

JUVENTUDE, TRABALHO, EDUCAÇÃO: os jovens são o futuro do Brasil?¹

Denise Helena P. Laranjeira^{*}
Ana M.F. Teixeira^{**}
Sylvain Bourdon^{***}

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, as análises sobre o trabalho se desenvolveram de modo significativo, seja no âmbito da construção teórica, seja nos recortes temáticos das análises e pesquisas. Nesse cenário, os nexos entre *juventude, trabalho e educação* ganharam especial relevância, colocando em destaque o debate em torno da educação para o trabalho e da inserção socioprofissional. Esse debate ganha evidência quanto mais se aprofunda a crise do trabalho assalariado que marca o final do século XX e a transição para o século XXI (Castel, 1999).

* Professor-Doutor da Universidade Estadual de Feira de Santana. Av. Universitária, s/n - Km 03 da BR 116 - Campus Universitário. Cep: 44031-460 - Feira de Santana - BA - Brasil. Fone: (75) 3224-8246/8084. denise.laranjeira@terra.com.br

** Professor-Doutor da Universidade Federal de Sergipe. Cidade Universitária. Jardim Rosa Elze s/n. São Cristóvão - SE. Cep: 49.100-000. Tel: (79) 2105-6757. afeixeira@mageos.com

*** Professor-Doutor da Université de Sherbrooke - Faculté d'éducation. 2500, Boulevard Université, Sherbrooke (Québec) Canadá. J1K 2R1. sylvain.bourdon@usherbrooke.ca

¹ Agradecemos à Associação de Moradores do Bairro de Plataforma em Salvador e a todos os jovens e educadores que contribuíram com a pesquisa.

Constatam-se significativas alterações nos conteúdos do trabalho e nas exigências por perfis profissionais, enquanto cresce o número de trabalhadores qualificados desempregados. Ampliam-se as exigências por trabalhadores mais escolarizados e qualificados. Por outro lado, padrões mais elevados de escolarização e qualificação deixaram de implicar garantias de inserção, ascensão e estabilidade socioprofissional, mesmo que, simultaneamente, sejam considerados como requisitos básicos para melhores condições de competitividade e empregabilidade no mercado de trabalho.

A educação e a inserção socioprofissional deslocam-se do campo da política pública para o campo da assistência e das estratégias de combate à pobreza (Leher, 1998). A responsabilidade transita do campo sociopolítico para o campo individual: os indivíduos devem, por si mesmos, tornarem-se competitivos e empregáveis. Junte-se a isso a visível redução do papel do Estado no âmbito das políticas sociais, notadamente na educação. A combinação desses elementos impõe um vasto conjunto de desafios à sociedade, atingindo direta-

mente aqueles que vivem do trabalho² e, particularmente, a população jovem.

Ao nos referirmos à questão do emprego de jovens, a acelerada globalização do mundo e os avanços tecnológicos oferecem novas oportunidades de trabalho produtivo. Entretanto, para muitos jovens, essas tendências apenas ampliam sua vulnerabilidade. Estima-se que, mundialmente, uma em cada cinco pessoas com idade entre quinze e vinte e quatro anos está desempregada, ou seja, 88 milhões de jovens, que representam mais de 40% do total de desempregados. Desses, 85% encontra-se em países ditos “em desenvolvimento”. E as perspectivas de melhoria não são animadoras, diante do prognóstico que aponta para a entrada de 660 milhões de jovens no mercado de trabalho nos próximos dez anos. A dúvida que se coloca é se haverá oportunidades de emprego suficientes para essa força de trabalho e se os empregos seriam regulares considerando que cerca de 93% dos empregos disponíveis para esse grupo populacional caracteriza-se pela vinculação à economia informal e baixa remuneração (OIT, 2005).

A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em 2006, no Distrito Federal e em cinco regiões metropolitanas - São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife e Salvador -, registrou a existência de 6,5 milhões de jovens entre dezesseis e vinte e quatro anos. Foram identificados 3,2 milhões de desempregados entre a população ativa, sendo, desse total, 1,5 milhão de jovens de até vinte e quatro anos. A condição dos jovens era ainda pior em Salvador e Recife, com taxas superiores a 40%. Esse indicador evidencia as maiores dificuldades enfrentadas pelos jovens nordestinos na busca de uma oportunidade ocupacional. A expressiva presença juvenil na força produtiva urbana traz, portanto, novos desafios aos que tentam formular soluções para o mercado de trabalho nacional.

Quando focalizamos o Nordeste, a realidade

de mostra-se atemorizante. Concentra-se nessa região do país 31,9% dos jovens, cerca de 10,9 milhões. É no Nordeste também que se encontra a pior taxa de remuneração dos jovens de todo o Brasil: 94,1% ganham até meio salário mínimo. Apenas 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos da região estão matriculados no ensino médio (Lassance, 2005). Se observarmos os dados da PED 2006, notaremos que a maioria dos jovens ocupados não consegue conciliar a formação escolar e a profissional.³

É nesse panorama que a demanda por mão-de-obra mais escolarizada e mais qualificada tem se colocado como uma das exigências da economia mundial e, desde a década de 1980, esse processo se faz acompanhar pela intensiva eliminação de postos de trabalho. Outros fatores considerados pelos estudiosos, como a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periférica, tal como é o caso do Brasil.

O problema é complexo e suscita diferentes possibilidades de análise em que se entrecruzam desigualdade social, origem de classe e discriminação étnica.

À luz dessas considerações, a educação é fator estratégico na inserção socioprofissional do jovem, tanto nos países ricos quanto pobres (Delors, 1996; Escot, 1999). Entretanto, “tensão e descontinuidade” caracterizam o percurso escolar da maioria dos jovens das classes desfavorecidas (Spósito, 1994). As lacunas no ensino, associadas a outras no plano dos direitos sociais e políticos na esfera nacional e local (Salvador), o caráter dual do financiamento da educação (público e privado), evidenciado no fortalecimento do binômio educação pública e baixos padrões de qualidade,

³ No Brasil, segundo Pochmann (2006), 34% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio, para 85% no Chile, na mesma faixa etária. “Os jovens de 15 a 24 anos são mais de 34 milhões, e metade não estuda. Dos 17 milhões que estudam, um terço, ou 5,6 milhões, está fora da série devida”.

² Para o aprofundamento das formulações relativas à noção de “classe que vive do trabalho” ver Antunes, 1995 e 1999.

são alguns dos elementos que contribuem para aprofundar as desigualdades na formação profissional dos jovens dos setores mais pobres da sociedade (Charlot, 2000; Freire, 2002; Kuenzer, 2000). Trata-se, ademais, de um quadro em que o Estado brasileiro se exime de cumprir o seu papel no campo social, favorecendo a multiplicação de intervenções educativas não-formais em diferentes espaços paralelos à escola (Castro; Abramovay, 1998; Gohn, 1999; Torres, 1990).

Examinada a experiência educacional vivenciada pelos setores empobrecidos da sociedade, moradores, em geral de áreas onde os equipamentos urbanos são inexistentes ou insuficientes, evidenciam-se o abandono e a repetência escolar que acentua a distorção idade-série, tão comum entre os jovens pobres e negros. O percurso escolar da maioria desses jovens encontra-se continuamente submetido à experiência do “eterno retorno” à escola, ou simplesmente à exclusão do sistema público de educação (Spósito, 1994). Junte-se a isso o ingresso precoce no mercado de trabalho, o mercado informal, a baixa remuneração e a discriminação étnica, alguns dos obstáculos para a inserção socioprofissional desses jovens (Silva, 2001). Dados de 2005 para a região metropolitana de Salvador registravam que 89,9% dos desempregados eram constituídos de negros e 10,1% de brancos (SEI, 2005).

Assim, num cenário em que o Estado brasileiro desobriga-se de seu papel no campo social, trata-se de discutir limites e possibilidades da educação não-formal no processo de inserção socioprofissional de jovens, como aqueles que vivem em Plataforma, bairro do subúrbio ferroviário de Salvador, marcado pelo contraste entre a beleza geográfica e a típica pobreza estigmatizante dos bairros “periféricos”. Foi nesse terreno, carregado de contradições, que se desenvolveu a pesquisa.

Destacam-se, portanto, alguns aspectos que, ao se complementarem, orientaram as análises, são eles: o que significa, para esses sujeitos, “*ser jovem*”. De que maneira, nesse campo de significados, se constitui a relação com a escola formal, com o (não) trabalho, com o universo sociocultural

e, particularmente, como se tecem as representações sobre educação não-formal (ENF) como meio de inserção socioprofissional.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: educação não-formal, inserção socioprofissional e juventude

Apesar da extensão e profundidade dos problemas sociais que afetam a juventude na sociedade brasileira, a carência de estudos pautados nas representações formuladas pelos sujeitos diretamente envolvidos é flagrante, e aprofundam-se quando o foco são as experiências de educação não-formal. Spósito (2000) assinala a necessidade de intensificação dos estudos e pesquisas que estabeleçam as interfaces entre as temáticas: juventude, etnia e experiências não-escolares. Desse modo, as categorias educação não-formal e inserção socioprofissional ganham centralidade neste trabalho, sobretudo quando a opção metodológica privilegia o aspecto qualitativo.

Segundo Delors (1996), as diferenças conceituais entre educação formal, não-formal e informal inscrevem-se nos princípios da educação ao longo da vida, como entende a Unesco. Comumente, a educação formal está vinculada ao poder público e implica frequência obrigatória, emissão de diploma e outros regulamentos; a educação não-formal vincula-se às atividades pedagógicas estruturadas e desenvolvidas nos meios não-escolares, favorecendo a participação na coletividade, pois é na ação e na perspectiva comunitária que a formação se realiza. Por outro lado, a educação informal remete a atividades realizadas sob contextos diversos (rua, casa, partido político, trabalho, etc.), sem que a finalidade central seja a aprendizagem (Escot, 1999).

No que se refere à *educação não-formal*, a diversidade de seu agenciamento e objetivos reflete-se num debate carregado de nuances (Gohn, 1999; Torres, 1990). Para alguns estudiosos, a finalidade principal da ENF é a transformação da sociedade para torná-la mais justa e igualitária,

processo em que os contextos político e socioeconômico, bem como os códigos culturais, são elementos cruciais na construção do saber (Freire, 2002; Narang, 1992).

Nessa perspectiva, a ENF procura responder às necessidades educativas, sociais e econômicas de uma população pobre e constituída, notadamente, de jovens e adultos de países pobres e ricos (Torres, 1990; Bélisle, 2001; Delors, 1996; Escot, 1999; Gohn, 1999; Narang, 1992). Sob vários aspectos, essas experiências pedagógicas, desenvolvidas fora do contexto formal, se instituem como alternativas de integração para uma população em situação socialmente vulnerável, para a qual a conquista e valorização da confiança em si mesma, a autonomia pessoal e a solidariedade ressaltam a dimensão comunitária e emancipatória da ENF, tal como defendida por Narang (1992) e Freire (1992). Portanto, o papel do Estado e da sociedade civil é fundamental para dar maior significado a tais práticas. A implementação de políticas públicas, a exemplo da distribuição de renda e da geração de empregos, são cruciais e não se descolam desses compromissos (Castel, 1999; Deniger, 1996).

Num quadro de fluidez e intermitência presentes nas formas institucionalizadas de inserção a que são submetidas essas populações, as intervenções socioeducativas se apresentam no âmbito cultural, artístico, associativo e (ou) voluntário (Roulleau-Berger, 1993; Spósito, 1994, 2000). A formação para além do espaço escolar, por ser propiciadora do engajamento juvenil, necessita ser mais bem conhecida sob a ótica dos próprios jovens que participam dessas experiências.

Por outro lado, no que diz respeito ao debate sobre inserção socioprofissional, é importante assinalar, primeiramente, seu caráter multirreferencial. Segundo Jellab (1997), a inserção socioprofissional pode estar tanto associada às trajetórias de vida, às dinâmicas pessoais e psicológicas, ao campo profissional, aos processos de reinserção e mesmo à dimensão mais global da inserção.

Ao mesmo tempo, Almeida (2001) e Castel (1999) observam os impactos que o declínio e a precarização do trabalho, nas últimas décadas, têm

provocado sobre a inserção dos jovens, especialmente nos setores mais pobres e menos escolarizados. Aqui o elemento étnico emerge como um dos fatores mais restritivos à integração desses indivíduos na sociedade.

A situação de risco social a que essas populações estão submetidas se amplia consideravelmente diante da visível ineficiência do Estado frente ao combate às desigualdades. Cada vez mais os indivíduos são obrigados a assumir isoladamente o ônus desses riscos que se reproduzem e se aprofundam dentro da lógica de desenvolvimento em curso no mundo capitalista (Castel, 1999). Trata-se de um cenário em que a construção de alternativas tende a se estruturar de forma individualizada, contribuindo para a difusão de uma “cultura da violência”, que atinge diretamente os jovens dos bairros periféricos dos grandes centros urbanos, tal como ocorre com os jovens do bairro de Plataforma na cidade de Salvador (Espinheira, 2003).

Para Roulleau-Berger (1993) e Spósito (2000), diante do vazio produzido pela omissão do Estado, outras esferas fora das instâncias institucionalizadas passam a concorrer para a socialização e processos de inserção dos jovens no espaço urbano em geral. Nesse circuito não-institucionalizado, as redes de solidariedade e de sociabilidade são construídas individual e coletivamente no contexto urbano.

Essas formas alternativas de inserção, a despeito da descontinuidade dos programas, das restrições de ordem financeira e de tantas outras limitações e ambigüidades, sensibilizam a juventude e favorecem a construção de elos identitários e as (re) definições das identidades juvenis (Roulleau-Berger, 1993; Souza, 2006; Spósito, 1994, 2000). Portanto, as expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho, suas representações sobre esse campo a partir das experiências vividas na escola e na educação não-formal são elementos cruciais à questão da inserção socioprofissional.

É importante ainda levar em conta que o conjunto de questões apontadas acima tem como referência a categoria juventude. Na literatura internacional (Bourdieu, 1980; Bourdon, 2001;

Galland, 1991) e nacional (Spósito, 1994, 2000), a definição de juventude está vinculada à noção de “indeterminação”, nessa fase de transição. O acesso, não “automático”, para a “vida adulta” está relacionado à precariedade das relações de trabalho e à instabilidade do emprego, sobretudo a partir dos anos 1980. Esse contexto terá influência marcante na ampliação da faixa etária referida à população jovem, tendência inicialmente observada entre os estudiosos europeus e, mais recentemente, entre pesquisadores brasileiros e asiáticos.

A imprecisão do conceito de juventude, na realidade brasileira, pode ser ilustrada pelo paradoxo apontado por Spósito (2000). De um lado, o prolongamento da faixa etária para vinte e nove anos, frente ao adiamento da inserção no mundo do trabalho, e, de outro, a inserção precoce (sobretudo na América Latina) no mercado de trabalho em busca do acesso aos bens de consumo, fator decisivo na integração do jovem em seu grupo social; e (ou) ainda, de maneira significativa, nos setores mais empobrecidos da sociedade, frente à necessidade de contribuir no orçamento familiar.

Diante dessa imprecisão e, conseqüentemente, das ambigüidades que o termo “juventude” comporta, optou-se aqui por denominar os participantes da pesquisa como jovens adultos. Isso porque os princípios de autonomia e responsabilidade são inerentes à inserção do jovem no mundo adulto ou condição para a ultrapassagem da minoridade (Bourdon, 2001). Ele se constitui como sujeito de direitos de pertencimento à cidade, portador de subjetividade, necessidades e desejos que lhe são próprios. O ser jovem, de fato, é uma construção social, como reconheceu Bourdieu (1980). Sob circunstâncias psicossociais, culturais e econômicas, materializa-se então o estado adulto ou a maioridade.

OS CAMINHOS E O CAMPO DA PESQUISA

A abordagem metodológica correspondeu a uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva e exploratória, na qual foram utilizadas a entrevista

semidirigida e o diário de campo. As contribuições de Becker (2000) e Roulleau-Berger (1993) se apresentaram como perspectivas adequadas para esta investigação de inspiração etnográfica, realizada no meio natural, onde os processos interativos cotidianos são valorizados pelo pesquisador.

De outro modo, a compreensão sobre as representações que os jovens constroem a propósito das suas trajetórias no contexto em que vivem – Plataforma, bairro do subúrbio ferroviário de Salvador –, como eles se vêem a si próprios e o mundo a seu redor, exigiu que as experiências e os sentimentos (inter) pessoais, elementos subjetivos essenciais, fossem observados e interpretados (Bogdan; Biklen, 1994; Roulleau-Berger, 1993). Interpretações que não se esgotam, ou, como diz Pais (2006), não atingem “um ponto de saciedade”, pois os próprios leitores exercem o papel de intérpretes (p. 25)

Os temas abordados entre os jovens trataram da motivação, da experiência escolar, da aprendizagem, dos reflexos pessoais e sociais das experiências na educação não-formal e dos projetos de futuro.

Foram entrevistados dez jovens entre dezessete e vinte e seis anos de idade (quatro homens e seis mulheres), em sua maioria negros, que freqüentavam as oficinas de teatro, de eletricidade e o Programa Agente Jovem na Associação de Moradores Chico Mendes (nome fictício).⁴ Um membro da diretoria da Associação, uma professora de teatro e um padre da paróquia local também participaram da pesquisa, o que favoreceu a triangulação

⁴ As três oficinas possuem características particulares a serem explicitadas. A de teatro nasce de um programa de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Inexistem certificação e procedimento seletivo. Essa oficina tem por objetivo formar jovens no domínio das artes cênicas; formar multiplicadores nos projetos de arte e educação nos bairros populares. A oficina de eletricidade é ofertada pela paróquia local, em convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Existem certificação e processo seletivo. Tem por objetivo oferecer uma formação profissional e transmitir princípios de cidadania. E, por fim, o programa do governo federal Agente Jovem, que reúne jovens “em situação de risco social”, cujas famílias devem comprovar estado de pobreza. Os jovens recebem uma bolsa de estudo. Entre seus objetivos estão a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e a sua inserção nas atividades sociais de sua comunidade.

das fontes e o suporte para a análise. Eles trouxeram informações sobre a realidade cotidiana dos jovens do ponto de vista da família, da escola, do bairro, da associação de moradores e do trabalho. Por motivos éticos e já esperados nos trabalhos dessa natureza, os participantes são designados por nomes fictícios.

Os objetivos da pesquisa e a natureza dos instrumentos adotados nortearam a adoção da análise de conteúdo temático (Bardin, 1977). As entrevistas e os dados oriundos do diário de campo foram organizados, categorizados e tematizados, possibilitando a interseção das fontes.

Tal como já assinalado, o campo de pesquisa esteve centrado no bairro de Plataforma, subúrbio ferroviário da cidade de Salvador. O bairro foi constituído como Vila Operária na segunda metade do século XIX, a partir da inauguração da via férrea e instalação de uma fábrica têxtil, hoje desativada e em ruínas. Bairro antigo, periférico e estigmatizado pela pobreza, suas ocupações predominantes refletem a precariedade das condições de moradia, de saúde, de educação, de lazer, de cultura e de trabalho, acentuando tanto o empobrecimento quanto o agravamento da violência. A pesca artesanal, o trabalho doméstico, o comércio de rua são as possibilidades de sobrevivência de homens e mulheres.

Em Plataforma, o foco da pesquisa voltou-se para o trabalho realizado pela Associação de Moradores “Chico Mendes” — fundada em 1977 —, pioneira na oferta de cursos de iniciação profissional no bairro e referência entre os moradores como rede de apoio para a população trabalhadora.

JUVENTUDE EM PLATAFORMA: “é ser um jovem alienado”

De um modo geral, a análise dos depoimentos, quando abordada a questão de “ser jovem”, revela a imagem de abandono do lugar em que vivem, acusando uma ordem socioeconômica desigual. A precariedade dos equipamentos urbanos, aliada às barreiras econômica, social e cultural que

os separa da “Cidade Alta”,⁵ símbolo da sociedade “integrada”, amplia as dificuldades para a inserção socioprofissional (Becker, 2000; Elias; Scotson, 2001). Enfim, uma estrutura física que os aliena da sociedade urbana contemporânea, o que vem reforçar os *déficits de integração* (Castel, 1999).

Essa compreensão da realidade se evidencia na fala de vários jovens:

Ser jovem é não ter acesso a uma série de coisas [...] É você estar consciente que pode ser vítima de violência, você não tem proteção [...] (Soraia, 17 anos).

Não tem um cinema no bairro. O Multiplex⁶ custa R\$15,00; para quem vive no subúrbio os pais não podem pagar [...] (Yara, 26 anos).

É chato. É cair no pagode aos domingos [...] É ser um jovem alienado[...] (Narciso, 26 anos).

Narciso,⁷ único dos entrevistados que mora só, faz uma reflexão ilustrativa da condição difícil de subsistência numa cidade onde a cidadania é ainda uma quimera para eles. Sob seus ombros e céus, a responsabilidade de encontrar meios para sua existência não apenas material, como enfatiza, expondo seus desejos:

Sou eu comigo mesmo. Deus, eu e minhas necessidades. Elas vão além de existir e comer. Eu também tenho minhas fantasias: gastar com cosméticos [...] ir a uma festa, ir ao cinema, ir à praia [...] ao porto da Barra [...].

Ao mesmo tempo, os jovens reivindicam a reabertura do Cine-Teatro, criado pelo Círculo Operário nos anos de 1950, um dos símbolos do passado industrial de Plataforma.

Violência e drogas também compõem o cotidiano. Jovens negros e pobres excluídos do trabalho e da escola, moradores do subúrbio de Salvador, são, de fato, as vítimas privilegiadas da violência, tal como assinala Ribeiro (2000). O contraste entre as estatísticas de violência entre os bairros

⁵ Falha geológica que divide a cidade de Salvador entre “Cidade Alta” e “Cidade Baixa”. Esta divisão, ao longo do tempo, ganhou sentido sociológico (N. da E.).

⁶ Conjunto de salas de cinema instaladas em um dos principais *shoppings* de Salvador.

⁷ Trata-se de um autodidata na língua inglesa, o que foi possível a partir de seu interesse e curiosidade diante das letras de músicas interpretadas por Madonna, bem como de suas andanças pelo Centro Histórico de Salvador, onde pôde exercitar a língua com turistas estrangeiros.

ros “nobres” e os “periféricos” de Salvador pode ser observado tomando como referência a Barra,⁸ um dos bairros mais citados pelos jovens adultos entrevistados como uma antítese a Plataforma.

Ser morador da “Cidade Baixa” significa não ser reconhecido, isto é, não ser cidadão – em outras palavras, viver a marca da segregação urbana. Como nota Rolnik (2001), as cidades latino-americanas expandiram-se sob a lógica da exclusão e com o aval do poder público. Assim, a configuração da cidade de Salvador seguiu essa mesma lógica, favorecendo a estigmatização dos moradores pobres, e seu enquadramento nas *classes perigosas* (Espinheira, 2003, p. 75).

Não temos vagas: o (não) trabalho

As dificuldades em atender às exigências em relação à escolaridade, à qualificação e à experiência são explicitadas pelos jovens. Além do preconceito de cor e aparência, os estigmas se estendem ao local de moradia, à violência, às drogas e à pobreza. Ademais, a experiência da escola pública parece não contribuir para a inserção no mercado de trabalho. A violência dessas experiências emerge com força nos depoimentos:

Eles querem gente bonita para expor na vitrine, os modelos estipulados pela TV. O modelo delgado, branco [...] conforme certas empresas [lojas do shopping] [...] (Narciso 26 anos).

Aqueles (jovens) que têm uma boa introdução (inseridos socialmente), brancos, de classe média alta, morando em lugar bem visto não encontram dificuldades quando procuram emprego (Pedro, 17 anos).

Hoje a escola não te prepara, porque antes você fazia contabilidade, desenho, tinha mais conhecimento (refere-se ao antigo ensino técnico profissionalizante no ensino médio) Hoje só se fala em formação geral [...] Com ela dá pra trabalhar como vendedor ou lixeiro (Gabriel, 19 anos).

[...] as pessoas no último ano (ensino médio) não sabem escrever corretamente [...] Ou a gente se

vira ou vamos terminar no trabalho doméstico, como lavadeira não assalariada (Inaiá, 19 anos).

A escola pública é difícil de contribuir para o mercado de trabalho porque tem cursos sem professor, não tem livros [...]. O professor, ele mesmo pensa que como é escola pública, ele pode ensinar de qualquer jeito. Como pode nos preparar para o trabalho? [...] (Pagu, 18 anos)

A confirmação dos estigmas citados está registrada na fala do único jovem que difere dos demais pela cor branca de sua pele e pelo nível de escolaridade da mãe (ensino médio completo). Para ele, as dificuldades de emprego não estavam relacionadas aos seus atributos pessoais e lugar de moradia, mas à ausência de ofertas de emprego no subúrbio, distintamente de outros bairros mais centrais de Salvador.

A polaridade subúrbio ferroviário e Cidade Alta, tão evidente no imaginário dos jovens, traduz a segmentação socioprofissional e cultural (Kuenzer, 2000; Spósito, 2000). As políticas públicas não reconhecem os jovens como sujeitos de direito ao lazer, ao trabalho, à educação, etc. É no contexto dessa ausência de reconhecimento que os jovens vão construir a representação de si mesmos no espaço urbano.

É unânime, entre os jovens, o desejo de obter uma inserção profissional, seja por meio de um estágio, seja no trabalho formal e (ou) associativo. Apesar de todos os obstáculos existentes, ao fim do trabalho de campo, pôde-se observar uma dinâmica diferenciada em suas trajetórias, a exemplo da inserção nas atividades de estágio remunerado; no trabalho associativo; no mercado formal, no campo da saúde. Entretanto, a inserção inconstante e precária, com baixa e incerta remuneração, permanece como situação comum entre os jovens adultos entrevistados.⁹

Portanto, não é sem fundamentos que a desilusão diante do destino socioprofissional foi re-

⁹ É reveladora a fala de Dione, uma das responsáveis pela oficina de teatro, ao se referir a dois jovens que participavam de modo bastante irregular das atividades ocorridas na Associação. Ela relata que, em certos dias, um deles trabalha numa oficina mecânica, noutro dia transporta pedras, em outro está limpando muros ou ainda vai pescar, e assim vai sobrevivendo. O outro, que também faz bijuterias, às vezes trabalha como garçom, outras, como vendedor de loja ou ainda, no verão, vai fazer tatuagens na praia. Enfim, restam-lhes os “pequenos bicos”.

⁸ Localizado na Cidade Alta, representa um dos marcos históricos e turísticos de Salvador. Praias apropriadas para banho, hotéis, clubes, restaurantes, hospitais, ruas pavimentadas e iluminadas, transporte coletivo etc., configuram o lugar privilegiado do ponto de vista das políticas públicas, se comparado com os bairros populares.

gistrada com frequência (Bourdieu, 2001; Galland, 1991). Os efeitos desse *desencantamento* podem também provocar o sentimento de impotência e conformismo frente a uma situação que lhes parece intransponível. Tanto para certos jovens contatados como para outros entrevistados, o conformismo, a acomodação e o sentimento de impotência seriam característicos na juventude do bairro.

“Eu vou me formar em quê?”

A experiência da escola pública aparece inúmeras vezes na fala dos jovens que participaram da pesquisa: todos são ex-estudantes ou ainda permanecem frequentando seus cursos regulares.

Constata-se que o acesso à educação formal não traduz, por si só, a inserção social e profissional dos jovens (Pochmann, 2003). Contraditoriamente, segundo Kuenzer (2000), a educação formal acaba por reafirmar a segmentação sociocultural e profissional. Segundo os depoimentos, a escola pública e sua prática pedagógica estão distantes de seus interesses e de seu cotidiano. Trata-se de uma escola que não os escuta em suas demandas, não os mobiliza e não os habilita profissionalmente.

Eu vou me formar em quê? Formação geral de quê? O governo pensa que o jovem é besta, idiota em relação à escola? Não interessa que o jovem saiba e aprenda alguma coisa, mas que passe rápido de ano [...] eu saio do colégio sem saber nada (Moema, 20 anos)

Cada vez mais os jovens são menos preparados para o mercado de trabalho [...] o governo não se preocupa muito com os jovens de hoje como se não soubesse que os jovens de hoje são o futuro de amanhã (Yara, 26 anos)

Como notam Abramo (2000); Almeida (2001) e Deniger (1996), Estado e sociedade responsabilizam o indivíduo pelo fracasso, dissimulando a natureza política dos problemas nessa esfera. Com efeito, o jovem sente-se responsável por seu fracasso, da mesma maneira que o êxito socioprofissional é atribuído ao próprio indivíduo.

OS DESAFIOS E LIMITES DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A representação dos jovens sobre a escola pública foi fundamental para compreender suas representações sobre a ENF. Os entrevistados revelaram os aspectos positivos de suas experiências nas oficinas, demonstrando que a ENF ocupa um espaço singular em suas trajetórias de vida.

As transformações, no campo das relações sociais e nas atitudes em relação a si mesmos, parecem ter composto um repertório significativo nesse percurso de vida, voltado para a busca de autonomia e reconhecimento pessoal e social. Através da participação nas oficinas, a ENF parece ter se constituído para os jovens adultos como espaço de reencontro com a aprendizagem e de *proteção e proximidade*, num cenário de pobreza e risco social (Castel, 1999).

A influência positiva da ENF na sociabilidade, como apoio ao desenvolvimento pessoal, é um outro aspecto positivo apontado pelos jovens. O desafio de *saber ser*, tal como assinalado em uma das entrevistas, emerge como uma contribuição central das oficinas.

Cada vez mais eu compreendo melhor as coisas, o cotidiano. Eu desenvolvi, nesta experiência, o escutar o outro, e agora compreendo melhor o que uma pessoa me diz [...] (Moema, 20 anos).

Os jovens percebem-se como sujeitos que ocupam um lugar no grupo. Nesse quadro, encontra-se a idéia do engajamento produzida pela aprendizagem dialógica e pela ação, tal como nos assinala Freire (2002). A possibilidade de sair da invisibilidade, de criar novas sociabilidades em bases mais solidárias depreende-se do elo integrador com o outro e com o meio. Diferentemente do que ocorre na experiência escolar, “sedução” e “prazer” são associados às oficinas. A aprendizagem motiva, porque possui uma significação para o jovem, e integra-se à vida cotidiana, favorecendo a confiança em si e a esperança. É aí que se verifica a valorização identitária em sua dimensão étnica e social, espaço em que os estigmas

de inferioridade podem ser reduzidos.

Não considerar os jovens como vítimas, mas, acima de tudo, como sujeitos responsáveis, foi um dos elementos que contribuiu para o engajamento. A ampliação dos espaços ocupados para além do bairro, da família, significou redimensionar o horizonte social em novas incursões que parecem favorecer o fortalecimento da identidade pessoal e social em direção a autoconfiança e a estima de si mesmo, frente às imagens estigmatizantes do bairro e deles próprios (Zaluar, 1994; Espinheira, 2003).

PALAVRAS FINAIS

A análise do conjunto dos temas tratados durante as entrevistas revelou a maneira como os jovens falam de si mesmos em expressões recorrentes que compõem o retrato do “jovem da Cidade Baixa”, “o jovem do subúrbio”. Os jovens adultos de Plataforma se percebem inferiores pelo olhar do outro que denuncia o estereótipo negativo de “marginal”.

Ao longo do tempo, a auto-estima, a dignidade e o amor próprio vão sendo corroídos diante dos *símbolos de inferioridade* e pelas *imagens coletivas* de caráter *negativo*, difundidos pelos grupos sociais identificados como *superiores* (Elias; Scotson, 2001). Resistir e superar os estigmas são tarefas das mais diversas ordens, numa lógica em que as desigualdades sociais e econômicas se aprofundam.

O diferencial entre a escola pública e a educação não-formal sustentou-se nas práticas e interações tecidas nas oficinas. Dentre elas, evidenciou-se a força da oficina de teatro em sua interação com o aspecto comunitário. Além de integrar os jovens ao mundo da arte, a natureza política e pedagógica das relações possibilitou uma ação reflexiva e de integração consigo próprio e com o outro. As múltiplas formas de linguagem no campo artístico e cultural despertam a curiosidade dos jovens que se viram estimulados pelos textos teatrais e a um maior empenho frente a conteúdos escolares, tais como português, literatura, história etc.

Quanto à educação profissional, a oficina de eletricidade possibilitou um tipo de formação diferenciada, viabilizando o acesso a conhecimentos técnico-científicos sintonizados com certas demandas do mercado de trabalho, tais como informática e eletroeletrônica. Além disso, as aulas práticas ocorrem nas oficinas do Serviço Nacional da Indústria – SENAI, identificado como importante formador de mão-de-obra.

No que se refere ao Programa *Agente Jovem*, iniciativa ligada ao governo federal, o viés compensatório parece predominar, mesmo que os envolvidos tenham direito a auxílio financeiro e que se observe uma melhora na auto-estima. Outro aspecto é a reprodução de práticas da escola tradicional tanto como recurso para manter a disciplina, tanto como demanda de alguns jovens. Destaca-se a falta de uma formação profissional mais específica e práticas de aprendizagem sistematizadas, que permitiriam desenvolver as habilidades de leitura e escrita. É fundamental, portanto, assinalar que a ENF isoladamente não assegura as condições de *plena integração social*. Resta a fragilidade e mesmo a inexistência de políticas públicas capazes de contribuir na superação do estado de forte vulnerabilidade do jovem (Castel, 1999; Jellab, 1997; Torres, 1990).

Diferentemente de países europeus e da América do Norte (Canadá e Estados Unidos), no Brasil a implementação de políticas públicas específicas e conseqüentes para a juventude encontra-se em sua fase embrionária. Os programas governamentais mais recentes, que objetivam inserir profissionalmente jovens oriundos dos setores populares, até o momento não registram impactos qualitativos positivos frente à grave situação de desemprego que afeta a população juvenil, particularmente, quando se trata da região Nordeste e subúrbios das grandes cidades, onde se encontram os mais altos índices de exclusão de pessoas nesta faixa etária.

Nesse cenário de incerteza quanto à inserção pelo trabalho e a fragilidade do papel da família e da escola na formação identitária do jovem, as experiências da ENF parecem representar uma

possibilidade de inserção social para a maior parte dos jovens, tornando viável o projeto de “algum” futuro na perspectiva de “buscar um lugar ao sol”. Esse “novo” tipo de inserção, ainda que pouco visível e intermitente, não poucas vezes se constitui na única opção de pertencimento encontrada pelos jovens adultos.

Seguramente, a multiplicação das experiências educacionais não-formais de modo articulado a políticas públicas conseqüentes poderia ampliar os impactos positivos dessas iniciativas, sobretudo quando os estudos mais recentes apontam que o fenômeno do empobrecimento dos jovens é parte de uma realidade sem fronteiras.

(Recebido para publicação em novembro de 2006)
(Aceito em abril de 2007)

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Visão da juventude no Brasil: um panorama histórico. In: COSTA, C. G. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- ALMEIDA, E. *Política Pública para a juventude: proposta para uma “moderna condição juvenil”*. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Université de la France, 1977.
- BECKER, H.S. *Outsiders: études de sociologie de la deviance*. Paris: Éditions A. M. Métailie, 2000.
- BÉLISLE R. *Des rapports pluriels à l'écrit: rapport de recherche aux partenaires sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires d'insertion et professionnelle qui proposent des projets de formation à des jeunes adultes non diplômés*. Québec: Université de Sherbrooke, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BILKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção ciências da educação).
- BOURDIEU, P. La jeunesse n'est qu'un mot. In: _____. *Question de sociologie*. Paris: Édition Minuit, 1980.
- _____. *Méditations pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDON, S. Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. In: ROULLEAU-BERGER, L.; GAUTHIER, M. (Dir). *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. Paris: Edition de l'Aube, 2001. p. 73-85.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTRO, G. M.; ABRAMOVAY, M. Cultura, identidades e cidadania: experiências com adolescentes em situação de risco. In: _____. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. p. 571-642.
- CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 245-257. Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, 7.
- DELORS, J. (Org). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madri: Santillana Ediciones; UNESCO, 1996.
- DENIGER, M. A. Crise de la jeunesse et transformations des politiques sociales en contexte de mutation structurelle. *Sociologie et Sociétés*, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 73 - 88, 1996.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Logiques d'exclusion*. Paris: Fayard, 2001.
- ESCOT C. *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*. Paris: Éditions UNESCO, 1999.
- ESPINHEIRA, G. (Coord.) *Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador*. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2004.
- _____. Conflito e convivência na cultura da violência: periferia e pobreza. In: ESPINHEIRA, G.; CARVALHO, A. M. de. *Desenvolvimento Comunitário Bairro de Plataforma*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Centro de Recursos Humanos, 2003. p.67-76.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GALLAND, O. *Sociologie de la jeunesse: l'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1991.
- GOHN, M.G. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época).
- IBGE, *Censo demográfico, 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2006.
- JELLAB, A. La mission locale face aux jeunes. Quelle socialisation pour quelle insertion? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, n. 102, p. 86-106, 1997.
- KUENZER, A. Z. Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, J. C et al. (Orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 353-368. Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, 7.
- LASSANCE, M.C.P. *A orientação profissional e a globalização da economia*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo.
- NARANG, R. H. Social justice and political education through non-formal education. *International Review of Education*, [S.l.], v. 38. n. 5, p. 542-546, 1992.
- OIT. *Relatório da 93ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho*, 2005. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/english/standards/reim/ilc/ilc93/pdf/guide.pdf>. Acesso em: 20 set. 2006.
- POCHMANN, M. *Desemprego é a grande ameaça ao jovem entre 15 e 24 anos*. Disponível em: <http://www.educacionalcom.br>. Acesso em: 02 ago. 2006.
- POCHMANN, M.; AMORIM, R. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- RIBEIRO, L. M. S. Pesquisa sobre crimes de homicídio na

- Bahia. In: _____; OLIVEIRA, N.; ZANETTI, J. C. (Orgs.) *A outra face da moeda. Violência na Bahia*. Salvador: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000. p.70-100.
- ROLNIK, R. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).
- ROULLEAU-BERGER, L. *La Ville Intervalle. Jeunes entre centre et banlieu*. Paris: Meridien Klincksieck, 1993.
- SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Pesquisa emprego e desemprego (PED)*. Disponível em: < <http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- SILVA, N.V.S. *Jovens brasileiros: o conflito entre o estudo e trabalho e crise de desemprego*. 2001. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo.
- SOUZA, J.T.P. Dossiê juventude, movimentos e contestações. *Política & Sociedade: revista de Sociologia Política*. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Florianópolis, v. 5, n.8. p. 9-29, 2006.
- SPÓSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.
- _____. Juventude: crise, identidade e escola. In: _____. *Estudos sobre movimentos sociais, juventude e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2000. p. 144-193.
- TORRES, C.A. *The politics of non-formal education in Latin America*. New York: Praeger Publishers, 1990.
- ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

