

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

DÉBORA CAMARGO RAMOS

Juventude, educação e trabalho: um olhar para as histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental)

**VITÓRIA
2012**

DÉBORA CAMARGO RAMOS

Juventude, educação e trabalho: um olhar para as histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lilian Rose Margotto

Coorientadora: Prof^a Dr^a Elisabeth Maria Andrade Aragão

VITÓRIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

- R175j Ramos, Débora Camargo, 1986-
Juventude, educação e trabalho : um olhar para as histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental / Débora Camargo Ramos. – 2012.
78 f.

Orientadora: Lilian Rose Margotto.

Coorientadora: Elizabeth Maria Andrade Aragão.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. História oral. 4. Juventude. I. Margotto, Lilian Rose, 1967-. II. Aragão, Elizabeth Maria Andrade. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me ajudar na caminhada e por me dar força em situações desafiadoras!

Aos moços e às moças que toparam compartilhar partes de suas histórias e que trouxeram mais beleza e encanto a este trabalho.

À minha família tão amada: meus pais Nilson e Elisa, que foram alicerce nas andanças; ao meu esposo Alex, pelo amor, pela ternura, cuidado e ajuda; aos meus irmãos e meu cunhado, Elaine, Felipe e Noslin, pelas orações, pelo apoio, atenção e amizade.

Às parceiras Carol, Ruth, Juliana, Patrícia, pelas gargalhadas nos momentos de tensão, apostas, trocas, leituras, palavras de ânimo... Vocês são muito especiais!

Aos colegas do grupo de orientação pelas palavras de apoio, contribuições, leituras e incentivo.

Às professoras Lilian e Beth, pelas aprendizagens, carinho e paciência no decorrer do caminho.

À Professora Gilead pelos apontamentos tão ricos na Qualificação e à Professora Ana Paula pelo carinho e aceite em compor nossa banca.

À Professora Maria Aparecida que aceitou tão gentilmente o convite para participar da banca. Muito obrigada!

Ao querido Tiago Zortea, agradeço pelos sábios conselhos no momento em que mais precisei.

Às amigas Renata, Penha e Anete, pessoas incríveis! Agradeço pelo amor, carinho, amizade e alegrias!

Aos tantos outros amigos que estavam sempre dispostos a ouvir minhas angústias e expectativas. Intercederam por mim!

Ao IFES, por autorizar a realização da pesquisa, bem como a todos os profissionais que contribuíram para a efetivação deste trabalho.

Agradeço à vida por me proporcionar VIVER essa experiência indescritível!

É Preciso Saber Viver

*Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver*

*Toda pedra no caminho
Você deve retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver*

*É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver*

Roberto Carlos e Erasmo Carlos

LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

EAA – Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETFES – Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

PROTEJO – Proteção de Jovens em Território Vulnerável

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

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

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	10
1. Educação e Trabalho: uma breve análise histórica e contemporânea	14
1.1 Um breve panorama histórico: a escolarização e o controle social	16
1.2 A preparação das crianças para o trabalho por meio da educação escolar: hierarquia, submissão e ordem	18
1.3 O contexto brasileiro e a educação: higienizando e moralizando mentes e corpos	23
1.4 Retomando as contribuições históricas e a experiência da pesquisa: por outras relações entre educação e trabalho	30
2. O campo da pesquisa: O IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) e o PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental).	36
2.1 O retorno ao campo de pesquisa: outras considerações	39
2.2 Da construção do trabalho de pesquisa: o caminho metodológico e suas ferramentas	40
2.3 Recursos metodológicos	47
3. Histórias, Narrativas e Encontros: os “Moços” e as “Moças” desta Pesquisa.	48
3.1 O moço de 13 irmãos	49
3.2 A moça do bombom	51
3.3 Moço menino	54
3.4 Moço do estrangeiro	56
3.5 Moça Mãe	58
4. Juventude ou Juventudes? Algumas problematizações...	61
5. Considerações finais	66
6. Referências Bibliográficas	70
ANEXOS	74
ANEXO A: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa	74
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76

RESUMO

A presente pesquisa refere-se ao estudo realizado com cinco jovens participantes do PROEJA FIC, com idade entre 18 a 22 anos, no período de setembro a dezembro de 2011, no IFES Campus Serra¹. Esses alunos despertaram meu interesse, pois, em idade escolar evadiram da escola e agora retornam por a considerarem um meio de buscar qualificação para o trabalho. Conheci meu campo de pesquisa através da experiência de trabalho adquirida no Instituto, no período de 2009 a 2011. Conhecer histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC, por meio da História Oral, leva-nos a buscar compreender a conjugação que estes sujeitos efetivam entre estudo e o mundo do trabalho. Alguns questionamentos que foram surgindo no decorrer da pesquisa subsidiaram as reflexões: que trajetórias foram percorridas desde o abandono da escola até o retorno a ela? Que esforços esses jovens constituíram para retornar à escola? Quais movimentos cotidianos foram e são feitos para que eles consigam permanecer na escola e alcançar seus objetivos? Como método de pesquisa, escolhemos a História Oral, que possibilitou problematizar, repensar e analisar a produção dessas trajetórias, visto que, por meio das histórias de vida compartilhadas, destacaram-se as experiências desafiadoras que envolvem o cotidiano dos jovens entrevistados. Além disso, permitiu uma aproximação com os narradores das histórias, possibilitando partilhas de experiências. Uma breve discussão em torno da constituição histórica da educação escolarizada e suas articulações com o trabalho trouxeram elementos para a compreensão das histórias de vida encontradas pela entrada no campo de pesquisa. Foi realizada uma concisa reflexão em torno da temática juventude, a fim de afirmar, não uma juventude no singular, mas juventudes no plural, considerando a heterogeneidade deste fenômeno, pois não existe apenas uma única história da juventude, nem uma única concepção dela. Para isso, algumas contribuições teóricas foram utilizadas, como: Enguita (1989, 2000); Ariés (1986); Lobo (2008); Foucault (2004, 2010); Chalhoub (1996); Patto (2007); Benjamin (1994); Alberti (2004), entre outros.

¹ O campus Serra do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) faz parte da Rede de Ensino Federal, que há mais de 100 anos vem oferecendo ensino público de qualidade em sintonia com as demandas do mercado. Foi inaugurado em 12 de março de 2001. Disponível em: <<http://www.sr.ifes.edu.br>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

Palavras-chave: Educação, Trabalho, História de Vida, Juventude, História Oral.

ABSTRACT

This research refers to the study of five young participants of PROEJA FIC, aged 18-22 years, from September to December 2011, at IFES. These students sharpened my interest because, in school-age, they dropped out of school and now they return to it because they consider it as a mean to look for qualification to get a good job. I've met my research field through my working experience gained at the institute during the period from 2009 to 2011. Knowing the life stories of young participants of PROEJA FIC through Oral History, leads us to seek an understanding of the conjunction that these subjects make between study and the world of work - since when in school-age they evaded school, and now they have returned to it because they considered it as a path to find qualification for the job market. Some questions that emerged during the research subsidized some reflections: What paths have been tracked since they left school until returning to it? What efforts did these young people provide to return to school? What daily movements have been made so that they can stay in school and achieve their goals? As a research method, we've chosen the Oral History, which allowed us to discuss, analyze and rethink the production of these trajectories having as a method the Oral History, since through those shared life stories stood out the challenging experiences involving the daily lives of the young people interviewed. It also enabled an approach with the narrators of the stories and rescued the possibility of affecting and being affected. A brief discussion on the historical constitution of school education and its links with the work brought elements for the understanding of life histories found by entering there search field. A concise reflection was performed on the thematic youth, in order to assert not the youth in the singular but in its plural, considering the heterogeneity of this phenomenon, because there is not only one story of the youth nor a single conception of it. For this purpose, some theoretical contributions were used such as Enguita (1989, 2000); Ariès (1986); Lobo (2008); Foucault (2004, 2010); Chalhoub (1996); Patto (2007); Benjamin (1994); Alberti (2004), among others.

Keywords: Education, work, life stories, youth, Oral History

INTRODUÇÃO

Quando era criança, pensava em ser Pediatra e sempre brincava de ser médica com minhas amigas. Na adolescência, meu sonho era ser Psicóloga, ter um consultório, atender pessoas, ouvir seus “conflitos”, poder intervir “com” eles de alguma forma. Pois bem... Como os sonhos mudam, como as coisas mudam... Digo isto porque não estudei Medicina nem Psicologia. Escolhi o curso de Pedagogia e, hoje, posso dizer, sem receio algum, que minha profissão me realiza e me instiga também. Após passar pela graduação, duas experiências profissionais me atravessaram e me direcionaram ao Mestrado em Psicologia Institucional na Universidade Federal do Espírito Santo, onde pude agregar o interesse inicial pela Psicologia e minha formação como educadora.

Trabalhei como Educadora Social em um projeto do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). Desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o Programa marca uma iniciativa inédita no enfrentamento à criminalidade no país, articulando políticas de segurança com ações sociais, priorizando a prevenção na busca por atingir as causas que levam à violência – sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública –, e estabelecendo políticas sociais e ações de proteção às vítimas de “violências.”²

O Projeto no qual trabalhei durante seis meses, o Proteção de Jovens em Território Vulnerável (PROTEJO), em parceria com a Prefeitura Municipal de Vitória-ES, beneficiava adolescentes e jovens entre quinze e vinte e quatro anos que residiam no bairro São Pedro³, no município de Vitória. Eram ações que priorizavam atividades culturais e oficinas temáticas, onde os assuntos eram discutidos e propostos pelo grupo. Essa experiência me inquietou. Comecei a me interessar pela

² Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>> Acesso em: 02 set. 2011.

³ A região de São Pedro está localizada no lado Norte/Noroeste da Ilha de Vitória, junto a um dos canais do estuário do Rio Santa Maria (Canal de Vitória) e adjacente à Rodovia Serafim Derenzi, estando a uma distância de 4km do Centro da Cidade. O assentamento de São Pedro, propriamente, iniciou-se no dia 04 de setembro de 1977 com a ocupação de uma área de mangue, por aproximadamente 40 famílias que ali instalaram suas barracas de lona, barracos rústicos, e iniciaram a construção de pinguelas no mangue que mais tarde se tornaria área de palafitas e depósito de lixo. O local se caracterizou, em fins da década de 70, como alternativa habitacional para migrantes pobres, desempregados, subempregados e trabalhadores de baixa remuneração dos setores público e privado. O bairro foi criado pela Lei 2.959/82. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao7/saopedro.asp>> Acesso em: 10 set. 2011.

juventude, seus modos de ser e estar no mundo, suas singularidades, suas histórias...

Pensamos juventude aqui no plural e não no singular, visto que não existe apenas uma única história da juventude, nem uma única concepção dela. Portanto, precisamos falar de juventudes, e não de juventude, já que existem distinções sociais, históricas, étnicas e de gênero que atravessam esses grupos populacionais. Pesquisar e escrever sobre juventudes implica acolher a imensa diversidade de contextos e a pluralidade de modos de vida adolescente e juvenil. Uma delicada construção se faz neste sentido, então! Para este trabalho, colocou-se uma importante questão: como contar as histórias ouvidas e narradas pelos jovens parceiros desta pesquisa?

Foram justamente essas características tão heterogêneas que compuseram meu interesse pela juventude, pensando em seus movimentos de vida, suas histórias e vivências.

Contudo, outra experiência de trabalho adquirida no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Serra⁴, configurou-se como alicerce fundamental para que conhecesse meu campo de pesquisa. No período de maio de 2009 a maio de 2011 trabalhei como Pedagoga, com contrato temporário, no IFES. Esta oportunidade me fez conhecer os sujeitos desta pesquisa, alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC), cujo objetivo é contribuir para melhoria e ampliação da oferta de formação para trabalhadores integrada ao Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando contribuir para a inserção social, política e cultural dos jovens e adultos.

Esses alunos despertaram meu interesse, pois desistiram de estudar na idade regular, por problemas familiares, dificuldades financeiras e questões sociais

⁴ O campus Serra do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) faz parte da Rede de Ensino Federal, que há mais de 100 anos vem oferecendo ensino público de qualidade em sintonia com as demandas do mercado. Foi inaugurado em 12 de março de 2001. Disponível em: <<http://www.sr.ifes.edu.br>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

diversas, e retornaram para a escola em busca de uma formação, do aprendizado de uma profissão ou de aperfeiçoamento profissional.

Vale abrir um parêntese para problematizar essa questão apontada: geralmente, os alunos que entram todos os anos no IFES através de processo seletivo, se preparam para a seleção durante o ano, fazem cursos preparatórios, a maior parte deles não precisa trabalhar, pois, recebem apoio da família, são oriundos de classes mais favorecidas, os pais desses alunos têm, em sua maioria, grau de instrução universitária, etc. Os jovens que participaram da pesquisa fazem parte de um grupo distinto destes mencionados, visto que, evadiram-se da escola na idade regular por motivos diversos, como já mencionados. Alguns questionamentos surgem a partir dessas reflexões: Caso os jovens desta pesquisa não fossem contemplados por este programa, que outros tipos de caminho precisariam fazer para ingressar no Instituto? Faltam Políticas Públicas de apoio e incentivo a essa parcela da população?

Após refletir e pensar em tantas questões, meu primeiro movimento foi desejar realizar um estudo que me possibilitasse conhecer melhor a vida e a realidade desses sujeitos e ouvir suas histórias, considerando quais indícios os levaram a abdicar dos estudos, bem como o caminho que percorreram até o retorno à escola.

Foi pensando nas experiências desses jovens que a ideia de construir esta pesquisa nasceu, na tentativa de ouvir histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC, buscando compreender a conjugação que estes sujeitos efetivam entre estudo e o mundo do trabalho, uma vez que, quando em idade escolar, evadiram da escola, e agora retornam por a considerarem um meio de buscar qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, busquei conhecer suas trajetórias de vida e seus esforços para ingressarem e permanecerem no programa, compreender os movimentos de reinserção dos jovens na escola em concomitância com sua (re)colocação no mundo do trabalho e destacar as experiências desafiadoras que envolvem o cotidiano destes jovens para além de suas inserções no PROEJA FIC.

Para tanto, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, buscamos realizar brevemente um retorno à constituição histórica da educação escolarizada e suas articulações com o trabalho. Nosso intuito *não* é o de produzir

um extenso estudo sobre as relações entre educação e trabalho que atingem as vidas das juventudes brasileiras. Mas sim, de levantar alguns elementos para a compreensão das histórias de vida encontradas pela entrada no campo de pesquisa. Nossa aposta é a de que nenhuma leitura precisa fechar-se na pretensão de ser verdade e absoluta.

No segundo capítulo, teceremos algumas considerações sobre a temática *juventude*. O objetivo é desenvolver uma conversa entre os autores que pesquisam o assunto, como Abramo (1997), Levi & Schmitt (1996), Bourdieu (1983), dentre outros, e relacioná-la aos dados do campo.

No terceiro capítulo, apresentaremos a constituição do campo problemático da pesquisa, bem como o esforço metodológico empreendido na construção das ferramentas de trabalho para a feitura deste trabalho. Nele, faremos uma apresentação sucinta da instituição na qual o trabalho de campo foi realizado, trazendo impressões e comentários cotidianos da observação participante, desde o momento das entrevistas, a chegada ao local e o acolhimento dos jovens até as experiências vividas, trocas simbólicas, críticas e desconstruções.

No quarto capítulo, apresentaremos as histórias de vida tecidas a partir das entrevistas/conversas com nossos jovens parceiros. Estas histórias são fruto do trabalho de escuta envolvendo cinco jovens incluídos no PROEJA FIC. Cabe destacar que a confecção das histórias entrecruzou os elementos colhidos nas narrativas, as experimentações vivenciadas no próprio fazer da pesquisa e outros inúmeros atravessamentos intensos que se colocaram na feitura do trabalho, como os registros no diário de campo e os afetos produzidos no encontro forjado no ato de pesquisar. Para nós, uma pesquisa não se afirma numa neutralidade estéril e positivista. Mas se conjuga, se deriva, experimenta e realiza experimentações. Constitui-se mais por ser uma partilha de afetações, caminhos, construções. Uma possibilidade de enunciação de formas de agir, pensar e sentir. Nas histórias de vida escritas neste capítulo se procurou pelos refugos, pelos restos e misturas, por aquilo que numa vida resta minoritário, ordinário, reluzindo. Isto indica a propositura desta pesquisa: fazer ressoar as vidas encontradas e suas histórias.

1. Educação e Trabalho: uma breve análise histórica e contemporânea

Não existe educação sem esforço, sem luta, sem abrir mão de alguma coisa... Sempre quis voltar a estudar, mas parei por necessidade. A escola abre portas, ela te ajuda a conhecer, a buscar mais e saber como as coisas mudam todo dia...⁵

No dia 04 de março de 2012, o jornal A Gazeta⁶ publicou uma matéria na qual uma jovem senhora de 41 anos ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo após estudar com livros que ela e o marido encontraram no lixo. Ambos trabalham como catadores de materiais recicláveis.

Esta reportagem foi retomada aqui para exemplificar muitos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, alunos do PROEJA FIC. A maior parte deles, assim como essa senhora, precisou abandonar a escolarização para prover a própria subsistência ou auxiliar a subsistência da família. Em relação ao processo de escolarização, entretanto, é possível constatar que, em geral, o abandono não sinaliza um descaso para com essa instituição, conforme relatos dos jovens entrevistados.

Os dados obtidos pela pesquisa de campo sinalizaram a importância de se tecer algumas considerações entre a relação: educação e trabalho, por serem estes âmbitos presentes e constitutivos do cotidiano de todos os nossos entrevistados. Estes, na sua maioria, retornaram à escola para aprender uma profissão ou se qualificar em alguma que já exerciam. Nesse sentido, o PROEJA FIC e a própria escola, ganharam a significância de um espaço de oportunidades e recomeço.

Aproximando-se da relação entre educação e trabalho compreende-se que a percepção que os sujeitos da pesquisa apresentam é também fruto de uma longa construção histórica que se estabeleceu no ocidente, a partir de percalços, lutas e intervenções de personagens, instituições e poderes públicos.

⁵ Fragmento oral retirado da entrevista com o Moço de 13 irmãos, jovem parceiro desta pesquisa.

⁶ Disponível em: < <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2012/03/com-livros-achados-no-lixo-catadora-passa-em-vestibular-no-es.html>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

Neste sentido é que ora propomos uma breve retomada de percursos históricos, a fim de demonstrar como esta relação entre educação e trabalho se efetivou e quais seus efeitos para nossas histórias de vida de hoje, colhidas no trabalho de campo com nossos entrevistados.

Cabe ressaltar que não abordaremos a história como fruto de uma causação e de uma construção linear e encadeada, mas antes, importa a nós demonstrar como um conjunto de forças⁷, contingências, discontinuidades, linhas, colocaram modos de vivenciar e entrelaçar educação e trabalho que se manifestam hoje, presentificando-se na contemporaneidade⁸.

Outro ponto importante é que nossas considerações históricas não pretendem fazer um estudo detalhado e longo dos dados da história da educação e do trabalho. Pretendem apenas retirar alguns pontos que nos permitam considerar nosso campo problemático em questão, colocando aspectos e nossas maneiras de entendê-los. Desta forma, nossa proposta não é formular um extenso estudo histórico das relações entre educação e trabalho, mas elencar de forma breve e pontual subsídios para a discussão das questões desta pesquisa, afirmando – ao mesmo tempo – que as produções de saber podem ser provisórias e não absolutas. E que, elencar um modo-versão sobre como ler e entender os acontecimentos registrados por esta pesquisa não desqualifica a produção de pensamento empreendida aqui. Antes, torna-a um caminhar. Um processo.

Como sugere Lobo (2012, p. 15), pesquisar, nesta nova proposta, trata-se de afastar das formalidades e enrijecimentos de métodos consolidados de pesquisa que procuram comprovar verdades gerais. É propor o conhecimento como produção pontual e provisória, constituída por processos intensivos, fora das dicotomias tradicionais. “Investigar indícios, não é o mesmo que procurar causas”. Propor o ato de pesquisar como um movimento de seguir pistas, linhas de transformação, que

⁷ Entender as produções históricas não como processos lineares, mas como fruto de forças e jogos de saber ancora-se nas proposições foucaultianas de que os modos de vida e organização não são frutos de práticas predeterminadas e dadas. Ao contrário, a produção da realidade forjada em certos regimes guarda a luta permanente entre os jogos de força e verdade. Isto nos auxilia a não naturalizar certas práticas entendendo-as como necessárias ou como um produto determinado, mas retomar as relações postas em cada regime, como movimento de uma série de confluências políticas, econômicas e sociais. Ver em Foucault (2010) e Veyne (2011).

⁸ Não nos preocupemos aqui em fazer uma discussão cronológica sobre a definição de contemporaneidade. Cabe ressaltar que, antes, interessa-nos afirmá-la como o momento presente, afirmando como propõe Mancebo (2002) que o contemporâneo precisa ser produzido.

surpreendam e afirmem a experiência, no lugar de confirmação do dado ou da consolidação das verdades-fim. Antes de tomar a pesquisa não como um método em si mesmo, propô-la como um *ethos*, uma maneira de pensar, de exercitar uma pertinência, um agir e um conduzir ético, político e filosófico.

1.1 Um breve panorama histórico: a escolarização e o controle social

Enguita (1989) propõe uma articulação sobre as relações entre escola e trabalho, demonstrando o modo como foram sendo estabelecidos os vínculos entre esses universos. E aponta que o processo de construção histórica na organização social do trabalho foi um processo ligado à forma de assistência, artesanal e sem normas, altamente conflitivo, pelo qual homens e mulheres foram privados do controle sobre suas condições de vida e conduzidos ao trabalho assalariado.

A partir disto, o autor sugere uma relação estreita entre o desenvolvimento da escolarização de massas e uma tentativa de controle social de certos segmentos da população. A tarefa da escola seria, fundamentalmente, “a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável” (ENGUITA, 1989, p. 219), tendo em vista a crescente necessidade de mão de obra nas nascentes manufaturas do início do século XVIII.

[...] Muitos autores expressaram seu desejo de ver universalmente internadas as crianças pobres, e “escolarizadas”, o que fundamentalmente significava submetidas a muitas horas de trabalho e alguma de instrução (op. cit., p.109).

Para a crescente população marginalizada (mendigos, vagabundos, órfãos) e privada dos apropriados meios de vida no processo da Revolução Industrial, instituíram-se os orfanatos, onde as crianças eram internadas e disciplinadas, sendo submetidas a exaustivas horas de trabalho. A eficácia estava na educação para a disciplina e nos hábitos para trabalhar, ser útil em algum ofício (ENGUITA, 1989).

Não importava se gerasse lucro ou não para a sociedade. O maior problema e inquietude nesta época era afastar o pobre da mendicância, da ociosidade, preservando a ordem pública e assegurando-se que todos os que fossem capazes de trabalhar, pudessem se tornar membros úteis para o reino. As crianças eram

enviadas como aprendizes-serventes aos internatos a fim de aprender um ofício e boas maneiras. Assim sendo, engendrava-se a aprendizagem com a instrução das relações sociais de produção.

Conforme situa Enguita (1989, p. 112), a educação e a aprendizagem tinham como papel fundamental a socialização direta de uma geração por outra, incluindo cotidianamente a participação das crianças nos afazeres da vida adulta, contudo, sem a intervenção sistemática de “agentes especializados que representam hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal”.

A ideia era educar, mas não demasiadamente. O bastante para que tais indivíduos aprendessem a respeitar a “ordem” social, mas não tanto que pudessem questioná-la. Como se fosse um tipo de educação para “domar” as ideias perigosas do povo, o bastante para que pudessem distinguir seu lugar na sociedade, sem lhes reservar o direito de criar perspectivas para desfrutar a que não estavam chamados.

Neste sentido, interessaria aos “poderosos”, à “elite”, que o proletariado não fosse instruído, mas que, no máximo, recebesse uma educação totalmente “alienante”, para que não questionasse suas mazelas, nem incomodasse o *status quo* e apenas continuasse fornecendo sua mão de obra barata para a manutenção do sistema. “O ensino ou instrução ficava em obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura, etc.” (op. cit., p. 118).

Uma crítica importante que o autor destaca neste contexto, diz respeito à essência da proposta de “nova educação”. Ela não é, de fato, “para todos”. É excludente. Nem todos os trabalhadores são objetos de preocupação do capital no sentido de transformá-los em “trabalhadores de novo tipo”, com capacidade de abstração e trabalho em equipe. Ao mesmo tempo em que o capital busca satisfazer no mercado a sua necessidade de incorporação de “trabalhadores de novo tipo”, seu interesse aponta “para a qualificação mínima que [...] significa o mínimo salário e os máximos controles e possibilidade de substituição” (op. cit, p. 231).

Em outras palavras, ao capital importa que os poucos “trabalhadores de novo tipo” (idem) de que precisa para o aspecto flexível da empresa sejam encontrados no mercado, em abundância e já prontos, isto é, produzidos à custa da família, da sociedade e do Estado. A abundância e flexibilidade deste “trabalhador de novo tipo”

empregável e a grande massa de trabalhadores desqualificados seriam garantia, ao capital, de obtenção de lucros compensadores. Sendo assim, estes trabalhadores da nova ordem capitalista e industrial deveriam aceitar o trabalho nas condições que interessassem ao capital, sem levar em conta os interesses e pretensões do próprio trabalhador.

Educação para a empregabilidade não é, pois, um projeto qualquer. O conceito de “educação para todos”, não é, na prática, uma educação para todos, conforme palavras de Enguita (1989, p. 224), referindo-se às propostas de educação que pretendem promover novas habilidades. A educação “para a iniciativa” chega um tanto tarde “para os que deixaram a escola, os que constituem a população ocupada ou simplesmente ativa e será durante muito tempo a maioria da mesma”.

Ainda de acordo com o autor, era preciso inventar algo melhor: escolas foram criadas. Inventou-se e reinventou-se a escola. Algumas foram reformadas e nelas foi introduzida, independente da vontade, toda a população infantil. A instituição e o processo escolar foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para se acostumar às relações sociais do processo de produção capitalista. Ou ainda, se converteram no espaço institucional adequado não para instrução, mas sim para preparar as crianças e os jovens para o trabalho.

1.2 A preparação das crianças para o trabalho por meio da educação escolar: hierarquia, submissão e ordem

Enguita (1989) nos convida a refletir sobre como a visão capitalista influenciou a forma de organização do sistema educacional. O autor explicita as relações sociais existentes na educação com as relações sociais de produção capitalistas. Para tanto, demonstra que as situações da rotina escolar e suas características foram determinantes para as relações trabalhistas, tais como a transmissão da autoridade, da hierarquia, da submissão, da ordem, da impessoalidade e da alienação.

[...] as relações sociais em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar-se sem muitas fricções às relações de produção ou, mais exatamente, as relações ou aos processos de trabalho dominantes. (ENGUIITA, 1989, p. 191)

É nesse contexto que se evidencia a preparação das crianças para o trabalho. Elas foram obrigadas a aprenderem um ofício. Nota-se ainda, em Enguita (1989), a exploração dessa mão de obra pelos industriais. De acordo com o autor, esses pequenos operários eram submetidos a doze longas horas seguidas de trabalho, sem direito a qualquer lazer, e as crianças eram mantidas plenamente ocupadas durante todo o dia, com o objetivo apenas de preparação para o trabalho.

A educação para os trabalhadores passou a ser vista com bons olhos pelos empresários apenas porque, segundo eles, “trabalhadores educados mostravam um comportamento mais ordenado e respeitoso” e características como pontualidade, precisão, obediência, respeito às autoridades eram apreciadas pelos patrões, sendo “necessárias para a segurança de outros e para a produção de qualquer resultado positivo” (op. cit., pp. 115-116).

Todavia, a classe operária identificava a escola como instrumento de melhoria social, onde, grande parcela dos trabalhadores depositou nessa instituição suas expectativas de caminhar no mesmo ritmo do avanço, esperançosos de “melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social existente” (op. cit., p.121).

Para o autor, em relação à subversão daquelas relações, seriam as revoluções na maioria das vezes, mais atrativas para os grupos menos favorecidos do que para as classes privilegiadas.

Neste sentido, a escola exerce um duplo papel: ao mesmo tempo em que oportuniza condições de melhora dos indivíduos através do aumento das exigências em termos educacionais, permite aos grupos ocupacionais reforçar a sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos.

Assim, Enguita (1989) demonstra que para domar as “subversões” – na medida do possível – a escola atuou como a principal instituição responsável pela socialização para o trabalho assalariado, na época. Tratava-se de uma dominação do capitalismo sobre a sociedade produtiva, por intermédio da educação.

A partir do advento da Revolução Industrial, o capitalismo passou a ditar as regras, deu forma à escolarização. Torna-se claro que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles.

Por que o capitalismo foi tão capaz de dar forma à escolarização é algo relativamente fácil de compreender. [...] as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. [...] Os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas [...]. As escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas [...] e ainda, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais” (ENQUITA,1989, p. 131).

Podemos notar que a educação era diferenciada, conforme a classe social à qual a criança pertencia. Ariès (1986), em *História social da criança e da família* aponta a existência de dois modelos de educação: a educação da criança rica e a da criança abandonada. Segundo o autor, a aprendizagem destinada aos meninos e meninas considerados como privilegiados era desenvolvida em espaço íntimo com a própria família, onde estudavam normas de etiqueta, valores morais, utilização de trajes adequados, leitura, música, dança etc, tudo voltado para a vida social. Vemos ainda os meninos chamados “precoces ou prodígios por uma elite que acelerava o desenvolvimento de seus filhos homens, para fazer demonstrações de seus dotes” (ARIÈS, 1986, p.68).

Já as crianças do povo, filhos de camponeses e artesões, viviam em espaços habitados por todos, ouviam e participavam das conversas dos adultos, e provavelmente, se vestiam e se portavam como adultos. As caracterizações das crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que os conceitos de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas (ARIÈS, 1986).

Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse. Observa-se ainda em Ariès (1986, p. 72) uma

preocupação, mesmo não sendo especificamente da família, com a proteção destas crianças, embora os privilégios educacionais fossem destinados às crianças ricas.

Cabe lembrar que, a situação do abandono de crianças e jovens, na passagem do século XIX para o século XX, se tornou muito visível com o desenvolvimento urbano. Tal realidade já não poderia mais ser ignorada ou omitida por parte das autoridades. Surge então, a proposta de *saneamento moral das ruas*, isolar totalmente o adolescente e a criança de sua convivência, para que as más influências presentes no espaço público não atinjam nem corrompam esses indivíduos.

Perrot (1989), estudando as formas como as crianças, principalmente as pobres e delinquentes, eram tratadas no século XIX, enfatiza que não bastava apenas isolar, era preciso “corrigir, disciplinar, educar” (PERROT, 1989, p. 118).

Nesse sentido, o trabalho surge como solução para todos os males, preservando esses indivíduos do contato com as ruas, com o vício e com a ociosidade. Enfim, com tudo o que os levariam a cometer delitos e crimes: “ocupados nas fábricas e oficinas, os pequenos operários não aumentam a falange dos menores vagabundos que infestam a cidade” (PERROT, 1989, p. 118). Porquanto, estes indivíduos eram apontados como culpados pelos principais problemas da cidade, pois incomodavam a ordem pública.

Desde o século XIX certos contemporâneos reconheceram o abandono como “um novo problema social e então, em vários lugares, filantropos e reformadores sociais pensavam em medidas concretas para salvar esses inocentes da perdição” (PERROT, 1989, p. 121). Ainda em meados dos oitocentos, a situação nos asilos e nas casas onde viviam esses infantes abandonados era cada vez mais precária, devido ao número crescente de abandonos: muita miséria e várias doenças foram surgindo, gerando altos índices de mortalidade infantil.

Diante da dificuldade e impossibilidade aparente em atender tais crianças, instituições como o Estado e a Igreja criaram medidas para “esvaziar” os asilos, enviando estes menores para oficinas de artesanato e, principalmente, para a

agricultura, na tentativa de “salvar” as crianças abandonadas⁹. O objetivo era de conferir a elas uma instrução mínima que garantisse uma sobrevivência futura.

No contexto brasileiro, a crescente industrialização do início do século XX promove alterações: as crianças, desde muito novas, já acompanhavam a família para o trabalho, como descreve Moura (1999, p. 273):

As profundas modificações na sociedade industrial trouxeram novos papéis à criança, definidos pela sua origem social. As crianças de famílias de trabalhadores eram lançadas como força de trabalho, acompanhando todos os membros de sua família; as crianças pertencentes à família burguesa iriam frequentar o colégio.

Na passagem para o século XX, vai se firmando uma prática de atendimento à criança, na qual “[...] a assistência é apenas um traço tênue e a educação vai assumindo um lugar determinante” (TRINDADE, 1999, p. 47). Educar pelo trabalho e para o trabalho se consolida como lema do novo tempo, o do trabalho industrial.

O cotidiano desses pequenos operários era, a todo tempo, perigoso e insalubre. As atividades que exerciam eram impróprias para a idade, as instalações de trabalho nas indústrias precárias, ressaltando-se ainda a desenfreada exploração da mão de obra. Moura (1996, pp. 265-266) apresenta inúmeros exemplos de acidentes de trabalho ocorridos nas fábricas no século XIX, que resultavam desde sequelas até mortes:

[...] Cesare Battiferri, de 14 anos de idade, sofreu queimaduras de segundo grau nas mãos e no rosto em janeiro de 1916 quando, trabalhando na fábrica de tecidos das Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo, um recipiente com água fervente entornou e o atingiu [...] a menina Antonia de Lima, de 12 anos de idade, em março de 1904, trabalhando em uma máquina de cortar fumo na fábrica de Arthur Pereira, no Brás, foi atingida pela faca e perdeu parte do braço direito. [...] Francisco Augusto da Fonseca, aprendiz em uma fábrica de chinelos, castigado pelo mestre, em março de 1902, com várias chineladas no rosto, pois, segundo consta, não fizera com cuidado o serviço de que fora incumbido. [...] Em julho de 1904, Domingos Calabreze, aos 16 anos empregado em uma oficina de armeiro, brincando com a arma de um freguês, acabou por feri-lo. A vítima viria a falecer, cerca de 15 dias depois.

⁹ O abandono passou então a ser considerado um ato de depravação dos costumes. Essa ação moralizante teve êxito na maioria dos países Europeus no decorrer do século XIX, tanto que o problema da infância e do abandono foi destacado, e um número surpreendente de trabalhos a respeito foi publicado nos países mais atingidos, como Itália, França e Inglaterra. Por essa época, uma nova prática de abandono se impôs, e ela consistia em remeter as crianças, agora não apenas recém-nascidas, diretamente aos asilos e orfanatos. Essas são as crianças que, a partir da Europa, ganham o nome de "crianças abandonadas" (TRINDADE, 1999, p.7).

O que pudemos notar, em grande medida, foi que a preocupação constante dos governantes era a de manterem a ordem da nação, limpando as ruas e cidades, na busca de diminuir a crescente marginalização social. E, com isso, cresce o enorme interesse na mão de obra desses indivíduos: um trabalhador que custava pouco para o empregador, afazeres que se igualavam aos dos adultos – incluindo a carga horária de trabalho e o lucro gerado por esses pequenos trabalhadores. Enfim, estudiosos afirmam que toda essa preocupação culminava no uso imediato e oportunista do trabalho dos jovens: “[...] o preparo do jovem tinha mais um sentido político-ideológico do que de qualificação para o trabalho” (RIZZINI, 2004 p.380). Voltaremos a discutir este ponto mais adiante, uma vez que ele guarda relação com as problematizações sobre as narrativas desta pesquisa.

1.3 O contexto brasileiro e a educação: higienizando e moralizando mentes e corpos

Especificamente no caso brasileiro, pode-se observar, pelo que nos aponta Schueler (1999), que o crescente processo de urbanização e a distribuição do capital proveniente das economias agrárias ocorreu de maneira heterogênea e desigual nas regiões brasileiras. As crianças e jovens pobres ocuparam cada vez mais as ruas e espaços das cidades, fazendo desses locais sua habitação e moradia. “Crianças trabalhadoras, pobres e mendigas perambulavam e, muitas vezes, habitavam com suas famílias as ruas, adros das igrejas e praças, praias, jardins e espaços públicos das cidades” (SCHUELER, 1999, p. 65).

Abandonar crianças indesejáveis ou nascidas em lares extremamente pobres ou em famílias incompletas foi prática comum desde os primórdios de nossa colonização. Segundo Marcílio e Venâncio (1990, p. 335) as crianças eram levadas às Santas Casas de Misericórdia e lançadas na Roda dos Expostos¹⁰, onde recebiam precários

¹⁰ Sistema implantado pela Santa Casa de Misericórdia, um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas. A primeira Roda foi criada na Bahia, em 1726, com recursos provenientes de doações de alguns nobres, por autorização do Rei e consentimento dos dirigentes da Santa Casa. No ano de 1738, foi criada a Roda do Rio de Janeiro e, em seguida, em diversas outras localidades. (RIZZINI & PILOTTI, 2009, p.5)

cuidados e, posteriormente, encaminhadas às várias instituições ou novos lares substitutos, principalmente para os setores de aprendizagem dos arsenais de Guerra ou Marinha e também para as oficinas, onde aprendiam bons ofícios, “se tornando homens úteis à sociedade.” (SCHUELER, 1999, p.67). Sobre o descaso do governo em relação a tais indivíduos desprezados pela sociedade e em relação à ausência de rodas em várias cidades do país, os autores apontam que esses meninos e meninas eram abandonados em ruas desertas, nos lixos, nas portas das igrejas, de residências e nos conventos, o que contribuiu para o aumento significativo da mortalidade infantil nesse período da história.

Segundo Priore (1999, p. 119), a situação da criança abandonada sempre esteve presente no cotidiano da sociedade brasileira. De acordo com a autora, as crianças de rua existem desde o século XVI, vieram de Portugal nas embarcações que trouxeram ao Brasil os primeiros padres jesuítas e eram encontradas nos portos e mercados, onde tentavam sobreviver realizando pequenos furtos ou serviços. Entretanto, a partir do século XIX, a situação da criança abandonada já passa a ser entendida como problema social, pois, o aumento do contingente de crianças nas ruas gerou inúmeras críticas em artigos de jornais e em todos os meios de comunicação, que resultou em denúncias contra esse tipo de situação.

Normalmente, a presença das crianças nas ruas era associada a “sujeira, desordem, pobreza e viciosidade do espaço urbano” (SCHUELER, 1999, p. 63). Além disso, nas ruas elas estariam vulneráveis a praticar atos ilícitos e perigosos, como pequenos furtos, atos imorais e a iniciação precoce em atividades ilegais. O grande número de menores abandonados, tidos como “incorrigíveis”, ficariam à mercê da ociosidade e da vadiagem e engrossariam cada vez mais o expressivo número de pervertidos que praticam atos tidos como imorais perante a população.

Lobo (2008), em *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*, demonstra que, acerca da crescente preocupação com a ordem das ruas, as autoridades exerceram controle repressivo da polícia e da filantropia bastante incidente sobre os “desclassificados e miseráveis” (LOBO, 2008, p. 317), pois se compreendia que estes eram os principais responsáveis por “todas as moléstias, de todos os males que enfeavam e contagiavam a sociedade” (opt. cit., p. 321).

A autora enfatiza que a infância como instituição, como forma histórica, da forma como a concebemos hoje, não existia. Não se achava constituída como uma fase da vida repleta de particularidades e diferente da dos adultos. A criança, como alvo de cuidados especializados, era algo impensável no Brasil Colônia. A preocupação era de outra ordem: para a família senhorial, a instrução dos filhos, realizada no interior da Casagrande por mestres contratados para este fim, representava a defesa da propriedade, do prestígio político e da conservação do patrimônio. Entre os pobres, as crianças se equivaliam a mais braços para o trabalho, mais agregados nas fazendas.

Quanto à escolarização de pobres e ricos, as escolas na Colônia eram raras e as vagas eram escassas. A profissão de mestre de primeiras letras não guardava nenhum prestígio e era comum que o ensino e a aprendizagem estivessem reduzidos a quase nada (LOBO, 2008). Essa indiferença pela instrução, principalmente em relação aos pobres, se prolongaria até o século XX, com a criação das redes escolares de ensino público que viriam apenas atenuar tais questões.

Com a intervenção médica nas práticas pedagógicas é que vemos tornar-se necessária, já no século XIX, a reclusão das crianças ricas nas instituições de internação, pois as más influências do mundo externo poderiam comprometer a formação de uma nova elite. A família, recém-saída do mundo colonial, deveria ser a guardiã dos novos valores burgueses. Por isso, era preciso resguardar as crianças, consagrar um lugar à educação de alguns, para produzir indivíduos capazes de governar a nova ordem nacional.

Cientes da importância da educação das crianças da elite na modernização da sociedade, os higienistas assumiram o papel de verdadeiros pedagogos de vanguarda na luta contra os arcaísmos dos colégios (LOBO, 2008, p. 313).

Das práticas escolares, nada escapou à normalização médica. Empreendeu-se forte vigilância quanto às rotinas escolares e constituiu-se o limite da norma para bem separar os indivíduos, submetê-los à disciplina, à docilidade e à aceitação dos castigos previstos. Embora a inspeção médica nos colégios fosse efetivada oficialmente somente no século XX, em todos os colégios presentificavam-se as práticas higienistas. Aos pobres, restariam as iniciativas da caridade, da repressão e

da filantropia. A questão da limpeza da cidade, conforme aponta Lobo (2008), dizia respeito não somente à desordem nas ruas, mas aos focos de doenças oriundas da pobreza.

Nesse mesmo contexto, Moura (1999, p. 268) aponta a preocupação de médicos e juristas da época que enxergavam a convivência nas ruas como “[...] oportunidade ímpar para que as crianças fiquem à disposição de todas as seduções e vícios, indo engrossar ainda mais o já tamanho número de abandonados e delinquentes de tenra idade”.

A partir desse quadro, políticas públicas de controle e limpeza foram adotadas pelo poder público, o qual recorria “aos ideais de racionalidade científica, ‘ordem’ e ‘progresso’ para justificarem sua intervenção, a despeito das diferenças sociais e das lutas de classes” (ROCHA & AQUINO, 1986, p.135), na intenção de higienizar e sanear os espaços públicos que estavam tomados desses menores conhecidos como delinquentes.

Por meio dos estudos realizados por Filho (1995), podemos perceber que o Estado buscava estabelecer um controle social dos considerados vadios – já que eles, frequentemente, tornavam-se uma ameaça à ordem pública. Uma cidade civilizada seria uma cidade higiênica para as autoridades da época. Visando à profilaxia social, foram criados mecanismos de controle social e “controlar essa população ‘perigosa’ que vivia nos centros urbanos entregues à desordem e roubos” (FILHO, 1995, p. 91) se tornou questão crucial da política de segurança das cidades.

A intervenção das autoridades públicas sobre os indivíduos ociosos seria legitimada através da ideologia da higiene, difundida por médicos e engenheiros, que “submetiam, na prática, a política à técnica, fazendo política deslegitimando o lugar da política na história” (CHALHOUB, 1996, p. 99). Racionalidade representada pela medicina-higienista, que, unindo-se à política das necessidades dos governantes, defendia o bom funcionamento da sociedade. Para alcançarem seus objetivos, duas condições eram impostas: “reprimir os supostos hábitos do não trabalho dos adultos” e “cuidar da educação dos menores” (op. cit., p. 103).

Higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, reformar a zona portuária e comercial, construir habitações salubres, jardins e praças, destruir

cortiços e estalagens, entre outras, eram medidas com vistas a melhorar a salubridade das cidades (GONDRA, 2004, p. 87).

Diante dos fatos considerados como “ímorais”, surge uma preocupação mais constante do Estado e dos governantes em minimizar a situação em que viviam os indivíduos que habitavam os cortiços ou que perambulavam pelas ruas. Via-se nesses meninos e meninas, considerados como o futuro da nação, uma esperança de recuperação e de uma possível transformação em sujeitos ativos e produtivos, porém, expostos a todo tipo de mazelas e influências perigosas estabelecidas nos espaços das ruas. A proposta era instituir um *saneamento moral das ruas*, por meio do qual os olhos se voltaram para a criança e o adolescente em situação de abandono, que passam a ser vistos como “o futuro de uma pátria em gestação” (MOURA, 1996, p. 277).

A instrução popular, nesse caso, foi vista como um forte instrumento de erradicação da situação de criminalidade e de grande miséria que estava posta nas ruas. Para os estudiosos e pensadores da educação pública na época, as raízes de tantos males estavam na condição de miséria em que essas crianças viviam, tornando-se ignorantes e ditas como “*vagabundos*” que perambulavam pelas ruas. Chalhoub (1996) exemplifica o modo como essas situações estavam colocadas no final do século XIX, quando era imenso o número de crianças abandonadas que existiam nas cidades, em estado lastimável e que se encontravam fora da escola, “[...] por este motivo é que a instrução obrigatória seria um imenso benefício feito a essas crianças que se acham, pela maior parte, cercadas do vício e devassidão” (CHALHOUB, 1996, p.184).

A educação desses jovens passou a ser vista como uma solução para que os altos números de criminalidade, pequenos furtos, internações em asilos e hospitais, caracterizados como causadores da desordem social, diminuíssem significativamente, mas, para tanto, era necessário que “[...] o Estado e a sociedade atuassem no sentido de retirar as crianças e jovens das ruas da cidade” (SCHUELER, 1999, p. 77). Entretanto, para uma ação mais efetiva, além do afastamento desses pequenos, seria necessário integrá-los na sociedade através da educação e da preparação profissional.

No Brasil do século XIX, especialmente a partir da sua segunda metade, representantes da classe dirigente acreditavam que a educação dos meninos e meninas desvalidos, funcionaria como suporte para que a nação alcançasse o “progresso”, e a “ordem”. (MATTOS, 2004, p. 44).

Diante de toda a realidade brasileira, observa-se que a partir do século XIX, a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, constituiu-se num dos planos de intervenção adotados pelos dirigentes imperiais na vida da população e nos espaços das cidades, tendo em vista o crescimento demográfico na década de 1870:

A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outras medidas de políticas públicas na vida da população e nos espaços das cidades, como a construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da "ideologia da higiene", responsável pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população. (SCHUELER, 1999, p. 66).

No início do século XX, a criança que não convivia com a família, abandonada ou na rua, recebeu ênfase na sociedade brasileira, devido à potência da urbanização e da industrialização, que apontou para ela um olhar preocupado. Nesse mesmo sentido, a atenção com a infância desvalida ganha outro rumo, “firmando-se a convicção da necessidade de salvar o menor” (MARCÍLIO & VENÂNCIO, 1990, p. 14).

Dessa forma, nota-se que os futuros cidadãos precisavam estar em lugares bem definidos: na família, na escola, nas oficinas dos arsenais da Marinha e do Exército, nos hospitais e nos asilos. Portanto, para assistir, educar e profissionalizar as crianças, ações foram colocadas em prática por instituições que as amparassem, dentre elas, projetos de origem governamental, religiosa, particular e misto, sendo a maior parte dos estabelecimentos do tipo asilar, composta por internatos (RIZZINI, 2004, p. 168).

No artigo *O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos*, Souza (2009) aborda o contexto histórico do surgimento de asilos e orfanatos para indivíduos que moravam nas ruas, órfãos e que não tinham nenhuma ocupação, dentre eles, o *Asilo de Meninos Desvalidos*, inaugurado em 14 de março de 1875, que tinha como objetivo ensinar “ofícios mecânicos diversos e o ensino primário composto por

leitura, escrita e aritmética, instrução moral e religiosa, legitimando e organizando minimamente as novas formas escolares” (SOUZA, 2009, p. 46). Foi nesse jogo tenso e ambíguo do que se queria preservar e do que se queria modernizar que as propostas, não somente do referido asilo como de tantos outros da época, se constituíam.

Nesse caminho, além do surgimento da oferta da educação primária para as camadas pobres, muitos indivíduos eram enviados aos Arsenais de Marinha e de guerra, ou às oficinas particulares, para que aprendessem um ofício que lhes garantissem um sustento futuro. A instrução primária pretendia “constituir um espaço de integração e inclusão social, preparando-as para a aquisição futura de uma instrução profissional” (SOUZA, 2009, p. 54).

Com isso, Schueler (1999) afirma que as discussões e reflexões acerca da escolarização das crianças e jovens só foram aumentando, juntamente com a preocupação dos governantes em difundir o ensino primário entre a população livre e liberta, e posteriormente, aos ex-escravos. “Um movimento lento e progressivo de escolarização impulsionou a efervescência de projetos e medidas em prol da instrução destinadas às crianças e jovens” (SCHULER, 1999, p. 72).

Percebe-se que, desde o início da história da educação no Brasil, as soluções escolares apontam, sobretudo, na direção de classificar, recuperar, disciplinar, transformar, controlar e confinar, reproduzindo mecanismos de exclusão, pelos quais os personagens da rua se projetam como negação da ordem pública, da moralidade, da vida saudável, enfim, “da própria capacidade do Estado em exercer sobre a sociedade um controle eficiente” (MOURA, 1996, p.274).

Contudo, Veiga (2003), ao questionar se há necessidade de uma história da educação, visto que há educação em toda parte, nos aponta que, por isso mesmo, seria necessário afirmar que o que existe são histórias no plural e que falar de histórias da educação requer dizer também da história política. Declara que se faz necessário ir em direção a uma nova história interessada nas mais diferenciadas atividades e manifestações humanas. De um sentido histórico que supere a tradição factualista da abordagem marxista, donde os fenômenos políticos são mero reflexo das forças econômicas e sociais. Em última instância, afirma ser necessário romper

com as causalidades lineares, com um tempo homogêneo, e com a ideia de acontecimento político como produto de determinadas estruturas.

Disto, decorrem interrogações sobre as práticas atuais. O que, ainda nos dias de hoje, funciona reproduzindo a lógica de uma educação que mantém certos lugares e exclusões? Qual o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania? Quais as histórias, tensões e engendramentos presentes nas novas configurações sociais que demandam à escola o fator de preparação para o mercado de trabalho?

1.4 Retomando as contribuições históricas e a experiência da pesquisa: por outras relações entre educação e trabalho

Quando observamos, de forma assistemática, as considerações sobre a educação mencionadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo dos encontros para a coleta dos dados, é perceptível que creditam à escola um espaço de aprendizagem para o trabalho, principalmente. Quanto a formar jovens para o mercado, a educação contribui para a construção de estratégias de inserção produtiva, para a reflexão sobre o mundo do trabalho, para o delineamento de projetos de vida que incluem a projeção de uma carreira e também a continuidade dos estudos. Mas, e a formação para a vida?

Ao pensarmos nas histórias dessa pesquisa e na experiência docente com a educação de jovens e adultos, parece que os discursos sobre o espaço escolar, em grande medida, apontam para a proliferação de alunos-trabalhadores submetidos ao discurso que aponta a escola como preparadora para o mercado de trabalho. A partir disso, nota-se que, de alguns anos pra cá, ocorreu sim uma elevação da escolaridade formal da população em idade escolar, porém, a sólida base de educação geral que se esperava não se realizou de forma efetiva.

Em relação a esse paradoxo, Enguita (2000), num artigo intitulado *Os resultados desiguais das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação*, aponta que o caráter paradigmático da política educativa dentro do conjunto das políticas do Estado incorpora a ideia de uma sociedade justa e de oportunidades igualitárias. Por

isso, colocada como obrigatória, ainda que em suas metas iniciais, afeta os cidadãos de modo direto e distribui a crença geral de que por si mesma torna-se determinante quanto às oportunidades de vida. Justamente por este caráter positivo, o autor define a educação como uma política ativa, em contrapartida às políticas de saúde ou de assistência social.

Muitas são as diferenças, como situa Enguita (2000), que concorrem, contudo, para que a educação – mesmo objetivando igualar as oportunidades para todos – não atinja este fim. Além das diferenças territoriais, interterritoriais e intraterritoriais, ainda é fundamental considerar as divisórias entre classe, gênero e etnia, pois mesmo dizendo respeito a classificações distintas, todas guardam processos de apropriações típicos e diferenciados quanto às estratégias individuais e grupais.

Enguita (2000) também insiste em marcar que acesso não significa qualidade de ensino, por mais que se considerem os avanços nos últimos anos quanto a este último ponto. E ainda, os usos, apropriações e identificações com as diversas culturas escolares não se equivalem, nem são idênticas para os diversos protagonistas envolvidos nos contextos educacionais.

Podemos entender a educação como

processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado. E espaço educacional é entendido como o tempo em que o sujeito permanece na escola e, durante o qual a escola, enquanto agência formadora cumpre um papel que lhe é específico, qual seja, o de oferecer condições de construção de conhecimentos novos e comprometer-se com a socialização do saber historicamente elaborado (FRIGOTTO, 1996, p. 21)

Diante disso, podemos propor que a educação como constituição cultural de sujeitos livres produz uma rede de crenças e ideias, de qualificações e particularidades que envolvem as trocas de bens, competências que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. “Nunca as pessoas crescem a esmo e aprendem ao acaso” (BRANDÃO, 1993, p. 23).

Geralmente, quando pensamos e discutimos sobre educação – um tema vasto e complexo – logo pode vir à mente a imagem da escola, mas a educação acontece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender, processos sociais de aprendizagem ocorrem onde não existe ainda nenhuma

situação propriamente escolar de transferência do saber. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes.

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto, [...] através das relações que homens estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos (ROMANELLI, 1993, p. 22).

É o exercício de viver e conviver que educa. E a escola, de qualquer tipo, é apenas um lugar e um momento em que isto pode acontecer. Sendo assim, a educação acontece em locais onde não há escola, já que por toda parte pode haver conjuntos e estruturas de transmissão do saber, sem que haja necessariamente um modelo de ensino formal e centralizado. Segundo Brandão (1993, p. 13), “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida”.

Dessa forma, partimos da afirmação de que a educação pode contribuir para a transformação dos homens, bem como desenvolver a capacidade de mudança e superação, pela sua práxis, sem que, entretanto seja considerada uma chave mágica para a resolutividade de todos os impasses políticos, sociais e econômicos produzidos pelos modos de vida e de organização.

A escola pode sim desempenhar um importante papel na construção da sociedade, seja mostrando como são produzidas as injustiças sociais, seja estabelecendo relações democráticas no ambiente escolar, ou ainda, fomentando a produção do pensamento que transforma redes sociais. A educação não é uma verdade eterna e imutável, mas é uma realidade que se modifica ao longo dos tempos guardando consigo um pouco de tudo que vai transformando. Para Brandão (1993, p. 26), “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender”. O ensino formal propriamente dito pode concorrer para a criação de circunstâncias próprias para o desenvolvimento, articulando métodos e estabelecendo regras para o seu exercício.

Quando um professor assume uma sala de aula, por exemplo, ele não pode simplesmente seguir o que é orientado no currículo e conceber seus alunos como indivíduos vazios, ou até mesmo, estabelecer uma relação de dominação do educador sobre o educando. Educar é construir, é libertar, em nova perspectiva e aposta. Ninguém, inclusive as crianças em idade de alfabetização, chega “oco” à

escola. Mesmo as crianças trazem consigo experiências de vida, histórias de sua realidade, externam sentimentos e até conjecturam quando são provocadas a resolver ou opinar sobre alguma situação que lhes causa interesse: “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, [...] e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA, 2003, p. 136).

Adultos e jovens, professores, funcionários e alunos, na relação que estabelecem, aprendem e ensinam apesar das diferenças de conhecimento, idade e responsabilidades de cada um. Não nos cabe aqui defender uma ideia ou postura referente aos caminhos que levam à educação, mas sim, mostrar que há uma aposta na ferramenta propriamente humana da educação. Esta praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem.

À medida que determinado ser se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente como homem. E a educação e o trabalho, como o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, se articulam e se ampliam.

É dentro dessa mesma compreensão que pretendemos discutir e pensar acerca do trabalho. Assim, para efeito de reflexão, entendemos por trabalho, “a atividade do homem pela qual ele transforma a natureza e é, ao mesmo tempo, por ela transformado” (FRIGOTTO, 1996, p. 24). Assim sendo, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isso faz com que a vida do homem seja motivada pelo modo como ele produz sua existência. “É pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem, e é também pela produção que o homem produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história” (op. cit., p.26).

Com isso, o que importa a nós, nesta altura, é problematizar as relações entre educação e trabalho, retomando alguns pontos trabalhados e articulando-os ao nosso campo de pesquisa.

Vejamos: historicamente, a escola assumiu um espaço de preparação para o trabalho. Na Europa, no século XVIII, as crianças abandonadas eram encaminhadas para instituições que objetivavam educá-las e não apenas fornecer abrigo, deixando

o caráter filantrópico e assumindo um caráter educativo, porém, essa preocupação se dava, principalmente, no sentido de preparação para o trabalho:

A nova educação deve seu êxito ao fato de moldar as mentes segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar. Não existe contradição entre a "privatização" da criança do âmbito da família nuclear e a educação pública que lhe é dada [...]

Assim se efetua uma dupla passagem: da família tronco à família nuclear; de uma dedicação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas de representação da linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões (TRINDADE, 1999, p. 43).

Patto (2007) sinaliza que a educação como instrumento político garantiu o dever do governo de proteger as pessoas e a propriedade, pois se considerou que a ignorância do povo consistia no principal impedimento ao progresso. Destaca ainda que a proposta educacional no século XVIII pautou-se exclusivamente na moralização e preparação do povo para o trabalho, visando à sua instrução e à promoção da ordem social e do desenvolvimento econômico da nação.

Como assinala a autora, a instituição escolar surge como salvação da harmonia social, em que se depositam esperanças de desenvolvimento, principalmente econômico. Em suas palavras, "moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho", a instrução "desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado". (PATTO, 2007, p. 251)

Essas passagens mostram como as articulações entre educação e trabalho sustentaram práticas políticas e discursos moralizantes, ao mesmo tempo em que concorreram para restringir as capacidades humanas de produção da realidade a certos modelos ideológicos, voltados aos imperativos do capital e da ordem e progresso.

De acordo com Abdala & Barros (2004) uma sociedade é, concomitantemente, produzida por sujeitos e produtora de sujeitos, num processo de coengendramento. Quando as condições objetivas da realidade se modificam, mudam também os sujeitos que nela estão inseridos. Pois, "mundo e sujeito compõem uma totalidade complexa" (ABDALA & BARROS, 2004, p. 13).

Uma economia que eleva o mercado ao paroxismo, segundo apontam os autores, marca profundamente as relações sociais e redefine papéis de nações, instituições, sujeitos e Estados.

A esfera do trabalho, ao ser alcançada por transformações intensas, em especial o trabalho assalariado, vai repercutir nos caminhos e percursos para a entrada na vida dos sujeitos, tornando-as mais complexas (SPOSITO, 2005).

Analisar o trabalho e os sujeitos que trabalham abre um campo de possibilidades, marcado pela variabilidade das condições de trabalho, pela produção de criação, pelos processos de subjetivação que ultrapassam formas cristalizadas, como bem aponta a autora.

Tratar de alguns entrelaçamentos históricos entre educação e trabalho, nesta perspectiva, permite, não tomá-las como realidades determinadas, mas antes em defrontar-se com o imprevisível dos jogos, lutas e combates das forças inventivas que se encontram presentes no campo das relações, da constituição de si e do mundo.

Tais abordagens nos remetem às falas e relatos ouvidos nas conversas com os alunos do PROEJA FIC. A maior parte dos jovens interrompeu os estudos pela necessidade de trabalhar e hoje retornam à escola para continuarem trabalhando.

Estes fatos e circunstâncias se fazem notar principalmente se compreendermos alguns aspectos históricos da questão do trabalho e da educação discutidos neste capítulo. Interessa-nos compreender como as condições históricas que já vimos até aqui são também atuais e desafiadoras no mundo do trabalho e fazem parte das histórias de vida presentes nas linhas desta pesquisa. E como, muito antes de serem determinantes disto ou daquilo, põem a funcionar diferentes formas de lidar, inventar e estar no mundo.

2. O campo da pesquisa: O IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) e o PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental).

Realizar esta pesquisa em uma instituição renomada e centenária como o IFES evoca um sentimento de realização, pois se trata do local onde tive minha primeira experiência como Pedagoga.

A escolha pelos sujeitos desta pesquisa se efetivou a partir da experiência profissional obtida no IFES. Em maio de 2009, fui aprovada no processo seletivo de contratação temporária para o cargo de Pedagoga. Durante dois anos tive o privilégio de atuar na educação profissional, mais especificamente na assessoria pedagógica do curso de Engenharia de Controle e Automação, no *campus* Serra, que oferta cursos técnicos e superiores.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha e regulamentado pelo decreto 9.070, de 25 de outubro de 1911, recebendo o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA). Seu propósito era o de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual, um fator de efetiva importância social e econômica. A partir de 1937, passou a formar profissionais para a produção em série, porém, com características artesanais, denominando-se, então, Liceu Industrial de Vitória, que, em 25 de fevereiro de 1942, foi transformado em Escola Técnica de Vitória. Em 11 de dezembro de 1942, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje. Nessa época contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação.

Em 03 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (ETFES), baseada num modelo empresarial. Em 13 de março de 1993, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, localizada em Colatina, norte do Estado. A Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a partir de março de 1999, o que

possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante.

Em 2004, o CEFETES passou a ser uma Instituição de Ensino Superior. Desde então, novas unidades de ensino foram inauguradas. Em dezembro do mesmo ano, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892, que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no País. No Espírito Santo, o CEFETES e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo (SUETH [et al], 2009).

Podemos ver na própria história do IFES, uma retomada da discussão realizada no primeiro capítulo desta dissertação: as articulações sobre educação e trabalho. O trabalho inicialmente sustentado pelo treinamento artesanal seria, aos poucos, redirecionado ao ensino técnico e profissionalizante em função das transformações históricas, políticas, econômicas e sociais, passando pela tendência empresarial, mais recentemente – fruto dos objetivos capitalísticos – e, agora, a busca por se consolidar como ensino superior.

Poderíamos pensar no IFES não somente como uma instituição centenária e renomada, mas como fruto dos encadeamentos históricos de uma educação para o trabalho, técnica, destinada a certos públicos. Isto faz perceber como a própria política e os modos de organização da vida, em cada momento histórico, instituem dispositivos consoantes com seus objetivos.

A partir da experiência profissional obtida no IFES, foi possível perceber mais claramente como é concorrido o ingresso em qualquer curso, seja em nível Técnico ou Superior. A maioria dos jovens anseia passar por lá: estudar, se formar e ser um profissional renomado no mercado de trabalho. E foi exatamente a partir dessa questão que surgiu a inquietude de conhecer e ouvir as histórias de vida dos sujeitos dessa pesquisa.

Passado um ano de trabalho, surgiu o convite para acompanhar o processo de implantação do PROEJA FIC, quando foi possível conhecer a realidade dos egressos que escolhiam trilhar esse caminho: jovens e adultos que não haviam concluído o ensino fundamental na idade regular. Por esse motivo, durante o tempo

em que foi mantido o contato com essas pessoas, enxergou-se ali o possível campo de pesquisa.

O PROEJA FIC tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular. Este programa faz parte das diversas ações destinadas a promover formação profissional ao maior número possível de pessoas em todo país e são realizadas entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os municípios.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) não será abordado em seu detalhamento, em virtude dos objetivos e limites do presente trabalho que não permitem a análise de suas particularidades. Contudo, interessa-nos destacar que este Programa, na perspectiva de integração da educação profissional à educação básica, passa a ser implementado e executado, preferencialmente, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, instituições brasileiras com larga tradição e experiência em educação profissional.

Cabe abrir um espaço para explicar como surgiu o PROEJA FIC, um programa cuja implantação é recente. No dia 08 de abril de 2009, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), lançou o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC convidando as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que, em parceria com os municípios brasileiros, elaborassem propostas para implantação do PROEJA FIC, buscando contribuir para melhoria e ampliação da oferta de formação para trabalhadores. Dentre os Estados brasileiros, dezoito implantaram diversos cursos dentro das propostas do referido programa, entre eles, o Estado do Espírito Santo. O IFES elabora a proposta (incluindo os cursos que irá oferecer) e busca parceria com uma escola pública do mesmo município onde está localizado, por intermédio da Secretaria de Educação.

Para ingressar no programa, os alunos interessados passam por uma prova de seleção e precisam ter idade igual ou superior a 15 anos. Integrados a um dos

cursos oferecidos, os sujeitos frequentam, durante quatro dias da semana, o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola do município, cuja parceria é firmada antes da implantação do programa, e durante um dia da semana, se direcionam a uma unidade do IFES para a qualificação profissional. O programa prevê que os cursos tenham carga horária mínima de 1400 horas, sendo 1200 para formação geral, equivalente ao ensino fundamental, e 200 para a qualificação profissional. O *Campus Serra* do IFES, local da pesquisa de campo, oferece os cursos de Eletricidade e Informática Básica.

Embora sejam muitas as articulações possíveis de leituras críticas desse programa e mesmo da análise institucional em torno do IFES, nos interessa aqui dizer como as histórias de vida fazem escapar as determinações reinantes e hegemônicas no campo das macroanálises. O que importa não é tanto fazer uma extensa problematização dos aspectos econômicos, políticos e sociais desta conjuntura, mas, enfatizar como a vida – dos jovens – produz fendas e aberturas, usos diversos e distintos dos contextos que vão ao encontro de uma inventividade potente e singular.

2.1 O retorno ao campo de pesquisa: outras considerações

No período de maio de 2008 a maio de 2010, trabalhei, como já mencionado anteriormente, no *campus Serra* do IFES, mais especificamente na assessoria pedagógica do curso superior de Engenharia de Controle e Automação.

Durante este tempo, foi possível conhecer mais de perto os sujeitos protagonistas desta pesquisa, alunos do PROEJA FIC. Após enviar um projeto ao Comitê de Ética do IFES e ter o aceite, retornei ao campo, como pesquisadora, em outubro de 2011.

Após a recepção da equipe Pedagógica responsável pelo programa, surgiu a proposta de indicação para a escolha dos sujeitos. Alguns nomes foram apontados e sinalizavam possibilidades de convites para participação na pesquisa, seriam jovens com os quais eu poderia conversar. Foi-nos concedida ainda a oportunidade de entrarmos nas salas e de aproximarmos-nos um pouco de vários alunos e

professores, abertura esta fundamental para a efetivação das escolhas dos cinco jovens entrevistados.

Ao todo, foram contatados sete alunos do programa. Destes, cinco concordaram em participar da pesquisa, dois não aceitaram participar alegando não estarem preparados para compartilhar sua história de vida. Embora estes últimos tenham concordado a princípio, não participaram por desmarcarem sucessivamente os encontros com a pesquisadora.

Os moços e moças desta pesquisa possuem entre 18 e 22 anos. Antes do início das conversas individuais, foi feita a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) para todos os cinco que aceitaram participar, no intuito de esclarecer os objetivos e o formato do trabalho.

Foi imprescindível escolher um ambiente agradável, onde os sujeitos se sentissem à vontade em seus relatos orais e estabelecessem, livremente, seus próprios limites e conteúdo de suas narrativas.

Um roteiro de entrevista foi elaborado a fim de orientar as conversas. No entanto, buscamos não nos deter somente a ele, para não perdermos a espontaneidade dos encontros e momentos vivenciados.

2.2 Da construção do trabalho de pesquisa: o caminho metodológico e suas ferramentas

Nem sempre proclamamos em voz alta o que temos de mais importante a dizer. E, mesmo em voz baixa, não o confiamos sempre à pessoa mais familiar, mais próxima e mais disposta a ouvir a confidência. (BENJAMIN, 1994, p.40)

A pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um norte. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras, mas também de muita criatividade e imaginação.

Neste sentido, o encontro desta pesquisa com a História Oral suscitou uma série de transformações dos caminhos percorridos.

A História Oral permitiu um enriquecimento de minha formação, no sentido de possibilitar uma aproximação maior com o campo, com a pesquisa. Pesquisar transforma-se, muitas vezes, numa viagem, de curta ou longa duração. Escolhemos utilizá-la como ferramenta metodológica, pois, como sugere Ataíde (2002), ela prioriza a versão do entrevistado, o significado de sua experiência pessoal e a riqueza de suas vivências. Por intermédio da narrativa, o entrevistado explica sua vida, reconstituindo as diversas fases, desde a infância até a idade atual, e vai explicitando seus valores e o conjunto de fatos e experiências sociais que influíram em sua trajetória (ATAÍDE, 2002, p. 26).

No Brasil, como em diversos outros países, a História Oral é uma metodologia que se expandiu de forma considerável nas últimas décadas, possivelmente devido à difusão do uso do gravador, e também pelo grande volume de pesquisas sobre o tempo presente que exigiram o resgatar de histórias de diversos personagens e atores sociais.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e desde então difundiu-se bastante. Ganhou também cada vez mais adeptos, ampliando-se o intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros.¹¹

Por permitir uma aproximação com o jovem parceiro desta pesquisa, aquele que narra sua história, é que a História Oral se destacou como ferramenta de trabalho. Foi considerando o conhecimento como produção coletiva que se delineou o interesse em conhecer novas histórias e experimentar a reconstrução da história através das suas múltiplas versões, além do desejo de captar a lógica e o resultado da ação através de seu significado expresso na linguagem do entrevistado, como bem aponta Alberti (2004) em suas considerações sobre a História Oral.

A narrativa constitui a matéria-prima para a História Oral. O narrador que conta sua história ou dá seu relato de vida não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida. Os eventos vistos sob seu prisma e o crivo perceptivo apresentam-se subjetivamente, possibilitando conhecer as

¹¹ Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>> Acesso em: 08 jul. 2012.

relações sociais e as dinâmicas que se inserem no âmbito de estudo. Assim, "[...] busca-se versões dos fatos, pressupondo a existência de lacunas espaciais e temporais e aceitando a subjetividade implícita no relato, tanto da parte do narrador, quanto do pesquisador que procede a sua coleta" (LANG, 1996, p. 37).

Benjamin (1994, p. 198) descreve a narrativa como sendo “a faculdade de intercambiar experiências”. De acordo com o autor, “a história como saber prático preserva, na narração, sua qualidade mística” (op. cit., p. 114). O sujeito que se dispõe a narrar sua história de vida, torna-se um porta-voz de experiências, trazendo consigo suas lembranças, por muitas vezes esquecidas e desprezadas.

A narrativa, segundo Benjamin (1994, p. 205), “[...] é, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”, e constitui-se a partir da conservação de suas características próprias. Ela encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. Produzir narrativas, nesse sentido, não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural.

Por que não valorizar as experiências vividas, aprender com elas? Hoje, como bem apontou Benjamin (1994), o interesse pela transmissão oral da experiência e a possibilidade de narrativa das mesmas estão enfraquecidas. As pessoas não dão muita importância às trocas de experiência que advenham do ato de contar histórias. Em seu ensaio *Experiência e pobreza*, Benjamin (1994, p. 114) relata:

Sabia-se bem o que era a experiência: as pessoas mais velhas sempre a passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade dos anos, em provérbios; ou de forma prolixa, com loquacidade, em estórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Por acaso, os que hoje estão em seu leito de morte dizem palavras tão duradouras que possam ser transmitidas de geração em geração, como um anel? Quem ainda tentará lidar com a juventude invocando sua experiência. A quem ajuda, hoje em dia, um provérbio?

Encontramos também em Benjamin (1994) uma discussão bastante interessante a respeito de uma possível “extinção” da arte de narrar. O filósofo alemão apresenta suas considerações sobre tal fato com uma comprovação que é quase um

prelúdio: o fim da narrativa é próximo. Para ele, é cada vez mais raro encontrar alguém capaz de narrar algum evento. É como se, subitamente, as pessoas tivessem perdido a capacidade de trocar por meio de palavras suas experiências vividas.

O autor aponta como principais responsáveis por essa “expulsão gradual da narrativa” a evolução secular das forças produtivas e a difusão da informação: “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.” E, diferentemente da narrativa, que “não se entrega, conserva suas forças e ainda é capaz de se desenvolver”, a informação só tem valor no momento em que é nova, “[...] ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele.” (BENJAMIN, 1994, pp. 203-204)

Nessa perspectiva, Benjamin (1994, p. 203) também sustenta que a decadência da narrativa é marcada pela ascensão do romance:

A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer a experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória. O romancista escolheu um campo segregado. O local de origem do romance é o indivíduo na sua solidão, que já não sabe discutir, de forma exemplar, os seus assuntos mais prementes, que precisaria de ajuda, sem tê-la, e que ele próprio não sabe transmitir conselhos de qualquer natureza.

Pelo fato de não se preocupar em transmitir o “puro em si” (op. cit., p. 205), a narrativa não se fundamenta em produzir um relatório ou apenas um documento com informações do narrador, “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (idem). Narrativas são formas de dizer de nossas experiências.

Nesse sentido, vale ressaltar o fato de que a interpretação da narrativa, desde os tempos de Heródoto, como aponta Benjamin (1994, p. 203), fica a critério do ouvinte, uma vez que o narrador, facultativamente, se exclui da prioridade da explicação: ele nada explica ou informa, apenas relata; e o ouvinte interpreta e repassa a estória. Assim, entre a informação e a narrativa, é possível ressaltar a seguinte diferença crucial: enquanto a primeira reveste-se da novidade e se esvai no exato instante de sua revelação, a última pode persistir e desenvolver-se indefinidamente.

Apropriando-se desse contexto, a história oral pode contribuir de forma significativa para o resgate da memória, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas, como sugere Thompson (2002, p. 17).

É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

Do mesmo modo, a história oral possibilita que indivíduos pertencentes a distintos segmentos sociais, possam ser ouvidos e tenham registradas tanto suas próprias visões de mundo quanto aquela do grupo social a que pertencem. O sujeito, além de recordar os acontecimentos relativos ao passado, faz também uma relação com sua história do presente.

Indo por esse viés, cabe abrir um parêntese e citar o artigo de Thomson (2002), intitulado: “Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração”, no qual o autor enfatiza a contribuição dada pela história oral aos estudos sobre migração nos últimos vinte e cinco anos, especialmente entre a Grã-Bretanha e a Austrália. Utilizamos este artigo pois nos fazer pensar na importância de trabalhar com as falas e histórias relatadas por pessoas ordinárias – aquelas que estão “abaixo” dos monumentos da história oficial.

Portanto, no artigo de Thomson (2002, p. 343) é possível perceber a riqueza dos relatos obtidos através da história oral, que, segundo o autor, “dificilmente poderiam ser estudadas hoje em dia sem os relatos de primeira mão dos emigrantes.” Um apelo essencial e constante dos profissionais que trabalham com a história oral da migração tem sido que “[...] a própria história do migrante pode ser registrada ou mal documentada, e que a evidência oral proporciona um registro essencial da história oculta da migração” (op. cit., p. 344).

A metodologia da História Oral possibilita ao pesquisador romper a clausura acadêmica, não tomando a entrevista como um simples suporte documental, mas propiciando à mesma desvelar

[...] a riqueza inesgotável do depoimento, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana, de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste

grande drama ininterrupto – sempre mal-decifrado – que é a História Humana (Alberti, 2004, p. 83).

A entrevista ganha maior dimensão quando há real parceria entre entrevistador e entrevistado, possibilitando a ambos construírem uma relação de adesão ao processo de questionamentos, compreensão, críticas e, por fim, reconstituição do objeto da pesquisa, sendo o resultado fruto desta relação social.

Ouvir alguém contando sua história, com detalhes, emoções, redescobertas, requer um esforço de “fazer com”, pois representa o trabalho conjunto do pesquisador e do entrevistado. A pessoa que aceita recordar seu passado e expor sentimentos que muitas vezes nunca foram externados, desvendando parte significativa de sua história, torna-se um grande colaborador da pesquisa. Segundo Alberti (2004, p. 52),

a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.

Como metodologia de pesquisa, a História Oral se ocupa em conhecer e aprofundar aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano. Os dados para o encadeamento são obtidos por meio de conversas com pessoas (relatos orais) que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância na vida desses indivíduos.

Podemos dizer que não é surpresa a dificuldade que alguns autores enfrentam para definir a história oral, o que, entretanto, não os impede de utilizá-la em seus estudos, nem tão pouco consultá-la como recurso metodológico. Para Alberti (2004), esta dificuldade está relacionada ao fato da história oral não pertencer a um campo estrito do conhecimento, “sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar” (ALBERTI, 2004, p. 41).

Entendemos que as minúcias, os detalhes, também são importantes nos relatos e histórias presentes neste trabalho, com isso, lembramo-nos das palavras de Benjamim (1994, p. 223):

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

A História Oral possibilita a construção e a reconstituição da história por meio dos relatos individuais ou coletivos e permite ao entrevistador coletar dados e informações importantes que apenas o sujeito da pesquisa possui. Mas, segundo Alberti (2004, p. 33), não é fácil recordar o passado, lembrar detalhes e riquezas de informações que muitas vezes estão esquecidas na memória, pois “conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado, construir para ele uma interpretação; conceber o passado é também negociar é também negociar e disputar significados e desencadear ações”.

Enfatiza-se através da metodologia em destaque a importância da elaboração e da trajetória da memória como objeto de investigação que possibilita uma nova inteligibilidade do passado recente. Assim, reconhece-se a subjetividade como uma nova fonte de pesquisa.

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história, ao romper com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores [...] e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer, de forma inequívoca, que o passado é construído segundo as necessidades do presente, chamando a atenção para os usos políticos do passado. (Alberti, 2004, p. 32).

A coleta de uma história de vida, de um relato oral, ou mesmo de um depoimento se traduz também em uma ocasião em que o entrevistado reflete sobre sua vida, sobre sua trajetória, antes mesmo da realização da entrevista. Neste sentido, o uso de uma figura de linguagem por Benjamin (1994, p. 224) é algo exuberante: "a verdadeira imagem do passado se passa veloz, o passado só se deixa ficar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento em que é reconhecido".

O debate sobre a História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas. Sua abrangência, além de pedagógica e interdisciplinar, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário e na exploração da vida, das histórias, das inquietações.

2.3 Recursos metodológicos

Primeiro encontro. Timidez, poucas palavras de início, mas muita história... muita lembrança... Enquanto o tempo passa, a conversa vai se tornando mais interessante, mais viva. Esses jovens... Entre uma fala e outra fui percebendo e achando tão interessante a fala, as palavras, como são criativos: pô, ninguém merece, fala sério, bizarro, vazar, bombar, irado, sinistro, bicho, etc... E ainda, dizem que o internetês veio pra ficar. Os estudiosos da língua devem ficar preocupados e algumas vezes furiosos... mas eu, particularmente, não me incomodo. É tão bom ser jovem que algumas pessoas prolongam sua juventude por mais tempo... (Diário de campo, 19/10/2011).

Para efetivação desta pesquisa, buscou-se utilizar a técnica da “história de vida”, apreendendo suas diversas formas de expressar e agir, a fim de ouvir as histórias de jovens trabalhadores que retornaram à escola depois de se evadirem dela. Buscou-se não só perceber seus sentimentos, anseios e experiências, como também suas vivências cotidianas. Através deste recurso técnico, foi possível fazer lembrar o passado e recuperar alguns aspectos da vida de um indivíduo.

A escolha pelos participantes, parceiros deste trabalho, foi realizada a partir dos objetivos da pesquisa, e o foco se deu na escuta das experiências vividas por eles. Isso resultou na tentativa de compreensão dos movimentos que fizeram tais jovens para permanecerem na escola e se (re)colocarem no mercado de trabalho.

Para registrar impressões tão fugidias que o encontro com uma vida produz, na tentativa de criar laços, costuras, mosaicos, utilizamos o diário de campo como subsídio, a fim de ampliar o campo de análise a partir de comentários cotidianos da observação participante. Neste foram registradas as “aventuras do pesquisar”, desde o momento da entrevista, com a chegada ao local, até as experiências e trocas que foram efetivadas nesses contatos. As anotações foram feitas diariamente, sempre datadas, indicando os sujeitos envolvidos, o local e a situação observada.

Como já assinalado anteriormente, este trabalho objetivou conhecer aspectos das vidas de jovens participantes do PROEJA FIC, buscando compreender a conjugação que estes sujeitos efetivam entre estudo e o mundo do trabalho.

Pretendeu-se ainda, mais especificamente, apreender particularidades de suas trajetórias de vida e seus esforços para ingressarem e permanecerem no programa, além de compreender os movimentos de reinserção dos jovens na escola em concomitância com sua (re)colocação no mundo do trabalho e destacar as

experiências desafiadoras que envolvem o cotidiano destes jovens para além de suas inserções no PROEJA FIC.

3. Histórias, Narrativas e Encontros: os “Moços” e as “Moças” desta Pesquisa.

Após alguns encontros, cruço com alguns jovens do programa no corredor da escola, uns que já entrevistei e outros que tive a oportunidade de conhecer:

- Oi moço... olá moça... como estão as coisas?

- Esse negócio de você chamar a gente de moço e moça... eu gosto sabe... me sinto mais novo do que sou (risos)...

O moço que acorda às 5h da manhã para ir à luta. Pedala. A moça que vende seus bombons para ganhar mais uns “trocados” e ajudar nas despesas de casa. A outra moça que aos 14 anos se tornou mãe, e hoje, concilia a rotina puxada de educar seu filho com as demandas da escola e do curso. O moço que parece ter 12 anos de idade, um menininho... Mas que tem é história pra contar. E por fim, o outro moço que já tem uma bagagem cultural incrível, mas que luta para alcançar uma autonomia profissional... (Diário de campo, 24/11/2011)

Essas são as histórias dos “moços” e das “moças”, personagens desta pesquisa e atores das experiências contidas nas linhas que seguem...

3.1 O moço de 13 irmãos

Nasci na Bahia e vim para o Espírito Santo pra buscar mais oportunidades, na Bahia é mais difícil conseguir coisa melhor. Faço parte de uma família grande, tenho treze irmãos, meu pai teve quatorze filhos com a primeira esposa, que é minha mãe e teve mais dez filhos com a segunda esposa... corajoso, né? Mas eu não conheço os irmãos por parte de pai, minha família é grande mesmo. Moro sozinho em uma quitinete no bairro Feu Rosa [Serra, ES]. Tenho vinte e dois anos, trabalho de dia como Alinhador¹², vou pra escola à noite. Faço a 6ª série junto com o curso de Eletricidade Básica. Sempre que dá vou à igreja nos fins de semana. Sou bem tímido. Meu dia-a-dia é puxado, viu? Acordo cedo e vou pro trabalho pedalando todos os dias. Dá uns quarenta minutos. Quando comecei, achava bem cansativo, mas depois me acostumei. Faz bem pra saúde e economizo uns trocados indo de bicicleta. Mesmo sendo muito cansativo e puxado, não faltou nenhum dia de aula porque acho que é importante pra mim terminar os estudos e o curso. Quero ser bom na profissão que estou aprendendo e conseguir alcançar meus objetivos: terminar de pagar o consórcio que fiz de uma moto e comprar uma casa. E ainda tem meus pais, né? Me preocupo com eles, que ainda moram na Bahia. Mesmo de longe eu procuro ajudar eles e envio dinheiro pra eles todo mês.

Bem, sobre minha infância, eu me lembro das coisas a partir dos meus seis anos, antes disso eu não me lembro de quase nada. Comecei a trabalhar com seis anos na oficina do vizinho. Trabalhava quinze dias e recebia só cinco, mas fiquei lá até os quatorze anos... Aí, consegui um emprego melhor. Passei a ganhar meio salário mínimo, que na época dava uns cento e poucos reais. Trabalhava pra ajudar em casa mesmo, porque meus pais não podiam comprar roupa pra gente, material de escola, era muita pobreza, sabe? O que a gente vestia, as pessoas doavam, ou passava de irmão pra irmão. Minha mãe não trabalhava e nem trabalha até hoje porque tem problema de coração e meu pai é aposentado, vive de bicos. Não fui uma criança triste, infeliz, sabe? Mas tinha muita coisa que não podia fazer porque não tinha condição mesmo... Às vezes não podia brincar, isso eu me lembro.

Lá em casa, nós somos em quatorze irmãos e um sobrinho que meu pai criou, filho de uma de minhas irmãs. Sobre meu sobrinho, não tenho lembranças boas. Quando eu ainda era criança, ele foi morto a tiros porque se envolveu com coisa errada. Foi difícil pra minha família aguentar a situação porque eu considerava meu primo como um irmão, ele cresceu comigo. Mas ele morreu cedo, na verdade, mataram ele. A gente sabe que hoje em dia tem muito jovem morrendo cedo por causa de escolha errada...

Na minha adolescência tive várias experiências que marcaram minha vida. Uma delas foi o contato que tive com as drogas quando tinha quinze anos de idade. Infelizmente passei por isso, como meu sobrinho que falei, mas, por incrível que pareça me ajudou a crescer. Foi bem assim: quando me mudei para o Espírito Santo, vim morar com a minha irmã em Feu Rosa mesmo. Nessa fase da minha vida, tinha umas amizades não muito boas.

¹² Profissional responsável por realizar manutenção de equipamentos, montagem e desmontagem de pneu e alinhamento. Controla vida útil e utilização do pneu. Troca e ressurca pneus. Conserta pneus a frio e a quente, repara câmara de ar e balanceia conjunto de roda e pneu. Presta socorro a veículos e lava chassi e peças. Trabalha seguindo normas de segurança, higiene, qualidade e proteção ao meio ambiente. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResult.jsf>> Acesso em: 18 set. 2012.

Foi aí que surgiu a oportunidade de experimentar, eles me ofereceram e eu aceitei, mas só por curiosidade. Eu não cheguei a ficar viciado não, ainda bem... Usei maconha, cocaína... Até o crack, eu já experimentei... Os caras te oferecem mesmo, eles querem que você se torne mais um viciado para poder comprar na mão deles. Mas o que aconteceu com o meu sobrinho me ajudou a esquecer as drogas. Outra situação também serviu de exemplo pra mim: um dos meus irmãos havia comprado drogas no bairro onde a gente mora. Só que ele não tinha como pagar, aí vieram as cobranças e ameaças de morte. Para evitar a morte dele, procurei o chefão do tráfico lá do bairro e pedi um tempo para pagar o que meu irmão devia. Depois disso, consegui um trabalho em um lava jato e depois de uma semana paguei a dívida. Nossa, foi naquele momento que a ficha caiu, aquela situação me ajudou a repensar minhas atitudes, que só estavam me prejudicando.

Lá na Bahia eu parei de estudar porque as coisas eram difíceis. Reprovei na quarta série. Parava muitas vezes por causa do trabalho, ficava cansado, desanimado, não conseguia estudar em casa. Era muita bagunça, muita gente, não tinha mais estímulo. Por isso, fiquei atrasado e parei na sétima série, não quis mais saber de escola, não. Meus pais nunca estudaram, mas meu pai é muito bom em matemática, sabe fazer contas mesmo sendo analfabeto. Ele se vira sozinho, vai ao banco, tira a aposentadoria dele. Apenas uma irmã minha conseguiu terminar o ensino médio e dois irmãos que são mais velhos também não sabem ler nem escrever. Mesmo assim, meus pais até falavam pra eu ir pra escola e tal. Mas, acho que o fato deles não terem estudo me ajudou a ficar desanimado. Quando você não tem o exemplo em casa é pior, né? Quando vim para cá, tentei voltar pra escola, mas parei de novo. Tinha que trabalhar. Quando fiz 18 anos e fui morar sozinho fui dando conta da importância do estudo na vida da gente. Hoje eu sei que perdi tempo. Me arrependo de ter largado os estudos. Se não tivesse desistido, era pra eu estar formado já, imagina? Mas o que eu quero mesmo é terminar os estudos e melhorar no trabalho. Esse curso caiu pra mim numa hora boa. Só consegui essa vaga porque voltei pra escola. Fiquei sabendo do processo, fiz a prova e passei. Engraçado que eu passava aqui sempre pra ir trabalhar, mas nunca imaginei que ia estudar no IFES um dia.

A primeira vez que entrei aqui me senti um pouco deslocado, é um lugar muito diferente, né? Bem diferente lá da escola que estudei antes. É tudo muito arrumado, organizado, tem muitas pessoas que estudam aqui que tem grana. Demorei um pouco para me acostumar, mas agora já me sinto bem. Até o comportamento das pessoas é diferente... É muito bom, todo mundo trata a gente super bem aqui. Dão atenção, conversam com a gente, perguntam se está tudo bem, ligam quando a gente falta. Meu objetivo é terminar o curso, arrumar um emprego melhor na área e fazer um curso técnico aqui no IFES mesmo. Até animo a fazer uma faculdade. Quero seguir a carreira de eletricitista. Tudo que estou aprendendo no curso quero colocar em prática. Quero ser um profissional reconhecido e valorizado, quero ser bom no que faço. Não quero ser apenas mais um no mercado. Eu quero continuar minha vida, ganhar o tempo que perdi fora da escola. Um sonho eu tenho agora. Tenho que correr atrás. Eu poderia ter seguido outro caminho, mas eu preferi voltar a estudar para crescer e conseguir coisas melhores para mim. Conhecimento ninguém rouba de você, não. Fica pra sempre. Tem que dar valor. Agora é agarrar essa oportunidade que foi dada pra gente.

E sobre a minha família, tenho uma relação legal com todo mundo. Tenho alguns irmãos que moram no mesmo bairro que eu. Foi uma das minhas irmãs que me incentivou a voltar pra escola. Isso me ajudou muito, me deu mais gás pra voltar. E meus pais moram longe ainda. Mas, sempre que posso, visito e ajudo a eles. Acho que família existe pra ajudar uns aos outros mesmo, pra ser apoio, é isso que eu sinto pela minha.

3.2 A moça do bombom

Minha história não é pequena, não. Já aconteceu muita coisa na minha vida, mesmo eu sendo tão nova. Vou contar as partes mais importantes. Eu moro no bairro Vila Nova de Colares, aqui perto da escola mesmo. Tenho dezoito anos, nasci em Vitória [ES]. Estudo a sexta série e faço o curso de Elétrica no IFES. Sou casada e tenho um filho de um ano e dez meses. Meu marido é jardineiro e, durante o dia, eu faço bombons pra vender no comércio do bairro e na praçinha, para ajudar nas contas da casa. Aprendi a fazer bombom porque minha mãe nunca tinha dinheiro para comprar ovos de páscoa para mim e para os meus irmãos. Quando era época de páscoa a gente não tinha dinheiro pra comprar ovo. Então, eu mesma passei a fazer os ovos com chocolate, fui ao mercado e comprei os brinquedinhos pra colocar dentro.

Tenho quatro irmãos, três meninas e um menino. Meu pai abandonou minha mãe mesmo antes dela me ganhar. Foi assim: quando minha mãe tava com quase nove meses meu pai deixou ela. Daí, quando eu nasci, meu pai foi lá pra me buscar, só que ele queria me registrar como se a minha mãe não existisse. Daí meu avô não deixou, brigou com ele. Aí era sempre eu que ia ver ele. Eu pedia pra minha mãe me levar para ver meu pai. Ele mesmo nunca vinha me ver. Só depois que eu tive o meu filho fiquei achando que não valia à pena insistir na relação com ele.

Vou dizer que a minha infância foi bem complicada. Minha mãe bebia muito, sabe? Quando eu ia para a escola falava pra ela, “mãe promete que você não vai beber hoje?” e ela dizia “eu prometo!” Mas eu ia para a escola e quando voltava encontrava ela bêbada. Daí tinha que buscar ela na rua, passava a maior vergonha. E isso acontecia toda semana. Ainda bem que eu tinha uma vizinha que gostava de mim. Sempre que acontecia isso eu ia pra casa dela. Lá eu brincava com outras crianças e esquecia um pouco o que estava acontecendo na minha casa. Quando eu fiz oito anos, fui morar em Minas Gerais com a irmã dessa minha vizinha. Ela apareceu e disse: “Eu gostei de você, quer vir morar comigo?”. Minha mãe deixou eu ir e, como ela não parava de beber, eu fui embora pra Minas pra fazer pirraça com ela. Fiquei morando lá um ano e cinco meses. Lá, eu não conhecia ninguém, mas tinha de tudo. Tudo o que eu precisava eu tinha, até meu próprio quarto eu tinha. Às vezes eu tinha saudade da minha família. De vez em quando eu ligava pra minha mãe pra saber se ela tinha parado de beber, tinha esperança de que isso iria acontecer, sabe? Mas não dava certo porque os filhos dela tinham muito ciúme de mim. Aí, minha vó confirmou que minha mãe realmente tinha parado de beber, comprado um guarda roupa pra mim e arrumado um monte de coisa.

Quando voltei pra casa, percebi que pouca coisa tinha mudado. O primeiro mês foi muito bom porque minha mãe não estava bebendo. Mas, uns dois meses depois que cheguei, ela começou a beber de novo. Daí, a minha avó disse: “Minha filha, a gente vai mudar daqui por causa das suas amigas”. Minha vó vendeu a casa dela, a casa da minha mãe, e fomos lá para Barra de São Francisco¹³. A gente chegou lá, mas não adiantou nada. Minha mãe começou a beber de novo. Eu tinha uns dez anos mais ou menos quando mudamos pra lá. Moramos durante um ano com meu tio de verdade. Depois de um ano, meu tio foi embora para Pinheiros e eu voltei a morar com a minha mãe. Minha infância foi assim, esse vai e vem. Aí depois de nem um ano direito que a gente estava aqui minha mãe faleceu.

¹³ Cidade do Noroeste Capixaba, fundada em 31 de dezembro de 1943, fica a 264 km da capital do Estado, Vitória. Disponível em: <<http://www.pmbf.es.gov.br/dgerais.html>> Acesso em: 10 set. 2012.

Depois de oito meses que voltei pra casa, minha mãe faleceu, mas não foi por causa da bebida, foi um assassinato. Ninguém sabe até hoje porque ela morreu. Então, minha mãe fazia faxina. E ela fazia por aqui perto, mesmo. Um dia ela foi pegar o dinheiro de uma faxina com uma amiga dela que também bebia muito. As duas estavam meio bêbadas. Aí pegaram o dinheiro e vieram embora. Lá no terminal de Laranjeiras, enquanto esperavam na fila, a amiga dela disse: "Amiga, vâmo ali tomar uma pinga?" e ela disse que não gostava de beber no Terminal. Mas, quando a amiga dela olhou pra trás, minha mãe tinha desaparecido.

Minha avó procurou minha mãe em tudo quanto lugar, nos hospitais e nada, não achava. Daí foi na delegacia e eles disseram que tinha achado um corpo de uma mulher debaixo de um viaduto. Foi lá no IML (Instituto Médico Legal), e reconheceu a minha mãe...

Pensando em tudo o que vivi, acho que até nas situações ruins da vida você consegue aprender alguma coisa. Mesmo que não te faça bem, você tira algum proveito da situação... igual, teve uma vez que eu vi minha mãe bebendo e resolvi beber também, e minha mãe não tava nem aí... eu lembro que eu bebi tanto, fiquei tão bêbada e depois pensei sobre aquilo... não era isso que eu queria pra mim, aí eu nunca mais bebi. Não sou contra quem bebe, sabe? Mas, do jeito que minha mãe ficava e que eu fiquei aquele dia, não achei legal. Eu acho que mudei por causa dos meus irmãos. Via eles sofrendo, eu também sofria muito, mas, fora isso, minha mãe era uma ótima pessoa. Ela cuidava da gente, sabe? Era só o excesso da bebida que atrapalhava... era só ela beber que ela se transformava. Ela fazia faxina pra comprar as coisas pra dentro de casa. A gente nunca passou fome. Minha avó também sempre dava cesta básica lá pra casa.

Depois que minha mãe morreu, as coisas ficaram mais difíceis lá casa. Minha avó ia passar a cuidar da gente. Mas quando eu voltei de Barra de São Francisco eu tinha acabado de fazer quatorze anos. A gente foi e enterrou a minha mãe e minha tia me disse: "É, agora você tá lascada com a sua avó, porque ela é muito carrasca". Eu então resolvi morar com o meu namorado, trouxe ele para dentro da casa da minha mãe e meus irmãos foram morar com a minha avó. Aí a gente morou na casa da minha mãe. Só que a minha vó é tão ruim que ela num queria que a gente morasse com ela. Então ela foi atrás da caixa d'água, cortou o cano e botou um tampão sem a gente saber. A gente ficou sem água um tempão. Só fiquei sabendo disso quando meu tio não aguentou e me disse: "eu só vou te falar porque fui eu que fiz porque mãe mandou". Ai ele me mostrou. Eu estava usando a água da torneirinha do beco, mas a minha avó tirou a torneirinha do beco e tampou o buraquinho da água. Daí eu fiquei sem água, e tive que sair de lá, né? Fui pagar aluguel.

Nesse começo, acabou que foi também muito ruim porque ele usava drogas. Batia polícia lá em casa direto e eu ficava com medo. Eu nunca usei esse negócio, mas ele me trancava no quarto e ficava na sala pra usar com os amigos dele. Ele parou de usar porque a mulher que ia buscar droga pra ele pegou um tanto pra ela e usou a metade e ele teve que pagar tudo. Aí ele teve que vender todos os móveis da casa da minha mãe. Os móveis era tudo que tinha na casa da minha mãe. Teve que vender a televisão que ele tinha comprado com dinheiro de droga, os móveis novos que ele comprou com dinheiro de droga, teve que vender tudo pra pagar a dívida. Ainda assim, ficou devendo pra trás e teve que pagar com o dinheiro dele. Ele voltou a trabalhar e pagou a dívida com o dinheiro do trabalho. São consequências dos nossos atos, concorda? Nesse tempo, eu falei que ia terminar com ele, ia pedir para ir para a casa da minha tia. E ele não quis. Prometeu que ia parar e nós fomos juntos para a igreja. Ele largou o vício e mudou de vida.

Com dezesseis anos eu engravidei do meu atual esposo. Fiquei muito nervosa quando descobri, “nossa, tão nova e já grávida?” eu pensava... Mas eu consegui lidar com isso bem, hoje, meu filho é o bem mais precioso que eu tenho.

Nessa história toda, a escola fica de lado... Quando minha mãe morreu, larguei os estudos de vez, aproveitei a situação, fui no embalo, nunca gostei de estudar sabe, sempre ia pra escola obrigada. Pedia minha mãe pra ir me buscar mais cedo, tinha muito desânimo, não tinha incentivo pra estudar. Na quarta série eu reprovei porque não sabia ler, lia assim: “A-BA-LA”. Na quarta série lendo assim, que vergonha! Aí a escola me voltou pra terceira série, porque eu não sabia ler, aí fiz a terceira e reprovei. Depois repeti a terceira de novo. Só passei a gostar de estudar nos quatro anos que morei em Barra de São Francisco. Nesse tempo, eu não reprovei e minha tia me dava apoio para ir à escola. Durante os três anos que fiquei fora da escola sentia muita falta das amizades... até de fazer dever eu sentia falta.

Mas, quando eu fiz a prova para entrar aqui [no PROEJA FIC] não sabia o que era. Eles ligaram pra minha casa falando pra eu fazer uma prova pra estudar na escola. Eu queria fazer pra informática, porque na minha cabeça era o que tinha mais oportunidade pra arrumar emprego. Mas, quando eu cheguei na escola, depois que fiz entrevista e tudo, me disseram que só tinha vaga para elétrica. Eu achava que elétrica era só pra homem e tal. Depois eu vi que é legal, e agora eu estou gostando de fazer elétrica. E vai gerar uma boa oportunidade pra mim também. Pra arrumar uma profissão. Até na minha casa, eu consertei o ventilador um dia (risos). Mas sei que se eu não tivesse voltado pra escola não teria tido essa oportunidade de estudar no IFES...

Meu marido também me incentivou, até ele voltou a estudar. Ele estuda junto comigo, na mesma escola, um anima o outro. Um ajuda o outro, porque precisa de estímulo, né? Eu também voltei por causa do meu filho, pensando que eu preciso dar um futuro pra ele.

O PROEJA FIC significa pra mim aprender uma profissão. O estudo é importante para o trabalho e para a vida. Tenho um sonho de fazer o ensino médio junto com o técnico e fazer faculdade de Engenharia Elétrica. Mas sei que se eu não tivesse voltado pra escola não teria tido essa oportunidade de estudar no IFES. Antes de começar esse curso eu pensava no que eu iria fazer na minha vida, porque eu não tinha nada. Dinheiro pra pagar um curso eu não tinha, então pra mim foi muito bom, eu me senti mais importante, valorizada. Hoje eu me olho no espelho e falo pra mim mesma: agora você tem uma profissão... Só tem uma coisa ruim nessa história, minhas irmãs não querem saber de estudar não. Uma tem onze e a outra tem doze anos. Elas matam muita aula, faltam demais... não querem nada com nada. Eu fico olhando o comportamento delas e lembro do tempo que fiquei fora da escola. Porque hoje eu tenho que ir pra escola, cuidar de criança, vender roupa, vender bombom. Eu dou conselho pra elas, igual, lá no bairro tem um monte de curso de graça, mas elas não querem nem saber. Só querem saber de ficar em celular, em computador e de namorar. Minha avó não liga muito pra essa situação, ela manda ir pra escola, mas não acompanha, sabe?

Teve momentos que pensei até em desistir. Achava que não ia conseguir, o curso acaba meio tarde e não tinha ninguém pra olhar meu filho. Quando comecei até faltei vários dias pra arrumar alguém pra ficar com ele. Depois de muito custo, minha sogra acabou aceitando cuidar do meu filho. Mas não é fácil. Tem que querer muito, sabe? Se não, acaba desistindo mesmo. Mas eu quero terminar, fazer o ensino médio e entrar na faculdade, quero dar orgulho pra minha família.

3.3 Moço menino

Eu moro com minha vó e com meu irmão que tem quatorze anos. Foi ela que me criou, então, eu chamo ela de mãe. Eu tenho mais três irmãs que moram aqui também, vieram pra cá depois porque tem só um ano que nós viemos morar aqui no Espírito Santo. Minha mãe mesmo se amasiou por aqui com outro homem, mas continua casada no papel com meu pai. Ela tem três filhos com meu pai e mais quatro filhos com meu padrasto. A maior parte da minha família mora na Bahia. Tenho seis irmãos por parte de mãe e três por parte de pai que não conheço.

Moro em Feu Rosa, perto da escola mesmo. Estudo a quinta e a sexta série à noite. Trabalho durante o dia todo, sou auxiliar de obras, da área de pintura. Mas o serviço que eu faço é bem puxado, pego muito peso, me sujo todo. Tenho que saber tudo que um pintor faz: carrego as massas, aprendi tudo na prática. Entrei lá sem saber fazer nada do serviço, mas com o tempo você acostuma. Mas, que trabalho hoje em dia que não é cansativo? Quando não cansa o corpo, cansa a mente. Aí vem o estresse... tudo cansa na verdade.

Eu nasci na Bahia e ainda bebê fui morar no Rio de Janeiro com minha mãe, meu pai e meus irmãos. Moramos um tempo na casa da minha avó paterna, não é a avó que me criou, essa é outra. Depois meu pai conseguiu emprego num sítio e nós fomos morar lá. Mas, enquanto eu morava no Rio minha infância era até boa, não passava dificuldade. Depois que fomos pra Bahia, quando eu tinha cinco anos, a situação ficou mais complicada. Minha mãe largou meu pai, passamos algumas necessidades de comida, roupa, nem sempre tinha como comprar remédio. Minha mãe brigava muito com meu tio, e eu lembro que ele sempre foi violento, dava golpe nas pessoas, já deu até paulada nela. Mas, apesar dessas coisas, eu considero como boa minha infância. Eu brincava na rua, jogava bolinha de gude, soltava pipa, era legal apesar de tudo. Mas, na boa, eu não gostava de morar com minha vó, porque ela maltratava o irmão dela que tinha deficiência, batia muito nele... ele não mexia nada, ficava só na cadeira de rodas. Teve uma vez que minha vó me mandou bater nele, eu fui lá e bati. Minha mãe não gostou, me bateu, aí depois minha vó contou que foi ela que mandou eu bater... eu lembro que minha mãe chorou muito sabe, porque ela me bateu sem eu merecer apanhar. Quando o irmão da minha vó dava convulsão, ela gritava de alegria, dava gargalhada falando que ele ia morrer... Acho que ela não gostava de cuidar dele. Ele, coitado, não achava ruim ser maltratado, porque ela jogava na cara dele que ele tinha nascido assim por culpa, então, na cabeça dele, ele merecia apanhar.

Aí, quando fiz cinco anos minha mãe sofreu um acidente e machucou a coluna, não podia mais trabalhar, por isso, fui morar com minha vó [que na verdade é tia da mãe]. Considero ela como mãe mesmo. Hoje em dia ela tá com setenta anos, tá meio acamada, anda bem devagarzinho pra ir ao banheiro... minha mãe que cuida dela pra ir na consulta médica, ajudar a andar, meus irmãos vão buscar ela de vez em quando pra ir na igreja. Quando arrumar um emprego melhor, quero dar muitos presentes pra ela, uma situação melhor... sou muito agradecido por tudo que ela fez por mim, pela educação, carinho...

Eu fiquei sem ver o meu pai dos cinco aos treze anos. Mesmo assim, não tenho raiva dele, nem ódio, apesar de tudo eu sinto orgulho da história dele. Meu pai tem um passado meio cabreiro sabe, ele era matador de aluguel... minha mãe nem largou ele por causa de briga não, era porque tinha uns pistoleiros que ficavam rodeando nossa casa, caçando meu pai, e ele já sabia, ficou bem quietinho...aí sumiu pra lá, foi pra casa da minha tia e ficou

uns tempos por lá. Eu sabia que ele tava na casa da minha tia, só não sabia o motivo, eu era criança né, nem minha mãe sabia... eu lembro que eles faziam guarda em frente a minha casa, me perguntavam algumas coisas, eu dava água pra eles... eles compravam marmiteix e comiam por ali mesmo... aí uma vez um vizinho falou que quando ele saía pra caçar era pra matar alguém... ele recebia dinheiro pra isso... aí quando minha mãe largou dele ele parou de fazer essas coisas... mas uma coisa é certo: independente de tudo que ele fez no passado, meu pai é referência pra mim, pelo menos ele tentou mudar a vida dele, largou o que ele fazia de errado...eu respeito ele como homem, como pessoa. Hoje ele mora na Bahia, com outra mulher e tem três filhos com ela, e eu não conheço, mesmo assim, eu ligo pra ele às vezes. Mas minha mãe não gosta que fala mal dele, se falar alguma coisa bem capaz de levar um tapa na boca, apesar de tudo, minha mãe sempre falou das qualidades do meu pai, nunca ficava só falando os defeitos... acho que foi por isso que eu não sinto raiva dele, respeito ele...

Abandonei a escola com treze anos. Já tinha reprovado também. Eu sempre fui muito tímido, muito na minha, nunca fui de responder minha mãe. Quando eu tinha treze anos, uns moleques me batiam. Minha mãe foi na escola pra reclamar, mas a diretoria não fez nada. Então, minha mãe disse que se eu tivesse condição que era pra eu bater também, pra me defender. Ela disse: "mete um trem na cara desses meninos, num deixa eles te baterem mais não". Foi o que eu fiz, porque se eu apanhasse lá ia apanhar em casa também. Nessa época eu achei que tinha sido expulso da escola, então não voltei mais pra estudar. Nessa época eu comecei a beber, não muito, mas bebia. Pra quem nunca fez nada né? (risos). Eu passei a andar com uns caras meio que malandros também, fazia muita baderna na rua, uma vez quase fui parar na polícia. Experimentei cigarro, mas não cheguei a fumar, não gostei.

Eu não era chegado em estudar, tinha bastante dificuldade em matemática. Até hoje eu tenho. Meus irmãos todos estudaram e estudam. Minha mãe só terminou a sétima série e meu pai não tem estudo. Com dezessete anos fui visitar minha vó e meu outro irmão que moram em Macaé, no Rio de Janeiro. Fiquei lá quatro meses. Nessa época eu tentei voltar a estudar, mas parei de novo. Ao todo, fiquei quatro anos fora da escola.

Eu voltei pra escola porque sabia que pelo menos o ensino médio tinha que terminar. Qualquer emprego hoje em dia tem que ter o diploma e uns amigos lá da igreja me contaram que estavam estudando então, eu animei e fiz minha matrícula na EJA, que dá pra terminar bem rápido. Minha vó me incentivou também.

Então divulgaram na escola e chamaram todos os alunos para fazer uma prova. Eu não sabia pra que era direito, mas fiz a prova e eles explicaram que era pra fazer o curso no IFES. Eu nem acreditei. Pensei: estudar no IFES? Nunca imaginei que ia ter essa oportunidade. Nunca pensei que ia estudar no IFES. Quando me explicaram que era pra fazer um curso no IFES eu nem acreditei. Sabia que ia ser difícil, complicado, mas tudo que tem dificuldade, que é complicado eu me interessei mais, me motivei mais. Quanto mais embolado é o negócio, mais eu me empenho pra resolver. Ainda mais que essa chance vai me proporcionar um emprego melhor, uma renda melhor. Imagina, se eu não tivesse voltado a estudar tinha perdido essa chance. Futuramente, quero poder ajudar minha vó, minha mãe. Esse curso significa uma chance melhor que eu vou ter de melhorar. Todo mundo quer melhorar. Mesmo que aconteça alguma coisa e eu não consiga concluir o curso, só de estar naquele espaço eu já me sinto privilegiado.

Trabalhar pesado, carregar massa o dia todo e estudar à noite ainda não é mole, tá? Eu sou jovem ainda, então tem que saber aproveitar a vida sem

excesso, igual muita gente vive hoje. Tem que curtir, mas assumir responsabilidades também. Eu sei que tenho que trabalhar pra me sustentar e ajudar minha família, e também sei que estudar é uma necessidade. Vou ser sincero, tem dia que saio do trabalho, vou em casa para tomar banho e não dá vontade de ir pra escola, mas eu me lembro que muitos jovens gostariam de estar no meu lugar, se eu não frequentar a escola eu perco o curso lá no IFES, então, tem que aguentar. Às vezes eu acabo indo todo sujo de tinta e massa pra escola. Mas, eu vou, sabendo que pra eu alcançar meus objetivos eu preciso daquilo ali. Às vezes eu durmo na sala de aula, de tão cansado que eu tô porque eu carrego muito peso, né? Mas, eu vou mesmo assim, pelo menos não levo falta... Mas, assim, os professores são muito bons, me dão muita força também. Sabem que eu trabalho. Que eu me esforço pra chegar na hora. Quando não dá pra vir é porque não dá mesmo. Eu saio muito tarde, tem vez que eu saio muito tarde do serviço. Você chega muito tarde também, cansado. Você fica desanimado de vir. Eu vou trabalhar, chego, venho pra aula. Meu ritmo de casa é assim em dia de semana. Dormir, levantar e trabalhar, voltar e ir pra escola, é assim... Acho que quando você é criança, dependendo da sua criação, né? É muito mais fácil você não abandonar a escola. Mas depois que a vida te oferece aí certas situações, em que você tem que escolher, na verdade, eu estudo ou eu trabalho? É muito complicado fazer as duas coisas. A maioria das pessoas escolhe pelo lado profissional, é o ganha-pão, né? Mas isso não tira a importância dos estudos na vida de uma pessoa, é só o que eu acho mesmo, o que acontece na realidade, no dia-a-dia de quem tem que trabalhar e não tem outra opção, ainda mais quando não tem nada que incentive.

3.4 Moço do estrangeiro

Sou mineiro, nasci em Governador Valadares, mas não cresci em Minas, ainda pequeno minha família veio para o Espírito Santo. Meu pai sempre viajou muito procurando trabalho. Então, eu tenho vinte anos, moro em Vila Nova de Colares, na Serra e trabalho como auxiliar de manutenção predial¹⁴, numa empresa que presta serviços de manutenção em geral. Moro com meus pais, com minha irmã de dezessete anos e um irmão de doze anos. Trabalho durante o dia, faço a quinta e a sexta série à noite e faço também o curso de Informática no IFES. Mas vou dizer uma coisa meio chata, estou quase perdendo a vaga do curso no IFES, tenho muitas faltas. Aqui no IFES eu procuro faltar o mínimo possível, se eu faltei duas vezes foi muito. Falto muito às vezes por causa do horário que eu chego, fico muito cansado e me prejudica. O trânsito também atrapalha, e tem vez que eu chego em cima da hora. Acontece também de nem poder comer nada por causa do horário corrido. Isso acaba pesando muito, sair de casa 6 horas e chegar 22 horas é muito puxado. O curso é importante, por isso não falto. Mas sei que se continuar faltando a escola eu perco o curso no IFES também. Eu quero terminar, sabe? Mas as dificuldades e o cansaço me desanimam. Na verdade, eu tenho notas até boas, mas pode ser que eu reprove por faltas.

¹⁴ Profissional responsável por executar serviços de manutenção elétrica, mecânica, hidráulica, carpintaria e alvenaria, substituindo, trocando, limpando, reparando e instalando peças, componentes e equipamentos. Conservar vidros e fachadas, limpa recintos e acessórios e trata de piscinas. Trabalha seguindo normas de segurança, higiene, qualidade e proteção ao meio ambiente. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>> Acesso em: 07 ago. 2012.

Acho que desanimei de estudar porque minha vida já deu muitas voltas. Com doze anos de idade, larguei a escola pra ir morar em Portugal. Meu pai conseguiu um trabalho lá. Antes de sair do País, eu já tinha reprovado três vezes na terceira série. São vários motivos, sabe? Um deles era porque meu pai mudava muito por motivos de trabalho. Antes de ir pra Portugal, a gente já morou em vários lugares do Brasil por causa do trabalho do meu pai e isso ia me prejudicando na escola. Então eu estudava três meses em uma escola, seis meses em outra, e por aí vai. Eu também aprontava um pouco na escola. Eu acho que eu ficava um pouco revoltado, pois quando começava a conhecer as pessoas fazer amizades e ter que mudar novamente e recomeçar tudo de novo. O máximo que eu passava em um lugar era um ano e meio, por aí. Na época eu ficava muito desinteressado mesmo sabe, pois eu já estava mais atrasado do que os outros alunos. Quando fomos para Portugal senti uma diferença muito grande. Lá o ensino, até nas escolas públicas, é mais avançado do que aqui no Brasil e os estudos eram bem puxados. Escolas em tempo integral. Por isso eu ficava desanimado, pois ficava sempre atrás da turma, mesmo me esforçando ao máximo. Isso acabava me desanimando. Acabava saindo da escola, ou quando meus pais não deixavam, eu matava muita aula e por aí vai. Teve uma época que eu não pude estudar, pois fui morar na roça, no norte de Minas Gerais, próximo a Governador Valadares. Em tempo de chuva o ônibus não ia buscar... Eu começava a estudar e parava, começava e parava. Mesmo assim, meus pais sempre conversavam muito comigo sobre a importância dos estudos na vida da gente. Eles me davam o exemplo deles, porque eles não estudaram, e sempre disseram que se tivessem terminado os estudos não seria necessário a gente sair do país.

Eu sou muito esforçado, mas não gosto de estudar. Eu tenho muita facilidade para pegar as coisas. Se eu ler alguma coisa uma vez só, eu já consigo absorver a informação e consigo tirar uma nota bacana. Meus pais sempre pegaram bastante no meu pé. Minha mãe sempre conversava comigo, ia na escola quando era chamada, me dava bronca. Mas, não tem jeito: se você não quer, não tem como ninguém te obrigar. Eu não gosto de ler. Nunca li um livro inteiro, nem na escola. Eu gosto mais de ler jornal, revista, fico antenado mais nessa parte de automóveis, tecnologia. Agora, livro é uma coisa que não encaixa comigo, não bate. Quando eu pego um livro daquela grossura, eu desanimo. Quando o livro era mais fino, eu até lia a metade, mas depois perdía o interesse e parava de ler. Eu gosto mais de ver filmes, documentários... Ajuda bastante, né? Quando a gente morava na Europa, meu pai pagava meus estudos, e lá, livros e estudo é muito caro. Então, ele investiu muito, mas eu nunca fui de estudar. Quando eu completei a idade de dezoito anos, já tinha a autonomia de querer estudar ou não e deixei a escola de vez. Isso me prejudicou. Agora vejo quanto tempo eu perdi. Já poderia talvez ter meu próprio negócio montado, mas ainda dá tempo de correr atrás...

Meus pais voltaram para o Brasil quando fiz dezoito anos. Eu fiquei na Europa. Fui morar na Espanha com um tio meu, que arrumou um trabalho pra mim. Era bico na verdade, mas, compensava. Cheguei a trabalhar com -3º Celsius. Tinha que trabalhar todo encapotado pra aguentar e quando chovia era até pior. Como eu morava lá clandestinamente, nós não tínhamos um contrato, a gente corria o risco de ser abordado pela fiscalização e por isso éramos designados para obras mais distantes onde o risco era menor. Nessas obras mais afastadas, os riscos de se acidentarem eram maiores porque não tinha equipamentos de segurança.

Minha mãe e meus irmãos voltaram para o Brasil e eu fiquei lá um ano e quatro meses ainda. Depois, eu resolvi vir para o Brasil, mas só para passear e aproveitar mesmo, na virada de 2009 pra 2010. Mas a vontade de ficar foi maior no final das contas e acabei deixando a passagem de volta

pra lá. Além dessas dificuldades, outro ponto negativo de lá é que o custo de vida é muito alto, tanto em Portugal quanto na Espanha.

Quando voltei da Espanha pro Brasil, arrumei um trabalho logo em seguida. Minha rotina era chegar do trabalho, sair com os colegas, ficar em casa assistindo televisão, ou ir pra algum outro lugar. Aí, meus pais se matricularam no supletivo e ficavam me estimulando a voltar pra escola. No começo eu não gostava, falava que não ia e tal. Mas, depois minha mãe me falou do curso lá do IFES e me animou. Então fiz minha matrícula também. Achei muito legal a atitude dos meus pais voltarem pra escola na idade deles. É um exemplo pra mim. Acho que se eles não tivessem me animado, eu estava sem estudar até hoje. Já não gosto muito e sem ninguém pra me animar, aí já viu, né? Não tem jeito, hoje em dia tem que ter o canudo, pra qualquer área que você for tem que terminar o ensino médio. Espero que eu consiga concluir.

Meus pais estudam na mesma escola que eu estudo. De vez em quando acontecem algumas coisas estranhas, meio sem noção mesmo. Tipo, eu não falo com meus amigos do mesmo jeito que falo com meus pais, ainda mais que eles são bem tradicionais, tiveram uma criação bem diferente da minha. A época era outra, né? Às vezes, eu falo um palavrão e meu pai ou minha mãe ouvem, aí é tenso. Eu sei que eles não gostam. Mas, com seus colegas você fica mais solto, e com seus pais você procura ter um respeito maior. Outra coisa: meu pai implica muito com meu cabelo, acha que é cabelo de vagabundo. Fala que meu cabelo deve ser bem cortado, social. Esse negócio de moicano, cabelo comprido passa uma imagem errada, pois ele acha que um homem sério nunca vai ter o cabelo grande, nunca vai ter um moicano. Mesmo assim eu procuro respeitar, ajudo eles nas atividades. Minha mãe nunca tinha parado na frente de um computador e hoje ela já aprendeu bastante coisa.

Quando fiquei sabendo do curso no IFES eu logo pensei no negócio que eu quero montar. Quando morava em Portugal comecei a fazer um curso de informática lá, mas não consegui terminar. Agora vou ter a oportunidade de conseguir fazer o curso e ir até o fim. Meu sonho é montar um negócio próprio na área de informática, com manutenção. Não quero ter patrão não, quero ser o patrão. Ter meu próprio negócio e poder ajudar meus pais, meus irmãos... Vi nesse curso do IFES a oportunidade de realizar meu sonho. Eu escolhi o curso de informática justamente porque já tinha começado o curso lá em Portugal e não deu para eu concluir. E também porque eu gosto da área, já tenho algum conhecimento, já que lá em casa sempre teve computador, então eu sempre mexi e sempre procurei saber muito, eu já lia muito sobre informática, sobre tecnologia. Esse curso do IFES é uma oportunidade que surgiu para eu recuperar o tempo perdido, pra me sentir mais valorizado, me colocar no mercado de trabalho, melhorar meu salário e buscar um futuro melhor. Eu não vou desistir. Só não quero fazer faculdade depois. Se tiver necessidade faço um curso técnico, no máximo! A faculdade não está nos meus planos.

3.5 Moça Mãe

Minha infância foi normal: jogava bola, brincava de esconder, pular corda, essas coisas de criança mesmo. Meu pai que bebia muito. Ele ficava nervoso, descontava a raiva dele na gente. Minha mãe é que muitas vezes não deixava. Lembro também de algumas vezes meus pais discutirem lá em casa, e eu via de vez em quando, mas, fora isso, foi tudo tranquilo. Meu pai ainda bebe muito. Ele tem problema com alcoolismo. Uma vez ele até ficou

internado lá em São Paulo. Ele trabalha na CST e uma vez quando ele foi trabalhar, pegaram ele no teste do bafômetro, que é feito sempre com o pessoal que trabalha com as máquinas. Apesar de lá ser muito rígido, ele não foi mandado embora, porque está lá desde quando a CST começou. Então, eles deram muita ajuda. Só que há muito tempo ele bebe. Hoje em dia ele já sabe como são os esquemas. Então, como ele trabalha por escala, se ele vai pegar o turno da noite, ele bebe umas seis horas antes e depois dorme. Aí, quando acorda ele já está bom. Por isso, nunca mais pegaram ele. Daquela vez que pegaram, foi porque ele tinha ficado muito nervoso. Daí quando ele fica nervoso, ele bebe. Na verdade ele bebe todo dia, mas mais ainda, quando fica nervoso, sabe? Ele não chega a beber pra ficar bêbado, mas parece que a bebida já tomou conta da vida dele. Já a minha mãe é muito calma. Mas também quando ela fica nervosa, sai de baixo!

Sempre morei aqui no bairro mesmo, conheço muita gente. Algumas colegas que conheço desde criança tenho contato até hoje. Nasci em Vitória mesmo, tenho dezoito anos, moro com minha mãe, minha irmã e meu filho em Feu Rosa. Moro perto da escola, faço a quinta e a sexta série e o curso de Informática no IFES. Ainda bem que não preciso trabalhar por enquanto. Só estudo mesmo e cuido do meu filho.

Eu fiquei dois anos sem estudar. Fiquei grávida aos quatorze anos, né? Eu passei muito mal durante os nove meses de gravidez, então não dava pra ir pra escola. Eu fiquei de atestado os nove meses. Depois eu achava que voltaria, só que ficou muito difícil porque como eu passei muito mal, eu só queria ficar dentro de casa. Então, eu perdi aquele ano. No outro ano eu falei assim: “deixa o meu filho pegar pelo menos um ano, que daí eu vou pra escola”. Fazer algum supletivo ia ser até melhor, porque eu ia ficar menos tempo fora de casa.

Na verdade, eu nunca tive umas notas muito boas na escola. Eu não gostava de estudar pra ser sincera. Eu sempre tive um pouco de dificuldade com matérias de cálculo. Até a quarta série, sempre passei de ano. Depois eu reprovei dois anos: na quinta e na sexta série. Eu fiquei de atestado durante os nove meses, só que daí chegou o final do ano e eles falaram que o atestado não abonava as faltas. Eles até me mandavam as atividades pra fazer em casa, só que depois falaram que o atestado não abonava as faltas. Mas, agora até que melhorou, sabe? Agora parece que está mais fácil, mesmo com as matérias de cálculo porque o curso de informática exige muito, né?

Eu vou contar como comecei a estudar no IFES. Na minha escola aplicaram uma prova, mas não me informaram direito pra que era. Eu fiz, e algumas semanas depois a pedagoga da escola veio me falar que aquela prova era pra dar acesso a um curso, e que eu tinha passado. Eu até falei pra minha mãe que não ia fazer, porque não sabia o que era, nem pra que era, nem nada. Só que minha mãe foi me animando, falando que era pra eu ir lá fazer a entrevista. Uma amiga lá da escola também falou pra mim: “Faz que é bom”. Daí eu acabei fazendo, né? Eu acho que tipo assim, é uma oportunidade muito boa pra todo mundo porque na nossa sala tem muita gente que nunca teria dinheiro pra pagar um curso assim. E teve muitos meninos que não quiseram nem fazer a prova. Mas também, eles não explicaram o que era, só falaram pra fazer a prova e pronto. Na verdade, muitos até chegaram a fazer a prova, mas fizeram com muita má vontade, né?

Depois de uns quinze dias que fiz a entrevista, a gente foi chamada, apesar de não saber o que era direito, e nem onde ficava o IFES. Mas, pra mim foi muito bom, né? Porque há um ano atrás, antes de eu ter o meu filho, eu

fazia um curso de informática básica na Microlins. Mas, parei porque eu vi que não tinha internet. E esse curso agora veio em uma boa hora. Porque eu nunca trabalhei, nunca fiz estágio, nem nada. Eu estava querendo arrumar um estágio, daí até o pai do meu filho falou: "Faz o curso primeiro e depois arruma um estágio". Agora eu procurei um trabalho, mas falaram que é só ano que vem.

Porque tipo assim, os alunos querem mais do que só ficar estudando. Tem que ter algo mais, e esse curso te dá um impulso para as pessoas que querem estudar mais. É um estímulo, né? Eu quero aprender uma profissão. E essa oportunidade que foi dada pra gente, por isso a gente tem que abraçar. Hoje em dia tudo tem informática. Até em supermercado. Mas, na verdade, eu não gosto muito da área de informática, quando você fica vinte e quatro horas mexendo com computador. Se eu me der bem futuramente, eu penso em ir para a área de telemarketing. Eu gosto muito de falar, principalmente no telefone, né? (risos).

Como eu estava contando, quando tinha quatorze anos fiquei grávida. No começo foi difícil porque o pai do meu filho era muito criança. Ele era mais velho que eu, mas parecia que era uns três anos mais novo. Porque a mãe sempre tratou ele como uma criança: era o tesouro dela, o caçula. E eu também era uma "bebezona". Então eu tive que ir acostumando com a ideia.

Mas, umas duas semanas depois que ficamos sabendo, a gente acostumou com a ideia, porque eu não ia tirar, né? Então, o jeito era criar mesmo. Uns três meses depois eu contei para o meu pai. Ele falou que eu fiz o correto mesmo. Ele e minha mãe é que dão praticamente tudo pro meu filho.

Mais ou menos em agosto do ano passado, minha mãe descobriu que ela estava com câncer de mama. E isso foi muito difícil. Ela começou o tratamento, fez quimioterapia. Agora ela só tá fazendo radioterapia pro câncer não aparecer mais em nenhum lugar. O caroço estava com cinco centímetros, já dava pra ela sentir. Mas, os médicos dizem que estava no início. A minha mãe é muito forte, e ela reagiu muito bem. Nessa época eu ainda estava com o pai do meu filho. Então, nós dois tivemos um carinho muito grande com a minha mãe. Porque o carinho de mãe mesmo, que ele não encontrava nem na casa dele, daquele tipo de apoio de poder contar com tudo, ele tinha com a minha mãe. Naquela época, ela ficou tranquila e ele sofreu mais que ela. Quando tinha exame, ele queria ir com ela de qualquer jeito. O tempo passou, e ela terminou no começo desse ano o tratamento dela.

Já me perguntaram como é ser jovem, ter um filho e, além de tudo, estudar. Não é que seja difícil: basta à pessoa querer. Porque eu tenho amiga que tem filho, que é da minha idade, pouca coisa mais velha. Então, se parar, pra viver em função da criança, se esquecer de você mesma, não adianta: você não vai ter sua juventude. Logo que eu ganhei o neném, quase todos os amigos se afastaram de mim. Só ficou perto quem era amigo de verdade, mesmo. Eu tinha muitas amigas, hoje eu só tenho duas amigas mesmo. Mas, eu acho que a pessoa não pode parar. Tem que fazer as mesmas coisas, só que com mais um membro na família (risos). Se a gente só for pensar em problema, a gente não vive. Basta à gente querer também viver a juventude.

4. Juventude ou Juventudes? Algumas problematizações...

Cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que aceita e faz operar enquanto verdade. (FOUCAULT, 2004, p. 12)

Nos últimos anos, no Brasil, a temática juventude tem adquirido grande importância em muitos campos de discussão, principalmente no meio acadêmico. De acordo com Abramo (1997), de um modo geral, pode-se dizer que a juventude tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico como uma das categorias propícias para simbolizar os dilemas da contemporaneidade, uma vez que se sobressai como retrato projetivo da sociedade, condensando as angústias, os medos, assim como as esperanças.

Contudo, falar de juventude coloca um problema quanto à caracterização do conceito e suas plurais perspectivas – que impede tomá-la como algo único e universal, como uma categoria absoluta. Faz-se necessário considerar os diversos elementos históricos, sociais e econômicos presentes nesse fenômeno.

Daí decorre a questão: como caracterizar a juventude sem desconsiderar a heterogeneidade de comportamentos de jovens que vivem condições sociais tão desiguais em termos de classe, etnia, gênero, culturas e outros pertencimentos?

A juventude erroneamente pode ser tratada como um segmento populacional bem delineado, suposto como universal, e definido por seus limites etários, e a ele são atribuídas características específicas. Mas cabe ressaltar que a juventude é um produto histórico, resultado de dinâmicas sociais mutantes e de constantes (re)invenções culturais. Em cada época e lugar, diferentes grupos e sociedades definiram o que é “ser jovem”, qual faixa etária abrange a denominada “juventude” e o que esperar daqueles considerados jovens.

Atualmente, a Organização das Nações Unidas (ONU) considera que os jovens são aquelas pessoas cuja faixa etária situa-se entre os 15 e os 24 anos. De acordo com o IBGE, existem, no Brasil, cerca de 51 milhões de habitantes dentro desta faixa

etária¹⁵. Ou seja, 26,8% dos brasileiros são jovens. Para além dos números, porém, o que se observa é que a juventude está longe de ser uma minoria.

Como parte da coleção *Educação para todos*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o livro intitulado *Juventude em Foco: outros Olhares sobre a Diversidade* ressalta a polarização das análises que envolvem essa temática, demonstrando que, em geral, se prioriza uma visão estereotipada e parcial dessa questão:

o balanço da bibliografia sobre juventudes demonstra que predominam as análises que enfocam o lado problema dos jovens, suas atitudes *desviantes*, manifestas em rebeldias, revoltas e delinquências. Observa-se também certa polarização nos estudos com concentração em jovens que se encontram excluídos do processo de integração social. [...] Outras tendem a generalizar, para toda a sociedade, uma cultura juvenil que está assentada em valores e comportamentos mais típicos de jovens de classes médias. (ABRAMOVAY, ANDRADE & ESTEVES, 2007, pp. 158-159).

Dados da Projeção Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2007, os jovens brasileiros com idade entre 15 e 29 anos somavam 50,2 milhões de pessoas, o que correspondia a 26,4% da população total. Este contingente é 45,9% maior do que o de 1980, quando havia no país 34,4 milhões de jovens; no entanto, ainda é menor do que os 51,3 milhões projetados para 2010. As projeções indicam, porém, que a partir daí a tendência de crescimento da população jovem deverá se reverter, havendo redução progressiva no número absoluto de jovens no Brasil, que chegará a 2050 em torno de 49,5 milhões (CASTRO et al, 2009).

Considerando todos esses aspectos, tratar da temática juventude no Brasil implica, necessariamente, deparar-se com a multiplicidade posta pelo conceito em si, que é amplificada pelas dimensões continentais e pela diversidade social do País. Os jovens estão inseridos num contexto de diversas realidades como a pobreza, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, as demandas de escolarização, de formação profissional, os diversos conflitos e confrontos, sejam eles raciais, econômicos ou sociais.

¹⁵ Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1/> Acesso em: 13 jun 2011.

A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social, dos níveis de renda, das disparidades sócio-econômicas entre campo e cidade e entre regiões da mesma cidade. Além disso, a vivência da condição juvenil é também diferenciada em função de desigualdades de gênero, de preconceitos e discriminações diversas.

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (DAYRELL, 2007, p. 4).

É possível destacar ainda que, além desses aspectos os quais se sobressaem como variáveis que orientam pesquisas, também existem distinções outras provenientes de fatores relacionados à orientação sexual, religiosa, gosto musical, pertencimentos a “galeras”, turmas e/ou grupos específicos. Do ponto de vista comportamental, o jovem da nossa época é usualmente caracterizado por uma necessidade de pertencimento a qual determina que se engajem de forma muito intensa em atividades grupais, criando espaços de sociabilidade e, muitas vezes, marcando época, como, por exemplo, os movimentos políticos dos anos 1960, ou o movimento *hippie* dos anos 1960 e 1970. É nas experiências produzidas nos contextos de vida que esses indivíduos se expressam. “Ser jovem, muito além de uma experiência geracional, diz respeito a viver múltiplos pertencimentos; [...] é estar permanentemente em trânsito nessas experiências de vida” (CORDEIRO, 2009, p. 56).

A diversidade juvenil identificada numa sociedade de classes tende a ser obscurecida pelo retrato que se constitui, geralmente, associado à identificação de uma fase dourada. Isso acontece frequentemente porque a referência das informações sobre a juventude concentra-se, na maior parte das vezes, nos jovens pertencentes às camadas mais privilegiadas, como no passado, à monarquia e, no presente, à burguesia, em contraponto aos escravos e filhos de pais pobres¹⁶.

¹⁶ Para aprofundar a discussão sobre jovens, ver: Levi, G. & Schmitt, J. *História dos jovens*. São Paulo: Cia das Letras, 1996; Abramo, H.. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 1997. Num. especial.

A partir da década de 50 do século XX, vive-se um momento de expressiva valorização do ser “jovem”, com destaque para o modo de se vestir e de se comportar que seriam característicos dessa faixa etária. Tal valorização é percebida com intensidade nos Estados Unidos, e, gradualmente, se expandiu para as economias de mercado ocidentais.

Kehl (2004) aponta que o prestígio da juventude, no Brasil, é recente. “O Brasil de 1920 era uma paisagem de velhos” (KEHL, 2004, p. 90). Homens e mulheres eram mais valorizados ao ingressar na fase produtiva/reprodutiva da vida do que quando ainda habitavam o limbo entre a infância e a vida adulta chamado de juventude .

Diante dessas considerações, nossa intenção não é realizar um extenso trabalho que levante todas as definições e perspectivas sobre a juventude, nem mesmo produzir um apanhado histórico sobre sua construção social, mas sim algumas histórias que mostrem particularidades, muitas vezes desconsideradas sobre os jovens.

A ideia é desnaturalizar qualquer conceito que engesse a noção de juventude, conforme aponta Bourdieu (1983, p. 115),

O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

Porque não dizer que as juventudes denotam diferenças nos modos de existir e estar no mundo? São ricas em histórias, paixões, sentimentos, disposições. O reconhecimento de que existem juventudes possibilita uma discussão sobre as estereotípias, muitas vezes elaboradas a respeito dos jovens na contemporaneidade. É preciso admitir que há diferentes formas de considerar os jovens, como há diferentes maneiras de eles se afirmarem como singularidades, como aponta Cordeiro (2009, p. 47):

Entendo a juventude como devir, como experiência, como descontinuidade como singularidade, como ruptura da história. Desse modo, rejeito com Deleuze uma noção de juventude pertencente à ordem das maiorias, de caráter cronológico, enquadrada numa ordem moral e simbólica que se produz na família, na escola, nas políticas públicas.

Diante de várias análises e ideias acerca desse universo chamado juventude, a presente pesquisa visa contribuir para a construção de novos olhares e discussões

acerca da temática. Compartilhar achados e descobertas, mostrando a grande diversidade que se inscreve nos sentidos do ser jovem.

5. Considerações finais

Tenho cabeça, coração e me respeito. Acredito em sonhos, não em utopia. Mas quando sonho, sonho alto. Estou aqui é pra viver, cair, aprender, levantar e seguir em frente. Sou isso hoje, amanhã já me reinventei. Sou complexa, sou mistura. Me perco, me procuro e me acho. E quando necessário, enlouqueço e deixo rolar. Não me doo pela metade, não sou tua meio amiga nem teu quase amor. Ou sou tudo ou sou nada. Não suporto meio termos.

Clarice Lispector

Falamos de vida. Vida de “moços” e “moças” que se prontificaram a compartilhar partes de suas histórias. Por isso, não cabe concluir, finalizar, mas dizer como foi rica essa experiência. Quantas lutas viveram e vivem esses jovens...

A princípio, foi necessário abordar uma breve análise histórica da relação entre educação e trabalho, no sentido de estabelecer ligações e “ganchos” com as narrativas e vivências dos jovens entrevistados. Foi possível constatar que a percepção apresentada pelos sujeitos da pesquisa é também fruto de uma longa construção histórica que se estabeleceu no Ocidente, a partir de percalços, lutas e intervenções de personagens, instituições e poderes públicos. Constituiu em interesse compreender como as condições históricas que já vimos até aqui são também atuais e desafiadoras no mundo do trabalho e fazem parte das histórias de vida presentes nas linhas desta pesquisa. E como, muito antes de serem determinantes disto ou daquilo, põem a funcionar diferentes formas de lidar, inventar e estar no mundo.

Para (re)contar as histórias de vida que despontam nesta pesquisa, sem perder as singularidades, as minuciosidades, os afetos, os encantos como tantos outros elementos tão “vivos” e potentes, a História Oral se destacou como ferramenta de trabalho, permitindo uma aproximação maior com o sujeito entrevistado. Neste sentido, a História Oral contribui de forma significativa para o resgate da memória, onde, o sujeito, além de recordar os acontecimentos relativos ao passado, fez também, necessariamente, uma relação com sua história do presente.

A partir das considerações tecidas sobre a temática juventude e as relações desta com os dados do campo encontradas no quarto capítulo, torna-se indispensável trazer alguns elementos que surgiram a partir das histórias aqui contadas. Cabe

destacar que a proposta desta pesquisa foi analisar e problematizar as relações estabelecidas no campo de pesquisa, a partir das histórias de vida dos jovens participantes do PROEJA FIC, com as questões históricas que envolvem a juventude, a educação e o trabalho. Para isso, levou-se em consideração o cotidiano dos sujeitos parceiros deste trabalho, as narrativas, fatos e cenas como situações analisadoras, de modo a compreender os fatores que os levaram a evadir da escola, os esforços que fizeram para retornar e os movimentos diários realizados para permanecer nela. Assim, um elemento notável em nosso percurso relaciona-se à diversidade de fatores que levaram esses jovens a evadirem da escola.

Se tomarmos apenas uma questão como motivadora, corremos o risco de generalizar as relações estabelecidas durante o percurso até a retomada dos estudos. A partir das histórias e experiências narradas neste trabalho, notam-se algumas semelhanças e também algumas distinções e particularidades.

Segundo Dayrell (2007, pp. 1106-1107)

[...] a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber [...] as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços.

Como sabemos, são diversas as causas do abandono ou infrequência escolar: ausência de motivação, desinteresse, negligência da família, escola não atrativa, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa ou para se manter, entre muitos outros.

Após as entrevistas realizadas neste trabalho, é possível destacar algumas razões de grande relevância colocados pelos jovens como causadores da exclusão do sistema escolar: necessidade de trabalhar a fim de contribuir para o orçamento doméstico, problemas familiares, gravidez, falta de dinheiro para os gastos escolares, ausência de incentivo e desânimo.

*Comecei a trabalhar com seis anos de idade. Larguei a escola por causa do trabalho mesmo, tem que trabalhar né? Não dava pra estudar, ficava desanimado.*¹⁷

A atração pelo trabalho juvenil e, conseqüentemente, o abandono escolar, ganha destaque nas entrevistas. A maior parte dos jovens ouvidos sentiu necessidade de interromper os estudos para conseguir um emprego/estágio ou porque já estava trabalhando. Podemos dizer que essa opção está ligada, principalmente, a fins econômicos.

Em se tratando de uma problematização, a questão desta pesquisa, e também sua aposta, não é a de estabelecer um ou outro culpado, mas deflagrar que as contingências históricas e os diversos agenciamentos¹⁸ produzidos fomentam realidades concretas e modos de viver diversos e heterogêneos. E que nenhum modo de existência está desarticulado das condições de vida, histórica, políticas e sociais a que estão ligadas. Isso sugere que muito antes de se pensar em “culpados” ou em causalções lineares devemos pensar em coproduções de vida e realidade.

Outro elemento analisador consiste nos motivos pelos quais os jovens retornam à escola, dentre eles: aperfeiçoar-se e qualificar-se profissionalmente, completar os estudos e aumentar as chances no mercado de trabalho, além disso, há a vontade de ter uma atividade, ajudar a família e buscar por melhores condições econômicas. Com o passar dos anos, a escola para eles passa a significar melhores oportunidades, reconhecimento, mudança, recomeço, busca pelo conhecimento e sua aplicação a vida social e profissional, dentre outras significações, independente dos motivos que levaram a abandonar os estudos na idade regular.

E se, por um lado, podemos realizar certas críticas a certas condições postas em funcionamento pelos nossos modos de organização da vida – como bem vimos no capítulo 1, sobre Educação e Trabalho – podemos também apontar, por outro lado, que os contextos reinantes não se cumprem de forma absoluta ou sem embates. A história, como afirma Foucault (2010), é feita de lutas, de rasgos, de escapes... E as

¹⁷ Fragmento oral retirado da entrevista com o Moço de 13 irmãos, jovem parceiro desta pesquisa.

¹⁸ De acordo com Zourabichvili (2004), agenciamento para Deleuze compreende um conjunto de relações materiais, de signos correspondentes, formando um acoplamento. Os agenciamentos não param de ser produzidos e estão indissociavelmente ligados a um plano imanente. Eles ligam-se aos planos molares e moleculares. Em última instância, vinculam-se a um campo de desejo.

forças de transformação da vida estão sempre borbulhando nos diversos fazeres e saberes. Assim é que cada jovem, mesmo diante de condições adversas e de um contexto reinante de desigualdade de oportunidades e meios de sobrevivência, tece e conjuntura novos jogos, extraindo e se apropriando dos elementos dispostos nos contextos para fomentar saídas e singularidades. Percebemos essas questões a partir dessas histórias, dos moços e das moças, onde, indagamos: Se não fosse através do PROEJA FIC, esses jovens teriam a mesma igualdade de oportunidades que diversos outros alunos para ingressar no Ifes? Podemos dizer que faltam Políticas Públicas que atendam a esses e tantos outros moços e moças que existem no Brasil?

Certamente, este trabalho tem como principal objetivo levantar questões para debates e contribuir nessa direção de romper com as naturalidades, com as determinações ou com o “tinha que ser assim”. Não se esgota aqui. É mais uma versão. Ele continua e pretende suscitar reflexões cotidianas a cerca do assunto

O exercício de pesquisar permitiu encontrar em meio às histórias dos jovens parceiros desta pesquisa, uma juventude heterogênea. Por isso, falamos de juventudes, já que existem distinções sociais, históricas, étnicas e de gênero que atravessam estes grupos populacionais. É possível relacionar esse conceito com a diversidade de vivências, comportamentos e histórias presentes nas linhas deste trabalho, que não se encarregou de fazer um apanhado histórico das transformações de conceitos e valores, mas sim, problematizar as ideias presentes sobre a juventude, articulando-as à questão do trabalho e da educação na contemporaneidade, a fim de fazer esteio para a apresentação das histórias de vida encontradas e contadas nesta pesquisa.

6. Referências Bibliográficas

- ABDALA, M.; BARROS, M. E. B. de. **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004.
- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação – Juventude e Contemporaneidade**. São Paulo: ANPED, n 5 e 6, p. 25-36, mai/ago.,set/dez.,1997.
- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- ALBERTI, V. **Ouvir e contar**: textos em história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman). Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ATAIDE, Y.D.B. **Clamor do Presente**: história oral de famílias em busca de cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BARROS, M. E. B. de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALA, M.; BARROS, M. E. B. de. **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia, técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 7 ed, vol. 1, 1994.
- BOURDIEU, P. **A “juventude” é apenas uma palavra!** Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.
- CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. (orgs) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, 303p.
- CHALHOUB, S. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- CORDEIRO, D. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128. Out. 2007.
- ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: Educação e trabalho. Porto Alegre 1989. Artes Médicas.
- _____. Os resultados desiguais das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. IN: FERREIRA, M. O. V. F.; GUGLIANO, A. A. (Orgs). **Fragmentos da**

Globalização na educação: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FILHO, Fraga Filho, Walter. **Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX.** São Paulo: HUCITEC; Salvador: EDUFBA, 1996.188p.

Foucault, M. Estratégia, Poder-Saber. In: **Ditos e escritos.** Vol IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRIGOTTO, G. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H. (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, R.. VANNUCHI, P. (org.), **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. Rio de Janeiro, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LANG, A. B. da S. G. Historia oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)Introduzindo historia oral no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1996.

LEVI, G. S. J. (org.). **História dos jovens 2:** A época contemporânea. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

LOBO, L. F. Apresentação. IN: FONSECA, T. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (ORGS). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACHADO, L.D. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (org). **Psicologia:** questões contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999.

MANCIBO, D. Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. In: **Estudos de Psicologia,** 7 (2), 2002.

MARCILIO, M. L. e VENÂNCIO, R. P. Crianças Abandonadas e Primitivas. Formas da sua Proteção, séculos XVIII e XIX. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Estudos Populacionais.** Belo Horizonte, ABEP/CNPq, vol. I, 1990, pp.321-338.

MATTOS, I. R. de. **O tempo Saquarema:** A formação do Estado Imperial. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, M.D. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo. Contexto. 1996, p. 259-88.

_____. **Meninos e meninas na rua**: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. Rev. bras. Hist. [online]. 1999, vol.19, n.37

PATTO, M. H. S. **Escolas cheias, cadeias vazias**: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estud. av. vol.21, n.61, São Paulo, Sept./Dec. 2007

PERROT, M. As crianças da petit-roquette. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH, vol. 09, n. 1, set.88 - fev. 89

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Rio de Janeiro, 2004. Tese Doutorado - UFRJ/IFCS/PPGHIS.

ROCHA, O. P. & AQUINO, L. **A Era das Demolições/Habitações Populares**. Rio de Janeiro, Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 1986.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SCHUELER, A. F. M. de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Rev. bras. Hist. vol.19, n.37. São Paulo. Set. 1999.

SOUZA, M. Z. M. de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. In: **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.4, n.7, 2009, p.43-60.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. In: **Revista Tempo Social**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005.

SUETH, J.C.R. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. São Paulo: Paz e terra, 3ª ed, 2002.

THOMSON, A. **Histórias (co)movedoras**: História oral e estudos de migração. Rev. Bras. Hist. [online]. 2002, vol.22, n.44, pp. 341-364. ISSN 1806-9347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882002000200005>.

TRINDADE, J. M. B. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Rev. bras. Hist. vol.19, n.37, São Paulo. Set. 1999.

VEIGA, C. G. História Política e História da educação. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. (Orgs). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: IC, 2004.

ANEXOS

ANEXO A: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO

Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória - Espírito Santo
27 3331-2217

Parecer Consubstanciado do Protocolo 008-2011-CEP-Reitoria-Ifes.

1. **DADOS IDENTIFICADORES DO PROJETO DE PESQUISA:**
 - a) Data de Entrada: 13/04/2011
 - b) Título: "UM OLHAR SOBRE A JUVENTUDE POBRE: PROTAGONISMO E TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA".
 - c) Pesquisador(es): DEBORA CAMARGO RAMOS.
 - d) Grupo Da Área Temática: III Projeto fora das áreas temáticas especiais.

2. **JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS DO PROJETO:**
 - a) Objetivo: conhecer projetos de vida de jovens pobres, buscando compreender suas estratégias e singularidades na construção desses projetos.
 - b) Justificativa: ao falar sobre essas questões, podemos investigar as perspectivas de futuro e apreender o que esses sujeitos trazem como valores e esperanças.

3. **ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DO PROJETO:**
 - a) APRESENTA uma *descrição de material e métodos, casuística e resultados esperados*;
 - b) APRESENTA as *responsabilidades do pesquisador*, APRESENTA as *responsabilidades da instituição* e não se aplica apresentar as *responsabilidades do patrocinador*.
 - c) Quanto ao **local onde a pesquisa será aplicada**, podendo ou não coincidir com a instituição onde o pesquisador trabalhará com os dados obtidos em campo (conforme o caso), o Projeto APRESENTA a *infraestrutura necessária* e APRESENTA *concordância da instituição*.
 - d) Quanto à **instituição na qual o pesquisador irá trabalhar com os dados obtidos**, o projeto APRESENTA *anuência e responsabilidade do Dirigente assinada na Folha de Rosto* padrão CONEP.
 - e) O *título* do Projeto está COMENTADO adiante, e o(s) *pesquisador(es)*, está/estão ADEQUADOS.
 - f) Quanto ao *orçamento* do projeto utilizando fonte financiadora externa: NÃO SE APLICA.
 - g) Sobre a *origem* do Projeto, NÃO NECESSITA de documento de aprovação em Comitê de Ética ou órgão equivalente no país de origem.
 - h) O Projeto NÃO POSSUI outras *instituições envolvidas*, e consideramos que as *condições de realização da pesquisa* estão ADEQUADAS.
 - i) Quanto às *referências bibliográficas*, estão ADEQUADAS.
 - j) No Projeto, a identificação dos *riscos e possíveis benefícios* aos sujeitos ESTÁ PRESENTE.

4. **CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS:**
 - a) A Avaliação sobre Pacientes e Métodos no Projeto permitiu-nos concluir que POSSUI uma *justificativa de uso de grupos vulneráveis*, e que POSSUI *plano(s) de recrutamento*.
 - b) O *delineamento* está COMENTADO adiante.
 - c) O *tamanho e cálculo da amostra* não é necessário (pesquisa qualitativa).
 - d) Sobre os *participantes pertencentes a grupos especiais*, NÃO UTILIZA .
 - e) Os *critérios de inclusão e exclusão* estão AUSENTES, e a *seleção equitativa* dos indivíduos participantes está AUSENTE.
 - f) A *relação risco-benefício* está ADEQUADA.
 - g) Sobre o *uso de placebo*, constatamos que NÃO UTILIZA.
 - h) Sobre o período de suspensão de uso de drogas (*wash out*) constatamos que NÃO UTILIZA.

- i) O *monitoramento da segurança e dos dados* está ADEQUADO.
- j) A *avaliação dos dados* é QUALITATIVA.
- k) Sobre a *privacidade e confidencialidade* do participante da pesquisa, está ADEQUADA.
- l) Sobre a *adequação às normas/diretrizes da área de estudo*, NÃO SE APLICA.
- m) Sobre a existência de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), está ADEQUADO.
- n) Constatamos que o TCLE apresentado POSSUI *linguagem acessível*; POSSUI *justificativa* da pesquisa; POSSUI *objetivos* da pesquisa; POSSUI *procedimentos* da pesquisa; POSSUI explicação sobre *desconfortos e riscos* para o participante da pesquisa; POSSUI apresentação dos *benefícios esperados* para o participante da pesquisa; NÃO SE APLICA detalhamento da *forma de assistência* ao participante da pesquisa; POSSUI *dados para contato do responsável* pela pesquisa; POSSUI *dados para contato do CEP* ao qual o Projeto de Pesquisa foi submetido; POSSUI esclarecimentos sobre a *metodologia*; POSSUI esclarecimento sobre a *liberdade* para o participante poder recusar ou retirar o consentimento, em qualquer tempo e sem penalização; POSSUI garantia de *sigilo e privacidade*; POSSUI explicação sobre *como e quem irá obter o TCLE*; NÃO SE APLICA orientação sobre *métodos alternativos* existentes; NÃO SE APLICA forma de *ressarcimento*; e NÃO SE APLICA forma de *indenização*.

5. **CRONOGRAMA:**

- a) Consideramos que o cronograma está ADEQUADO.
- b) Data prevista para **INÍCIO: 01/06/2011**.
- c) Data prevista para **CONCLUSÃO: 30/05/2012**.

6. **Recomendação do Projeto: APROVADO.**

Ao Pesquisador Responsável, para conhecimento¹

Vitória, **30/06/2011**.


Rodrigo Varejão Andreão
 Coordenador do CEP-Ifes

Ciente em ____/____/____.

 Assinatura do Pesquisador

¹ Após protocolado, o Projeto é **distribuído em reunião mensal**, após a qual é avaliado no prazo de 30 (trinta) dias (Res. CNS n.º 196/96 – VII.13/b). Em caso de **aprovação**, o não fornecimento de relatório(s) exigido(s) pelo CEP-Ifes implicará no impedimento de novas submissões de projetos de pesquisa ao CEP-Ifes. Em caso de **reprovação**, o pesquisador terá um **prazo máximo de 60 (sessenta) dias corridos para contestação**, após o qual será retirado do CEP-Ifes. Em caso de **pendência**, o pesquisador terá um **prazo máximo de 60 (sessenta) dias corridos para contestação ou adequação**, após o qual será retirado do CEP-Ifes. **Para resolver pendências**, será necessário: **a)** apresentar contestação ou adequação dentro do prazo; **b)** apresentação de carta assinada pelo pesquisador responsável respondendo às questões ou sugestões levantadas pelos revisores ou a justificativa da discordância em relação ao parecer do relator; **c)** apresentação de nova versão dos documentos, em 02 (duas) vias, com as modificações efetuadas, além de novas mídias contendo versão digital dos documentos modificados. Excedido o prazo máximo de 60 (sessenta) dias corridos o projeto será retirado, sendo arquivado e não mais analisado pelo CEP-Ifes.

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG n.º _____, estou sendo convidado(a) para participar do estudo: **Juventude: um olhar para as histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental)**. Passo a saber que este estudo tem como objetivo conhecer histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC, buscando compreender suas singularidades no decorrer das narrativas. Esta pesquisa ajudará na **Dissertação de Mestrado**, apresentada ao Departamento de Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Serão realizadas entrevistas pela pesquisadora com a utilização de um roteiro, comum a todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa, cujo conteúdo será gravado, transcrito, analisado e, posteriormente, destruído. Estou ciente que o tema abordado nesta pesquisa poderá causar algum tipo de constrangimento durante as entrevistas, porém, concordo que minha participação não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica. Fico sabendo ainda que esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema tratado, sem benefício direto para minha pessoa.

São direitos garantidos pelo presente termo:

1. Garantia de sigilo quanto aos dados fornecidos ao entrevistador, que firmam a minha privacidade
2. Liberdade de desistência a qualquer momento desse processo, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou de qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido;
3. Acesso e esclarecimento, a qualquer tempo, as informações contidas na pesquisa;
4. Possibilidade de negar a narrar questões durante o roteiro das entrevistas;
5. Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam gravadas ou incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
6. De ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento do pesquisador;
7. Não haverá despesas pessoais para minha participação em qualquer fase do estudo, e também estou ciente que não serei recompensado financeiramente durante minha participação na pesquisa. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa;
8. Caso haja a necessidade de locomoção para outro local, a fim de realizar as entrevistas, todos os custos de transporte e alimentação serão custeados pelo pesquisador.

Em qualquer etapa do processo, terei acesso ao pesquisador responsável, Débora Camargo Ramos, que pode ser encontrada no endereço Rua Monte Sião, 84, Quadra 10, Colina de Laranjeiras, Serra / ES, telefone: (27) 3064-1213 / 8182-1638.

Posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal do Espírito Santo, onde esta pesquisa foi aprovada, no endereço Avenida Vitória, 1729 – Jucutuquara – CEP: 29040-780, Vitória / ES. Telefone/Fax: (27) 3331-2119/2217/2203, pelo e-mail: ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo site www.ifes.edu.br.

Li ou foram lidas para minha pessoa as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação nesta pesquisa.

Fica claro para mim quais são os objetivos do estudo, os riscos e benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será aplicada e a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e declaro estar ciente deste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, fornecido pela pesquisadora. Tendo ciência de que uma cópia deste termo ficará arquivada com a pesquisadora do Programa de Pós-Graduação de Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, responsável por esta pesquisa.

Serra, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Voluntário Participante