



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
NOVOS SUJEITOS NUM VELHO CENÁRIO



Salvador/BA
2009

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

**JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
NOVOS SUJEITOS NUM VELHO CENÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ornélia da Silveira Marques

Salvador /BA
2009

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

B732 Borghi, Idalina Souza Mascarenhas.

Juventude na educação de jovens e adultos : novos sujeitos num
velho cenário / Idalina Souza Mascarenhas Borghi. – 2009.
144 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, 2009.

1. Educação de adultos. 2. Jovens. 3. Escolas. I. Sá, Maria Roseli
Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD 374 - 22 ed.

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

**JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
NOVOS SUJEITOS NUM VELHO CENÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 02 de abril de 2009.

BANCA AVALIADORA

Prof^a. Dr^a Maria Roseli G. B. de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Maria Ornélia Marques da Silveira _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Álamo Pimentel _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Juarez Tarcisio Dayrell _____

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, USP

Universidade Federal de Minas Gerais

A Tainá, Gabriela, Leticia e Daniel, minha
alegria, com quem aprendo todos os dias os
segredos da maternidade e experimento o
sentido do amor incondicional.

Aos jovens participantes da EJA,
Com ternura e esperança.

AGRADECIMENTOS

Tecer os fios que deram corpo a escrita desta dissertação, muitas vezes, pareceu tarefa solitária, foi um momento de luta contínua com os limites pessoais e a necessidade de alcançar um nível de organização compatível com as atribuições de mãe, esposa trabalhadora e estudante. Nesse desafio, a solidariedade foi uma marca contínua, expressa por tantas pessoas e energias positivas, imensuráveis. Essa energia que potencializou a produção da minha existência tem muito de humano, mas na minha crença encontro o lugar do divino, uma força inexplicável que concatenou as energias positivas, tantas vezes me fazendo pensar em Deus. Por tudo isso a minha gratidão:

à direção e aos dois vice-diretores da escola *Saberes da Vida*, pela acolhida e pelos esforços empreendidos na pesquisa para dar visibilidade aos estudantes da EJA. Agradeço também aos professores, estudantes e funcionários pela grandiosa parceria estabelecida, sem a qual o desenvolvimento do trabalho não teria sido possível;

a Angélica, vice-diretora da educação de jovens e adultos do ISBA, e a equipe de professores e funcionários, agradeço o carinho, a acolhida, e a parceria firmada na fase de gestação da pesquisa e ao logo do desenvolvimento da mesma;

à professora Roseli Sá: obrigada pela convivência e por aceitar o desafio de dialogar com uma temática não diretamente relacionada ao seu campo de estudo. Agradeço as orientações, confiança, otimismo e liberdade concedida na condução do meu caminho;

à professora Ornélia Marques, por todas as contribuições oferecidas na produção deste trabalho, mas, sobretudo, por ser referência para minha vida profissional e pessoal. Obrigada por mostrar que o saber acadêmico pode ser um instrumento de fortalecimento das relações e humanização das pessoas;

ao professor Álamo Pimentel: agradeço por me acolher no trabalho individual orientado, e por me encorajar a assumir a perspectiva que julgava condizente com o

meu objeto de estudo, mas da qual não tinha suficiente segurança. A minha gratidão por ter potencializado o encantamento pela minha pesquisa e por apresentar com leveza os eixos balizadores do meu trabalho.

a Giorgio Borghi, ser humano maravilhoso, com quem tenho a satisfação de partilhar sonhos, solidariedade e encarar os desafios da vida com leveza e tranquilidade. Obrigada, Giorgio, por ter me desafiado a desenvolver minhas potencialidades;

a Vanusa, sobrinha querida: não encontro palavras para agradecê-la, mas considero que sem a sua presença esta trajetória teria sido muito difícil;

à minha mãe, Terezinha (in memoriam), com quem tive pouco tempo de convivência, mas que, pela sinergia da nossa relação, continuou sendo presença acolhedora;

a meu pai, Agenor (in memoriam), pela dedicação incondicional e por ter me ensinado a respeitar a vida e a lutar, incansavelmente, por meus sonhos;

a D. Alcina, que me balançava na saia dos seus vestidos longos, me deixando brincar com os seus segredos, tranças grisalhas que a ninguém permitia ver e tocar, mas muito cedo descobriu que seu amor gratuito ajudava acalmar a saudade que sentia da minha mãe. Obrigada, D. Alcina, por me ensinar, desde tenra idade, que o amor e a solidariedade humanizam as pessoas e não são privilégio de quem tem alto poder aquisitivo ou cor de pele branca;

às minhas cinco irmãs, três irmãos e minha cunhada Franca Borghi: agradeço pelo afeto, cuidado, companheirismo e por acreditarem no meu potencial;

a Dom Mathias Schmidt (em memória), grande amigo, com quem tive a oportunidade de aprender um sadio amor próprio e a delinear meu projeto de vida;

a tia Zinha e a tio Chico: quantas saudades! Tenho certeza que, de onde estiverem, vibram com as minhas conquistas;

a José Cosma, amigo, irmão e Avô adotivo das minhas filhas: obrigada pelo exemplo de vida e por me ensinar que, afinal, tudo é ótimo;

a meu amigo, irmão e colega de trabalho, Amarildo Calabrez, pelo apoio dispensado durante a pesquisa de campo, mostrando acreditar na minha humilde busca, mesmo quando os caminhos se mostravam difíceis de serem trilhados. Obrigada, Amarildo, por ter me ajudado a encarar com leveza as imprevisibilidades do campo de pesquisa;

a minhas amigas e amigos Lilian, Lucineide Aragão, Lúcia, Conce, Dorival, Gabriele G, Valério, Amanda Leite, Tereza Oliveira, Roca, Rosane, Izabel, Cátia, pelo carinho e pela solidariedade expressa nos momentos em que o excesso de atividades parecia inconciliável;

ao Prof. José Albertino Lordelo, amigo e tio das minhas filhas, obrigada por ter me incentivando nessa trajetória e proporcionado momentos de alegria e descontração no convívio com nossa família.

à secretaria da Pós-graduação, em especial nas pessoas de Maria das Graças (Gal), Kátia e Eliene pela atenção dispensada.

“Na escola e na educação, o viver é uma manifestação de desordem, porque transfigura a ordem mórbida que asfixia a capacidade humana de expressar livremente práticas e saberes presentes nas mais variadas formas de existir que compõem os cenários educativos.”

(Álamo Pimentel, 2002)

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*. f.132 il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

A pesquisa *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário* é o resultado de um estudo com jovens entre 15 e 24 anos, que frequentam a educação de jovens e adultos em uma escola pública da cidade de Salvador. Trata-se de compreender os significados produzidos pelos jovens da EJA em relação à sua trajetória escolar e a repercussão destes para a configuração de propostas pedagógicas coerentes com as demandas do público jovem da EJA. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, considera a multireferencialidade como perspectiva teórica, ressaltando os princípios da etnografia como balizadores da pesquisa. O trabalho conta com os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevista semiestruturada, questionário, registro fotográfico e grupos de diálogos. Na discussão teórica, costurada com as biografias escolares dos jovens, se estabelece um diálogo sobre o conceito de juventude e identificam-se maneiras diversificadas dos grupos sociais vivenciarem a condição juvenil. As reflexões acerca do processo de globalização mostram os efeitos da mesma para a produção de existência dos jovens das classes populares. Percebe-se incompatibilidade entre o lugar social que a escola atribui aos jovens da EJA e a percepção destes sobre sua inserção na escola. Por conta desses fatores, são evidenciadas algumas estratégias de resistência ao lugar instituído pela escola, expressas a partir de atitudes que promovem a autoafirmação. Na medida em que se busca problematizar as tramas das relações na escola, observam-se fenômenos contraditórios: a escola é apresentada como espaço de exclusão e medo, e, ao mesmo tempo, como espaço de proteção e sociabilidade. As relações de poder que perpassam o cotidiano da escola apontam para algumas facetas do silenciamento, estratégia utilizada para escamotear a violência e sustentar a baixa qualidade do ensino. Os jovens chegam a EJA por conta de um percurso escolar com pouco sentido positivo para suas vidas, percebem a força negativa dos estigmas no processo de aprendizagem e inclusão social, demarcam desejo de valorização de suas culturas e saberes, reconhecem suas fragilidades e recorrem à escola na esperança de se apropriarem dos conteúdos escolarizados, serem ouvidos e construir trajetórias exitosas. Para isso a escuta sensível pode se constituir um caminho viável à aproximação das demandas dos estudantes e possibilitar a elaboração de um projeto específico para os jovens da EJA.

Palavras-chave: Biografias, escola, educação de jovens e adultos, jovens, significados, resistência

ABSTRACT

This study, entitled *The youth in EJA: new subjects in an old scenery*, is the result of a research developed with young people between 15 and 24 years. It is concentrated on the young-and-adult educational system in a public school of Salvador. The efforts are centered on the comprehension of the senses produced by EJA's young people in relation to their school-life and the repercussion of those senses in the configuration of coherent pedagogical goals linked to their specific demands. The research, developed under the qualitative perspective, takes an ethnographic case study which assumes the multireferentiality as the theoretical guideline, highlighting the ethnographical principles as the main axis. The work presents the following methodological procedures: research-inside observation, half-structured interviews, forms, photographic documents and dialogue groups. In concerning to the theoretical argumentation, it is organized under the close association with the school-time biography of the students. In doing so, it establishes a dialogue on the notion of youth and identifies several modes – according to different social groups – of experiencing the cited condition. The reflexion on the globalization process is an evidence of its effects on the existencial production of meaning by young people belonging to the popular classes. The research reached its goal in concluding that there is an incompatibility between the social place attributed by school to EJA's students and their own perception of their insertion in the school system. Respecting the cited items, this research presents some strategies of resistance against the place where school puts itself, which are expressed in attitudes that lead straight to the self-affirmation. As the study tries to put into question the relationship webs inside the school, contradictory phenomena are observed: the school is presented as a space of exclusion and fear and, at the same time, as a space of protection and sociability. The power relations that cross everyday life in school point to some aspects of the created silence, a strategy to pretend diminishing violence and to argue for the awful quality of the education offered until now. Young people search EJA because of a school-life with any practical sense to their lives, realize the negative force of the social stigmas inside the teaching-and-learning process and social inclusiveness, assume the need for a valorization of their own cultures and knowledge, recognize its fragilities and go to school guided by the hope of being aware of the official contents, to be listened and to construct successfully paths for life and for their professional career. To do so, this research points the sensible audition as an efficient way to create a link between the student's demands and to make possible the elaboration of a specific project to EJA's young students.

Key words: biographies, school, young and adult's education, young people, meaning, resistance.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| DIREC | Diretoria Regional de Educação e cultura – Instância da Secretaria Estadual de Educação que coordena todas as escolas da orla e do centro da cidade de Salvador |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBASE | Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas |
| POLIS | ONG dedicada ao estudo e formulação de políticas públicas municipais e Estratégias de desenvolvimento local |
| SEC-BA | Secretaria de Educação do Estado da Bahia |
| ANPED | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| PESQ | Pesquisadora |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. CAMINHO PERCORRIDO, TRAJETÓRIAS REVISITADAS | 24 |
| 1.1 CONSTRUINDO VÍNCULOS E DELINEANDO O MÉTODO | 30 |
| 1.2 PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E A ESCOLHA DOS NOMES QUE OS IDENTIFIQUEM | 43 |
| 1.3 O DESAFIO DE UMA INTERPRETAÇÃO QUE NÃO SILENCIE OS JOVENS DA EJA | 45 |
| 2 JUVENTUDE NA EJA | 50 |
| 2.1 LUGAR SOCIAL INSTITUÍDO AO JOVEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARTICIPAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL | 54 |
| 2.2 SOCIEDADE GLOBALIZADA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA OS JOVENS DA EJA | 59 |
| 2.3 EXPRESSÕES DE RESISTÊNCIA AO LUGAR INSTITUÍDO PELA ESCOLA AO JOVEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 69 |
| 2.4 A RESISTÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 77 |
| 3. TRAMAS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DA EJA | 84 |
| 3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES: PROTEÇÃO, EXCLUSÃO, SOCIABILIDADE E NEGOCIAÇÕES | 86 |
| 3.2 MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA A VIDA DOS JOVENS | 104 |
| 3.3 O QUE OS OLHOS VEEM, A BOCA PIO..... | 113 |
| 3.3.1 Fissuras nas Relações de Silenciamento | 120 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 121 |
| REFERÊNCIAS | 127 |
| APÊNDICE A | 135 |
| APÊNDICE B | 139 |
| ANEXO A | 140 |
| ANEXO B | 142 |
| ANEXO D | 144 |

INTRODUÇÃO

Nesta Dissertação, proponho-me a uma aproximação do universo juvenil, a transitar na história para compreender quais lugares foram instituídos para o jovem em diferentes épocas e os sentidos que ele vai produzindo no seu percurso escolar, percurso este que diz muito do desejo e dos esforços empreendidos para inserir-se na sociedade.

Nas arestas do lugar social instituído para o jovem ao longo dos anos, pairam compreensões ambíguas: ora o jovem é tematizado como ator social, implicado nos processos de mudanças, ora é apresentado como ameaçador da ordem social. A imersão feita no espaço em que os jovens vivenciam a condição de estudante traz peculiaridades que demarcam os sentidos produzidos em suas trajetórias humanas. Estes sentidos expressam uma compreensão do lugar social, por vezes, incongruente com a utilizada socialmente para caracterizar a condição juvenil no Brasil. Foi deste lugar, a partir das várias experiências narradas por estudantes da modalidade EJA¹ – segundo segmento do ensino fundamental – de uma escola pública de Salvador, que se desvelaram sentidos e significados que nesta reflexão busco compreender, sugerindo a necessidade de um estudo cuidadoso e crítico dos percursos escolares vivenciados por esses estudantes.

As pesquisas realizadas no universo da EJA trazem inegáveis contribuições a esta modalidade educativa. Contudo, os relatos que nos chegam dos professores de EJA em processo de formação inicial, do movimento pela educação de jovens e adultos², e os altos índices de evasão nessa modalidade educativa, sinalizam a incipiência desses estudos para uma melhoria efetiva da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos frente à demanda apresentada, sobretudo, pelo público juvenil.

Este é um campo ainda não consolidado, marcado por uma diversidade de tentativas para configurar uma especificidade para a EJA. Como apontam alguns autores, a exemplo de Miguel Arroyo (2005), Maria Clara Di Pierro (2005), trata-se de um campo aberto a vários tipos de experiências, que, historicamente, vem

¹ EJA – Sigla utilizada para identificar a Educação de Jovens e Adultos.

² Refere-se a dados apresentados no relatório do último ENEJA. (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2005).

lidando com indefinições, voluntarismos, campanhas emergenciais, e, sobretudo, com o risco de tornar-se desprofissionalizado.

Sabe-se, no entanto, que configurar a EJA como um campo de responsabilidade pública do Estado tem sido uma das bandeiras defendidas pelo movimento por educação de jovens e adultos, que, através de fóruns, grupo de trabalho – Educação de Jovens e Adultos – na ANPED, e atuação de algumas universidades na EJA, dentre outros, tem criado redes de discussão sobre a temática e, com muita lucidez, evidenciado os limites das pesquisas na área.

Um desses limites, de acordo com Ornélia Marques (2007), refere-se à constatação de que, com certa frequência, o aluno da EJA é tematizado de forma generalizada e abstrata, caracterizado como trabalhador, pobre, negro, subempregado, oprimido e excluído, o que não deixa de ser verdade, mas pouco se sabe sobre seus desejos, seus fazeres e suas histórias de vida.

Talvez a maneira como historicamente se compreendeu a educação das pessoas com distorção idade/série ou não-alfabetizadas explique esse processo de generalizações que hoje estamos vivenciando. Se observarmos no final da década de 1940, quando oficialmente se começou a pensar a educação das pessoas “analfabetas”, os estudos e ações, embora descontínuos, permeados de interesses políticos e econômicos, eram direcionados a um público definido: adultos que, por razões diversas, não tiveram acesso aos saberes sistematizados, disponibilizados pelas instituições escolares, e não se apropriaram da leitura e da escrita na idade determinada pelas legislações educacionais.

Este contexto foi se constituindo um terreno fértil para o estabelecimento de estratégias metodológicas e produção de conhecimentos voltados para a educação dos adultos. Nesta perspectiva, esta modalidade educativa vai se solidificando e criando uma identidade de educação para adultos. Todavia, o crescente processo de pauperização e a massificação do ensino público, desvinculado de investimentos na qualidade do trabalho pedagógico, vêm gerando um contingente cada vez maior de jovens com distorção idade/série, ou jovens que, por questões de sobrevivência, abandonam a escola e mais tarde recorrem à educação de jovens e adultos, modalidade de ensino historicamente pensada para o público adulto.

Outro aspecto a ser considerado é o não-lugar do jovem da EJA, como ressalta Marta Kohl de Oliveira (2005), embora se trate de estudantes com trajetórias marcadas pela exclusão social, o que é comum à realidade dos adultos, os jovens

não podem ser caracterizados da mesma maneira como se caracterizam os adultos, pois são pessoas com percursos formativos diferenciados. E na Educação de Jovens e Adultos as diferenças substanciais entre essas faixas etárias são consideradas um fator relevante? Jovens e adultos pensam e aprendem da mesma maneira?

Para alguns autores que estudam a educação de jovens e adultos, pensar como os jovens e adultos constroem suas aprendizagens requer a compreensão do lugar social ocupado por esses atores. Para Oliveira (2005), três campos específicos contribuem para a definição desse lugar: a condição de “não-criança”, a condição de excluído da escola e a de membro de determinados grupos culturais; acrescentaria, ainda, o pertencimento às classes populares.

Saber que a EJA é uma modalidade educativa para pessoas de faixas etárias específicas, deveria se constituir um elemento fundante para a definição de políticas públicas e orientar práticas pedagógicas. No entanto, a definição do lugar social dos jovens e adultos convive com fatores que dificultam um trabalho que corresponda ao que esses sujeitos têm requisitado. Dentre esses fatores, destaco o limite da Psicologia do Desenvolvimento, no sentido de não ter construído uma psicologia adequada do desenvolvimento adulto. Oliveira (2005) considera que historicamente a teoria do desenvolvimento refere-se, na sua maioria, à criança. Este prejuízo, observado na literatura da psicologia, pode ser um dos fatores que retardam a superação das práticas infantilizadoras nas salas de aula de EJA, visto que a formação dos profissionais que atuam nesta modalidade educativa é deficitária em relação a este aspecto, imprescindível para se compreender a organização da aprendizagem de estudantes jovens e adultos.

Outro aspecto a ser observado é a maneira como a idade adulta tem sido encarada historicamente. Palacios (1995), discutindo a produção em psicologia sobre o desenvolvimento humano após a adolescência, comenta que a idade adulta tem sido tradicionalmente considerada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, enfatizando a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento.

A maneira como a vida adulta vem sendo retratada está sutilmente presente na história das juventudes do Brasil, desde a década de 1950, quando a juventude passava a ter visibilidade na sociedade brasileira. Isto é, nos momentos de crises ou de lutas dessa categoria, a adultez era apresentada como referencial a ser seguido

ou como fase da vida na qual se encerrava a busca da auto-afirmação. Nessa fase, se alcançaria um nível de equilíbrio capaz de contornar as situações adversas que eventualmente tivessem sido criadas na juventude.

A confiança na adultez como fase atenuante dos problemas dos jovens é revelada de uma maneira mais sutil, também na década de 1960, quando se caracterizou a juventude como categoria envolvida com questões políticas e ideológicas, comprometida com a luta pela transformação social. Embora a organização e participação fossem reconhecidas como marcas da categoria em destaque nesse momento histórico, as reflexões de Abramo (1997) atestam que não se confiou o bastante na juventude a ponto de acreditar que ela fosse capaz de levar a cabo o processo de transformação efetiva da sociedade.

Esta limitada confiança é também atribuída aos jovens na década de 1970, quando são reconhecidos como sujeitos participantes das lutas sociais, políticas e sindicais, mas não lhes é atribuída muita credibilidade no concernente à postura ética, responsabilidade e consistência nos processos decisórios.

De acordo com a referida autora, na década de 1980 a juventude foi tematizada como apática, conservadora e individualista, com muitas lacunas em relação à necessidade de articular estratégias de resistência ou oferecer alternativas às perspectivas inscritas no sistema. Já nos anos de 1990, chama atenção nos discursos a presença de inúmeras figuras juvenis envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. São muito presentes traços de individualismo e o envolvimento com a criminalidade, o que sinaliza a fragilidade das instituições socializadoras e a profunda cisão entre integrados e excluídos.

De certa maneira, há uma concentração nos problemas de comportamento, o jovem reaparece como depositário do medo e promotor de cisão e dissolução social. Esta formulação não comportava credibilidade a estes atores e, portanto, até mesmo as pessoas que defendiam a juventude não conseguiam visualizar possibilidades de construção de parâmetros éticos, parâmetros de equidade, superação das injustiças e formatação de idéias consistentes que viessem determinar transformações sociais.

Os dados apresentados por Helena Abramo (1997) suscitam algumas impressões: primeiro, pressupõe-se lugar-comum a quase todas as épocas a percepção do jovem a partir da imagem de ameaçador da integridade humana; segundo, parece clara a desconfiança dos adultos em relação aos saberes e posturas juvenis. Certamente a maneira como o jovem foi percebido nas últimas

décadas tem contribuído para que se criasse a imagem e o preconceito disseminados pela mídia sobre as juventudes contemporâneas, o que tem interferido negativamente na construção de um imaginário social das juventudes brasileiras.

Dayrell (2003) focaliza algumas tendências comuns na tematização do jovem contemporâneo, ora o jovem é visualizado na condição de transitoriedade, é um “vir a ser”, ora se associa juventude a tempo de liberdade, prazer, comportamento exótico, limitada ao campo cultural. O autor sinaliza ainda que essas imagens também convivem com a idéia de que juventude é tempo de crise, fase difícil, momento de distanciamento da família.

Estas imagens e preconceitos, tantas vezes evocados para identificar as juventudes, tanto expressam reducionismo como uma tendência em analisar os jovens por um viés negativo, ou situá-los na idéia de transitoriedade. Ora, se o jovem é o “vir a ser”, o que ele é na sua “real” condição de jovem?

Talvez esta condição de transitoriedade os tenha impulsionado à busca do momento presente, o que, para alguns autores, se constitui uma das características do jovem contemporâneo e revela também reflexos das transformações ocorridas no contexto das sociedades complexas marcadas pela velocidade das transformações tecnológicas e culturais, muitas vezes produtoras de incertezas.

Outro fenômeno presenciado é o afastamento dos jovens dos movimentos políticos e sindicais, o que não descarta o interesse dos mesmos por políticas desvinculadas dos rótulos tradicionais (SPOSITO, 2005). Este interesse também aparece claro na Pesquisa “Perfil da juventude brasileira”³ quando, ao serem questionados em relação ao *espectro*⁴ político a que pertencem, mostram que, independente das escolhas entre direita, esquerda, centro-esquerda, dentre outros, 83% dos jovens responderam as questões e souberam se posicionar politicamente, o que, para Singer (2005, p.33), indica um grau surpreendente de engajamento político, podendo crescer com o aumento do nível de escolaridade.

É intrigante perceber a cisão entre a percepção do jovem sobre certos fenômenos sociais, a compreensão de sua condição de existência e a maneira como historicamente eles vêm sendo representados no imaginário coletivo. Muitas pesquisas desenvolvidas com jovens, a exemplo do trabalho sistematizado por

³ Pesquisa nacional que buscou traçar o perfil das juventudes brasileiras, procurando relacionar aspectos diferentes da realidade dos jovens com suas práticas, seus valores e suas opiniões.

⁴ Termo utilizado no mesmo sentido que Singer utiliza para falar da posição política que os indivíduos assumem.

Dayrell (2003), apontam grande incompatibilidade entre uma percepção de juventude associada à passagem, ao “vir a ser”, expressa na compreensão de juventude disseminada socialmente, e a percepção do jovem sobre a sua condição juvenil. De acordo com Dayrell (2003), esta fase, compreendida como um momento determinado de transformações físicas, afetivas, comportamentais, para os jovens assume também um sentido em si mesma. Este sentido é influenciado pelo meio social concreto e pela qualidade das trocas proporcionadas pelo contexto em que eles se inserem. Observa-se que a distância entre a condição juvenil vivenciada pelos jovens e as representações sociais construídas em torno da idéia de juventude indicam a complexidade na compreensão das identidades juvenis. Todavia, é importante recuperar experiências significantes que, ao longo da história, se traduziram em ruptura a estratégias fechadas de condução de pesquisas, limitando a compreensão das aspirações das pessoas envolvidas.

Uma análise mais ponderada acerca da condição juvenil, enquanto discussão que visualiza a dinâmica dos processos de mutação das sociedades e suas implicações para a vida dos jovens, tem suas origens na escola de Chicago, a partir da abertura para a discussão da sociologia da juventude e pesquisas qualitativas na área de Ciências Sociais, dispensando maior cuidado aos participantes das pesquisas, ao tempo que buscavam outras possibilidades de leituras da realidade pesquisada.

Na materialização desses estudos, duas pesquisas se revelaram fundamentais por suas perspectivas interdisciplinares heterodoxas e, ao mesmo tempo, simples. Refiro-me às pesquisas que deram origem à obra *Sociedade de Esquina*⁵ e *Os Estabelecidos e os Outsiders*⁶. Contudo, os esforços empreendidos na desconstrução de estereótipos e na construção de um imaginário coletivo que inclua identidades mais positivas dos jovens, recuperando as dimensões éticas, da equidade e da responsabilidade, ainda encontram-se em processo embrionário. Este

⁵ Pesquisa desenvolvida junto a uma comunidade pobre e degradada, Wiston Parva, nome fictício dado a uma cidadezinha do interior da Inglaterra, onde se desenvolveu a pesquisa, comunidade aparentemente homogênea, mas percebida pelos que ali moravam, dividida entre um grupo de establishment e outro grupo formado por indivíduos outsiders. As relações de poder estabelecidas nesta comunidade demarcavam a existência de estigmas que se solidificavam pela construção social elaborada pelos habitantes da comunidade, na qual o grupo dos incluídos se sustentava pela fragilidade dos excluídos. Como afirma Elias (2000, p.209) neste tipo de relação a autovalorização só é possível como resultado da desvalorização de uma outra pessoa ou grupo.

⁶ Descreve a realidade de uma comunidade de periferia urbana de Boston, habitada por imigrantes Italianos, na qual se percebia uma compreensão estigmatizada das pessoas que habitavam as zonas mais pobres. Para as pessoas de classe média, Corneville era uma área com “formidável massa de confusão, um caos social”. Já os de dentro veem em Corneville um sistema social altamente organizado e integrado” (WHYTE, 2005, p.20).

processo acentua-se ainda mais quando se trata de jovens de classes populares, que, além dos estigmas comuns à condição juvenil, é acrescido a característica de marginal (Sposito, 1996). Ou seja, pertencer às classes populares, muitas vezes, significa também lidar com o desafio de ser associado a um marginal em potencial.

Esta caracterização estereotipada expande-se para a educação de jovens e adultos, na qual a presença de jovens com as características anteriormente mencionadas, causa estranhamento na escola e as marcas da estereotipia acabam sendo potencializadas. Neste sentido, a manutenção da idéia equivocada de adultos como sujeitos passivos tem parecido bastante confortável para a continuidade de práticas pedagógicas para jovens e adultos, da mesma maneira que foram pensadas apenas para os adultos. A existência dessas práticas parece não causar grandes impactos ou estranhamento aos educadores.

Tomar o adulto como referencial para as práticas de EJA pode está relacionado com a idéia de passividade e estabilidade, transmitida pela maneira como se compreende a vida adulta, a qual representa uma realidade estável. O contínuo desejo de mudança, a desordem, a ameaça à ordem social, a presença do aluno “que não quer nada” se distancia do imaginário dos que preferem lidar com alunos que não reagem à situação de desigualdade social e são gratos porque o professor está “ensinando”. Assim, os estudantes jovens não conseguem sentir-se pertencentes a uma modalidade educativa, com pouco espaço para sociabilidade, mudanças e socialização das redes de significados por eles construídas, o que, segundo Marques (1997), constitui a maneira de dizer quem são, se aceitam ou não as identificações atribuídas pelos adultos.

Alguns estudos recentes tratam da mudança do perfil dos estudantes da EJA, mostrando que boa parte deles pertence à faixa etária de 18 a 25 anos. Segundo Brunel (2004, p.10), que pesquisou o fenômeno do ingresso de “jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos”, o público que ora compõe este espaço educativo, na sua maioria, são jovens com um histórico de várias repetências, problemas de indisciplina e muitos são recém-egressos do ensino regular. O que está posto nesta nova configuração da educação de jovens e adultos é a presença de pessoas cada vez mais jovens e de professores sem a devida qualificação para lidar com grupos configurados por diferenças geracionais e interesses culturais distintos. O professor muitas vezes é colocado nessa realidade sem as mínimas condições para dar uma resposta afirmativa à demanda do grupo

configurado por jovens e adultos.

Emerge deste contexto um quadro novo de demandas, ou seja, além da necessidade de se trabalhar com questões relacionadas aos insucessos escolares dos estudantes, vê-se a urgência de uma prática pedagógica que dê conta de fatores que vão além desses percursos e possam orientar as relações de ensino e aprendizagem para trocas culturais, potencializando diferenças, saberes, construindo um espaço de convivência com as diferenças, inclusive as relacionadas a questões geracionais.

Nesse cenário surgem minhas inquietações e o interesse pela escuta das narrativas dos jovens da EJA, para deixar falar estes atores e compreender os significados construídos nas suas trajetórias escolares. Este campo de escuta e reflexão aponta para algumas questões: *Quais fatores promoveram a chegada de estudantes jovens na educação de jovens e adultos? Quais os significados que os estudantes jovens da EJA atribuem a seu percurso escolar? O que pensa o estudante jovem sobre sua inserção na escola? Que leitura faz do sucesso e do fracasso escolar?*

Tais questões, balizadoras desta pesquisa, sugerem que se reflita sobre as pessoas que compõem o cenário da mesma. Neste caso foram selecionados jovens entre 15 e 24 anos, faixa etária utilizada pela UNESCO para demarcar o período da juventude; contudo, é relevante considerar que não se trata de qualquer estudante jovem da EJA, mas de jovens das classes populares. Como afirma Arroyo (2006, p. 22), os jovens e adultos da EJA não são qualquer jovem e qualquer adulto, “São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” e, portanto, não podem ser compreendidos dissociados de suas singularidades.

A educação de jovens e adultos requisita olhares sensíveis, que possam perceber jovens e adultos a partir de suas trajetórias humanas – culturas, identidades, desejos, gerações, saberes – e não apenas por meio das trajetórias sociais e escolares truncadas e generalizadas, que não permitem avançar na reconfiguração da EJA e estabelecer relações para além das carências de escolarização. Nesta perspectiva, o trabalho em questão tratará as questões evidenciadas como representação de uma realidade específica, confrontando essas informações com conhecimentos produzidos por outros pesquisadores.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é compreender os significados

produzidos pelos jovens da EJA em relação à sua trajetória escolar e a repercussão destes para a configuração de propostas pedagógicas coerentes com as demandas do público jovem da EJA. Para isso, mais especificamente, objetiva-se:

- a) Identificar fatores que contribuíram para a chegada de estudantes jovens na EJA.
- b) Coletar narrativas acerca do percurso escolar de estudantes jovens da EJA.
- c) Compreender os fatores que motivam a participação dos jovens na escola.
- d) Conhecer as expectativas dos jovens da EJA, em relação a seus processos de escolarização.
- e) Evidenciar a percepção dos jovens sobre a dinâmica da escola.
- f) Analisar o percurso escolar de estudantes jovens da EJA, para compreender os significados que eles atribuem a este percurso, buscando indicativos de uma prática educacional a partir dos anseios de jovens da EJA.

No desejo de aproximar-me da trajetória escolar de estudantes jovens da EJA, tomo os objetivos como balizadores do trabalho, e me aventuro na escuta das biografias escolares dos estudantes, a fim de compreender seus percursos e as relações estabelecidas com os saberes e os espaços escolarizados.

O primeiro capítulo, intitulado *Caminho percorrido, trajetórias revisitadas*, relata o percurso da pesquisa: uma breve reflexão sobre a realidade do entorno da escola, situando a abordagem metodológica, tipo de pesquisa, cenário onde se desenvolveu a empiria, enfim, a construção de um percurso metodológico, com as peculiaridades de uma abordagem que se pretendeu construir ouvindo as vozes dos diversos atores envolvidos na pesquisa.

No segundo capítulo apresento algumas reflexões sobre juventude, discutindo conceitos e distorções na maneira de tematizar esta categoria a fim de situar os jovens das classes⁷ populares. Nesta perspectiva, problematizo o lugar social que a escola institui para estes atores e a percepção do jovem acerca do mesmo, discutindo as estratégias de reação dos jovens ao lugar instituído nos processos excludentes do espaço escolar.

⁷ O termo classe está sendo usado na acepção de Bourdieu, quando afirma que Classe – no sentido lógico do termo “[...] é conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.” (BOURDIEU, 2005, p.136)

No capítulo três serão apresentadas as diferentes trajetórias dos estudantes, com as particularidades que demarcam a maneira singular de cada um ser e estar no mundo. Nos retalhos das histórias dos jovens, buscarei as significações produzidas sobre o ser jovem na EJA, as estratégias utilizadas para lidar com as conquistas e os insucessos escolares, a percepção dos saberes apreendidos na escola e as relações estabelecidas com suas dinâmicas cotidianas. Busco compreender também fenômenos contraditórios: a escola como espaço de exclusão e medo, na medida em que não promove aprendizagens significativas para os estudantes e não consegue evitar as drogas e outras práticas consideradas ilícitas neste espaço. Mas, ao mesmo tempo, é representada pelos jovens como espaço de sociabilidade e proteção por facilitar o encontro com os colegas, permitir o aprendizado de algumas estratégias de convivência social e contribuir para a formação de novas identidades, consideradas por alguns estudantes como identidades que os protegem de outras, já construídas, que os expõem à violência e à exclusão social, refletindo também, sobre relações de poder estabelecidas na escola, algumas facetas do silenciamento e suas formas de sustentação. Neste percurso foram evidenciados projetos de futuro dos jovens da EJA, para perceber as implicações das trajetórias escolares dos mesmos, em suas expectativas de vida.

Nas considerações finais serão rediscutidos os pontos considerados relevantes nos resultados da pesquisa e nas abordagens de autores que contribuíram para a percepção dos fenômenos desvelados, e, no diálogo estabelecido, ajudaram a perceber desejos, saberes e significados produzidos pelos estudantes nas suas trajetórias escolares.

1. CAMINHO PERCORRIDO, TRAJETÓRIAS REVISITADAS

A escuta de narrativas que retratam a trajetória dos jovens da EJA não expressa possibilidade de análise baseada, apenas, na exatidão, na quantificação. Por conta deste fator, a abordagem teórico/metodológica utilizada na pesquisa é de inspiração qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, justificado pelo entendimento de que seria esta uma escolha coerente com o problema delineado para investigação. A pesquisa qualitativa não é a única possibilidade de um estudo que busca respeitar o lugar social dos sujeitos envolvidos na pesquisa, todavia as perguntas que fomentaram este estudo encontraram mais consonância na abordagem qualitativa sem, contudo, descartar o uso de dados quantitativos, configurados no processo como possibilidade de enriquecimento do trabalho. Como entende Minayo:

A questão das relações entre quantitativo e qualitativo, porém, secundada pelo problema epistemológico da objetividade subjetividade não pode ser assumida de forma simplista como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. Ela tem que ver com o caráter do objeto específico de conhecimento: com o entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação. (MINAYO, 2008, p. 63).

O objeto delineado para o estudo apresenta características congruentes com a abordagem qualitativa. Como destacou Minayo (2008), é responsabilidade do pesquisador cuidar da escolha de uma proposta metodológica condizente com o que se pretende estudar, todavia reconheço ter sido enriquecedor o uso de um questionário por ter permitido traçar uma idéia inicial do perfil dos participantes da pesquisa, mesmo considerando que os dados quantificados foram analisados a partir da perspectiva qualitativa.

Acredito também que a pesquisa qualitativa se inscreve na proposta metodológica mais condizente com a possibilidade de acolhimento dos significados atribuídos pelos sujeitos jovens da EJA. De acordo com Minayo (2002, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde

a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido a operacionalizações de variáveis.

Nesta circunstância, a busca da compreensão dos significados que os jovens da EJA atribuem a seu percurso escolar requisita uma perspectiva metodológica que, como afirma Denzin & Lincom (2006), tratando da pesquisa qualitativa, não se fecha a uma abordagem única. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio, embora estabeleça como uma das principais prioridades “[...] a luta por relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática” (p. 17). Enfim, a pesquisa qualitativa é um terreno de muitas práticas interpretativas.

E para desenvolver a interpretação que se está propondo, o campo empírico escolhido foi uma escola pública da Cidade de Salvador, que trabalha com o segundo segmento do ensino fundamental. A escolha desse segmento se justificou pela incipiência de pesquisas nessa área e pela compreensão de que estudantes que chegaram ao segundo segmento do ensino fundamental têm uma trajetória escolar extensa, com possibilidade de oferecer muitos elementos para se compreender os significados construídos pelos jovens nos seus percursos escolares.

É fascinante a dinâmica da pesquisa: às vezes, determinadas suposições são evidenciadas como fato dado na proposta inicial do projeto e, no decorrer do processo, algumas situações se revelam contrárias às convicções iniciais. Estava certa de que os estudantes do segundo segmento teriam uma extensa trajetória escolar, com memórias densas da escola, no entanto, este fenômeno não se apresentou com tanta intensidade nos relatos dos jovens. O que não se constituiu um complicador, uma vez que, no estudo de caso etnográfico, a emergência de situações que não são previstas pode estar sendo evidenciada e, de acordo com Ludke e André (1986), precisa ser uma das buscas do pesquisador que opta por fazer este tipo de estudo. Outra motivação para a escolha do público alvo estava relacionada aos dados da pesquisa “Mapa da Criança, Jovens e Adultos fora da escola⁸”, que apresenta o ensino fundamental como o segmento com maior número de evasão escolar.

Os primeiros encaminhamentos para a pesquisa empírica foram feitos no primeiro semestre de 2007, quando participando da pesquisa “Formação de

⁸ Artigo publicado no Jornal A Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano, 12/12/2004. São Paulo/SP.

Professores: a construção da identidade profissional dos professores de jovens e adultos” (MARQUES,⁹ 2007), vinculada à Faculdade Social da Bahia, efetivei o levantamento de todas as escolas da DIREC 1A, que trabalham com o segundo segmento do ensino fundamental (EJA II). Esta panorâmica me permitiu visualizar o porte das escolas e o número de professores e alunos por unidade escolar. Com este mapeamento, identifiquei a localização das mesmas, optando por uma instituição que recebe, na sua maioria, estudantes residentes no Nordeste de Amaralina. A escolha do campo empírico está relacionada com o contato que, ao longo da minha trajetória profissional, estabeleci com estudantes moradores daquela região. A maioria deles se reportava ao bairro com tristeza, pela violência instalada¹⁰, pela caracterização grosseira¹¹ construída pela mídia acerca do mesmo e, sobretudo, pela baixa expectativa de vida da população juvenil. Apesar de não ter referências que pudessem favorecer a minha aproximação com a comunidade escolar, resolvi escolher uma realidade que partilha da experiência de vida de jovens residentes no Nordeste de Amaralina.

De acordo com Tatiane dos Santos Souza (2007), que desenvolveu pesquisa nessa localidade, a RNA¹² pertence à área administrativa VII da cidade de Salvador, cercada por bairros de classe média alta, a exemplo de Pituba, Itagira e Rio Vermelho, sendo constituída pelos bairros de Santa Cruz, Vale das Pedrinhas e Chapada do Rio Vermelho, com área de 203 ha. Dados do IBGE¹³ sinalizam que nesta área de terreno acidentado habitam cerca de 82.976 pessoas, o que se pode traduzir em uma densidade demográfica de 408 hab/ha. O instituto de pesquisa aponta ainda para uma população predominantemente afro-descendente e jovem, 88% da população é parda ou negra, sendo que 49% têm menos de 25 anos e apenas 9% das pessoas possuem mais de 55 anos. Isto sinaliza a existência de uma população eminentemente juvenil, com demandas crescentes de escolarização, uma

⁹ Projeto inscrito no grupo de pesquisa em Educação da Faculdade Social, na linha Educação de jovens e adultos, em desenvolvimento, com previsão de ser concluído em dezembro de 2009.

¹⁰ É importante ressaltar que, em grande parte, a violência a que estes estudantes se referiam era praticada também, por policiais e grupos de extermínio. O manifesto contra a violência, elaborado por Almir Santana (meu ex-aluno) revelava a brutalidade desses grupos que, em uma semana, assassinaram 16 pessoas no bairro. (2004)

¹¹ A afirmação sobre a visão estereotipada da mídia acerca do Nordeste de Amaralina, resulta de uma breve retomada das notícias acerca do bairro nos jornais de maior circulação na metrópole, e a constatação de que, em grande medida, as notícias veiculadas referem-se a assassinatos ou outras cenas que demarcavam a imagem de um bairro violento. Sem negar a existência de ações violentas no bairro, é preciso reconhecer e divulgar também as inúmeras ações sociais (movimentos sociais e culturais) organizadas neste espaço e que constituem um instrumento de defesa dos direitos essenciais dos moradores do bairro.

¹² RNA – Região Nordeste de Amaralina.

¹³ IBGE Amostra censitária por região - 2002

vez que apenas 38% dos moradores estão na escola, sendo que 61% ainda não completaram o Ensino Fundamental, e 24% sequer terminaram as séries iniciais.

Situo como um dos dados extremamente graves o número de pessoas pardas e negras submetidas à negação de direitos essenciais, como trabalho e educação, reportando-me aos processos de segregações e apagamento de identidades negras historicamente demarcadas na sociedade brasileira. Isto é percebido na medida em que se nega oportunidades de inserção social e aumenta-se as desigualdades socioeconômicas entre pessoas de cor branca e cor negra, considerado, nos estudos de Camino, Silva e Machado (2004, p. 120), como novas formas de expressão do preconceito no Brasil. Isto sinaliza que a legislação que proíbe os atos explícitos de preconceitos, no Brasil, não dá conta de barrar o aumento da discriminação pela cor da pele. Assim, os autores discutem algumas teorias do racismo, a exemplo do racismo sutil sistematizado por Pettigrew e Meertens (1995) e o racismo simbólico defendido por Sears e Kinder (1971). Na teoria simbólica o racismo seria evidenciado pela afirmação de valores igualitários, contrariado pela negação de políticas públicas sociais, congruentes com a materialização destes valores.

Compreende-se, assim, a partir dos estudos exploratórios de Camino, Silva e Machado (2004, p. 120), que os critérios clássicos utilizados para mensurar as práticas de racismo já não atendem às demandas contemporâneas, haja vista que, sendo os atos racistas explícitos proibidos por lei, outras práticas sutis e simbólicas foram sendo criadas, fazendo-se presentes nas ações culturais e nas tramas de relacionamentos sociais, políticos e ideológicos.

Neste sentido, os autores mencionados recorrem à pesquisa de Vala, Brito e Lopes (1999) que compara traços de pessoas brancas e negras para situar o racismo hoje como prática manifesta, não tanto pela atribuição de traços negativos, mas, sobretudo, pela não atribuição do traço positivo ao grupo racial.

Considerando estes posicionamentos, depreende-se que as políticas públicas sociais não têm se concretizado de acordo com as leis que condenam o racismo no Brasil. E, portanto, a presença majoritária de pessoas de cor negra ou



parda¹⁴ na EJA descortina a incompatibilidade entre a legítima condenação de atos racistas e os limites das políticas públicas sociais em oportunizar a inclusão social de jovens e adultos negros, por vezes estigmatizados e submetidos a processos discriminatórios velados.

De acordo com Souza (2007), o número de instituições de ensino, sejam públicas, sejam comunitárias, ainda não é suficiente para atender à necessidade das pessoas com demandas de escolarização, e isto tem contribuído para potencializar problemas vinculados à empregabilidade dos moradores, a qual em 2002 não contemplava 40% da população. Ou seja, dos 82.976 moradores da RNA apenas 39% estavam exercendo atividade remunerada, o correspondente a pouco mais de 32.000 pessoas. Os dados da pesquisa Juventude Brasileira e Democracia¹⁵ mostraram que em Salvador, dos jovens de 15 a 24 anos, 65,4% não trabalham, 40% não estudam e 21% não estudam nem trabalham. Em março de 2006 o Jornal a Tarde divulgou uma matéria, mostrando como estes números são injustamente distribuídos nos bairros da capital metropolitana. De acordo com a matéria, 75% da população juvenil do Nordeste de Amaralina, na faixa etária de 15 a 19 anos, estão fora da escola.

Nesta conjuntura de negações profundas de direitos humanos fundamentais, não é de se estranhar que a violência e o tráfico de drogas tenham tomado proporções quase que incontroláveis. Como em outros bairros da periferia de Salvador, o índice de violência chega a expulsar moradores de suas casas e até boicotar o livre arbítrio dos estudantes que, desde muito cedo, precisam aprender a lidar com as regras estabelecidas pela “lei do tráfico” e, muitas vezes, têm a frequência escolar condicionada às condições estabelecidas por alguns chefes do comércio de drogas ilícitas:

Na região do Nordeste de Amaralina, as crianças crescem aprendendo a se proteger de tiroteios. Precisam decorar a complicada geopolítica da área, já que por causa das rixas nem todo mundo pode ir a todo lugar. Conhecer alguém que vende drogas a poucos passos de sua casa é fácil. Ter a consciência de que esta seja talvez a única fonte de renda ao seu alcance também. Muitos tiveram amigos mortos por causa do tráfico. E quase todo mundo tem alguma história para contar. (Jornal *A Tarde*, 2006, p. 4-6)

¹⁴ Estamos considerando as imagens e a declaração feita pelos estudantes no ato da matrícula.

¹⁵ Fonte: Ibase/Polis, (Pesquisa Juventude e Democracia) 2005

Esta realidade parece ainda mais crítica quando se trata dos estudantes da EJA, que, além de precisarem se apropriar da geografia estabelecida por quem comanda o tráfico na região, quase sempre precisam reduzir o tempo de permanência nas instituições escolares e contar com a solidariedade de parentes e amigos para avisá-los dos riscos que inesperadamente podem ser instalados. Isto é evidenciado, também, no depoimento de um funcionário da escola que se destacava pela sua habilidade em dialogar com os estudantes e até mesmo intermediar a relação entre estudantes e professores:

*[...] os alunos vêm pra escola apreensivos e da terceira aula em diante eles já começam ir pra casa, porque dizem que estão acontecendo os problemas do tiroteio, das drogas e isso amedronta-os, porque eles têm que passar por suas vielas, seus becos e não se sentem seguros pra chegar nas suas casas e isso traz um prejuízo muito grande pra esses alunos, porque já são alunos com idade já avançada, não é? E que, por um motivo ou outro, atrasaram-se nos estudos. Nós temos aqui as classes aceleradas, 5^a- 6^a e 7^a- 8^a, para dar uma oportunidade a eles a acelerar esse crescimento, para que cheguem no 2º grau e sigam seu caminho. **Mas a violência, na verdade, tem tirado os alunos da sala de aula. Eles alegam que têm que sair mais cedo por medo, porque é assim, o Estado não garante a ele a segurança. O bandido toma conta, né? Aqueles que não se envolvem com a questão da bandidagem viram reféns da bandidagem mesmo assim, e logo têm que ir pra casa pra garantir que vão chegar ilesos, sem sofrer nenhum tipo de violência.** (Sr. X9 Auxiliar de serviços gerais da escola. Grifo da pesquisadora)*

Um estudante que participou da pesquisa reitera esta discussão quando fala acerca do bairro onde mora:

O Nordeste não vai muito bem, muito tráfico, muito roubo, as pessoas de fora não podem vir para o Nordeste, os outros estão roubando, estão queimando o bairro, o Nordeste já foi muito bom, mas agora tá tipo fraco! (Madrugadão, 17 anos).

A violência circundante atinge, sobretudo, a população juvenil que, embora encontre nos movimentos sociais e em alguns projetos de políticas públicas oportunidades para desenvolver suas potencialidades, está muito vulnerável aos apelos dos grupos que comandam o comércio de drogas ilícitas. As iniciativas desta natureza se mostram, muitas vezes, insuficientes para atender a grande demanda da população juvenil vitimada pela supressão de direitos a estruturas básicas de aprendizagem de regras de convivência social, que, de acordo com LaTaille (2000),

pode compor o quadro dos elementos básicos de controle de agressividade ou violência entre as pessoas.

1.1 CONSTRUINDO VÍNCULOS E DELINEANDO O MÉTODO

O período que antecedeu o primeiro contato com a escola foi um tanto apreensivo: já havia trabalhado em escola pública e conhecia dificuldades comuns em relação à presença de pesquisadores nas instituições e, por vezes, projetei experiências anteriores para a pesquisa em fase de gestação. Esses preconceitos em alguns momentos causaram tensões, mas, ao mesmo tempo, revelaram-se muito úteis, na medida em que me colocaram diante da necessidade de administrar com maturidade idéias preconcebidas, de modo que estas não interferissem no resultado da pesquisa.

A oportunidade de lidar com este conflito não foi suficiente para me desnudar de “preconceitos”, mas experimentei o que Macedo (2006) teoriza como processo de suspensão de preconceitos. Como afirma o autor, a suspensão dos preconceitos é uma condição necessária para permitir a fluência da investigação, deixando emergir os fatos que compõem o cenário real dos homens e mulheres participantes do diálogo (pesquisa). Com esta vivência pude também perceber que o senso de superioridade, historicamente construído em torno da figura do pesquisador, junto com o desrespeito ao lugar social ocupado pelas pessoas que trabalham na escola, respondem pelos fatores que mais determinaram desconforto na relação pesquisador/comunidade escolar em discussão.

A escola *Saberes da Vida*¹⁶ está localizada em Amaralina e é uma das diversas instituições da cidade de Salvador-BA que oferece ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, limitando-se ao atendimento de pessoas que frequentam o EJA II, equivalente às últimas séries do ensino fundamental. O primeiro contato com a escola aconteceu em agosto de 2007, quando realizei uma visita, objetivando uma primeira aproximação com o *lócus* de pesquisa. O encontro foi surpreendente: a vice-diretora acolheu a idéia e sugeriu um retorno na semana seguinte para um encontro com a coordenadora. A

¹⁶ Saberes da Vida – expressão escolhida para identificar o lócus de pesquisa. A preservação da identidade da escola foi uma escolha da pesquisadora, mas, também, uma sinalização da coordenadora que acompanhou a fase inicial da pesquisa.

disponibilidade da gestora causava um pouco de estranhamento. Teria imaginado uma negociação mais complexa, até porque um dos critérios de escolha do campo empírico versava sobre a disponibilidade das pessoas em participarem da pesquisa, pois gostaria de contar com a escolha livre e consciente dos participantes. Algumas vezes insisti perguntando se eles queriam mesmo participar da pesquisa e a gestora com muita precisão afirmava que os estudantes da noite precisavam de visibilidade. Fiquei observando o movimento dos estudantes que olhavam desconfiados, mas não arriscavam nenhum tipo de aproximação.

Naquele período estava realizando a primeira fase da pesquisa, considerada por Ludke e André (1986) a *fase exploratória*, a qual envolve a definição do problema, a escolha do local onde será feita a pesquisa, estabelecimento de contato para o acesso ao campo, bem como algumas observações de aspectos que serão investigados.

Na semana posterior retornei à escola para o encontro com a coordenadora, o ambiente era muito diferente, percebia maior preocupação com questões técnicas e legais. De acordo com a coordenadora, a carta de apresentação e o projeto só seriam validados quando analisados pela diretora¹⁷ da instituição. Fiquei aguardando uma semana e recebi a confirmação da coordenadora para desenvolver a pesquisa na escola. Após o parecer da diretora, a coordenadora apresentou algumas características da escola e viabilizou a organização do cronograma de visitas às turmas, priorizando as salas de jovens¹⁸ por ser este o público alvo da pesquisa – jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos. Os grupos selecionados correspondiam a 50% do número de turmas que compunha o quadro discente da escola.

O campo empírico mostrou que ao pesquisador de grupos sociais em condição de exclusão cabe um olhar cuidadoso e radical sobre esses grupos, no sentido de respeitar os participantes da pesquisa na sua integridade e não permitir que a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa se constitua elemento de reforço de estereótipos e distanciamentos entre os diversos saberes e os espaços de produção dos mesmos. Na pesquisa, deparei-me com inúmeras situações de aprendizagens, certificando-me da condição de aprendente necessária ao ser pesquisador que, ao reconhecer a importância das teorias como

¹⁷ É importante ressaltar que não tive a oportunidade de conhecer a diretora da escola, todas as negociações foram feitas com o a vice-diretora e, após substituição da mesma, com o vice-diretor e a coordenadora.

¹⁸ É importante ressaltar que nesta escola a grande maioria dos jovens estava separada dos adultos.

conhecimento transitório, favorece o diálogo com os saberes dos jovens e com a maneira como os participantes da pesquisa significam a sua forma de estar no mundo.

O desejo de estabelecer uma relação de parceria com os participantes da pesquisa fortaleceu a convicção de que a atitude de aprendente precisa fazer parte das ações do pesquisador e, no caso da pesquisa em questão, a busca da compreensão dos significados que os estudantes jovens da EJA atribuíam ao seu percurso escolar, requisitava o reconhecimento de que se buscava um saber que já existia, sendo os sujeitos da pesquisa os socializadores desses saberes. Assim, na pesquisa desenvolvida com jovens da EJA, a atitude de humildade já estava presente nas minhas elaborações teóricas, contudo, a imersão no campo empírico mostrou que não se tratava apenas de apropriação e escolha teórica de um certo princípio, a realidade apontava para a necessidade de estreitamento entre teoria e prática. Esta coerência exigia também sensibilidade e abertura para rever instrumentos de pesquisa e até mesmo estratégias de aproximação das pessoas. A todo momento o contexto da pesquisa sinalizava que o estabelecimento de confiança, diálogo, atitude responsável, comprometimento, sensibilidade, se constituíam elementos fundamentais para a concretização dos objetivos do trabalho, subsídios considerados por Ludke e André (1986) como principais desafios para o observador na pesquisa etnográfica.

Neste sentido, a sensibilidade constituiu-se um importante aliado para a percepção de que não podia pretender dialogar com os jovens sem antes ser apresentada, oficialmente, por algum representante da escola. Como alerta Minayo (2002), a aproximação com as pessoas precisa acontecer de maneira gradual, intermediada por constante avaliação para se compreender as estratégias mais viáveis à aproximação, de modo a “[...] consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (MINAYO, 2002, p. 55). Naquela circunstância, o respeito às pessoas passava, sobretudo, pela compreensão de que, na condição de jovens das classes populares, marcados por negação de direitos e moradores de um bairro que a mídia apresenta associado à violência e ao tráfico de drogas, os estudantes podiam desconfiar da presença de estranhos na comunidade escolar e até tentar desconstruir algumas imagens negativas que eles consideravam parte do imaginário de pessoas que não conheciam a realidade do bairro.

Recordo que naquele período a polícia ameaçava entrar em greve e quando se perguntou se a greve da polícia iria interferir na rotina da escola, um jovem reagiu com muita determinação, afirmando que nem toda violência que diziam acontecer no Nordeste de Amaralina correspondia à realidade. Garantia existir atribuições de crimes dos bairros vizinhos ao Nordeste de Amaralina e isso o incomodava muito. Segundo o estudante, nem sempre as notícias correspondiam aos fatos, existia muito preconceito com as pessoas que moravam no bairro e tudo de ruim que acontecia no entorno a mídia apresentava como se tivesse acontecido no bairro mencionado.

Reportei-me imediatamente a matéria do jornal *A tarde* sobre a organização geopolítica do Nordeste de Amaralina, lembrando a atitude dos moradores que, na época de sua divulgação, reagiram, demarcando seu posicionamento político, com a exigência de uma retratação da matéria divulgada.

A reação desses moradores, assim como do estudante apontou um campo de insatisfação, o qual pode ser identificado como uma tentativa de recusa a um estigma em relação à comunidade de origem dos jovens, o que é compreendido por Erving Goffman (1988) como uma atitude contra estigma. Essa reação também sinaliza a importância da maturidade do pesquisador para lidar com as reações inesperadas e perceber as mensagens que estavam sendo emitidas nas entrelinhas do texto comunicado. Neste sentido, a discussão de Ludke (1986) sobre etnografia contribui para a percepção de que estas habilidades, junto com a clareza do arcabouço teórico, balizam o trabalho do pesquisador, evitando precipitações e criando bases para relações sólidas.

As primeiras tentativas de aproximação com os estudantes inspiraram muita preocupação; passeando pela área livre da escola, observava a saída dos estudantes e, às vezes, ficava sentada no quiosque observando o movimento. Os olhares de desconfiança quase me paralisavam, por vezes, me aproximei de alguns alunos, mas sentia um pouco de reserva. Dada a importância da construção de vínculos entre pesquisador e co-participantes da pesquisa para se chegar às informações requisitadas no problema em estudo, não podia ignorar a existência dos entraves que emergiam no contato inicial com os sujeitos da pesquisa, sendo estranha, branca, sem desenvolver funções que me identificassem como pertencente ao quadro de profissionais da escola, era natural despertar curiosidades no cenário. Todavia, não era possível interromper o processo iniciado e, com

persistência, fomos, aos poucos, nos aproximando. Revisitando produções de autores que vivenciaram pesquisas em comunidades urbanas pobres, pude perceber que esse estranhamento apareceu com frequência na fase inicial das pesquisas que envolvem comunidades estigmatizadas, ditas “limitadas para o convívio social”. Zaluar (1985) reporta-se ao medo que também vivenciou na experiência de pesquisa no conjunto habitacional Cidade de Deus – Rio de Janeiro. Como bem define a autora, os medos estão diretamente relacionados às construções feitas a partir de imagens construídas e disseminadas acerca dos habitantes do local.

No encontro posterior, fui apresentada a alguns professores e iniciei a visita nas salas para explicar aos estudantes e professores a proposta de pesquisa e observar a dinâmica da sala de aula. Durante esse percurso percebi que vários professores, bibliotecária, auxiliar de disciplina falavam da dificuldade de trabalhar com uma determinada turma (**T**). Tal classe era descrita como o grupo dos estudantes com problemas de suspeita com atividades ilícitas. Coincidentemente, aquela turma não fazia parte do meu itinerário, mas os comentários que circulavam provocaram a minha curiosidade e negocieei com a coordenadora a inclusão da turma no meu programa de visitas.

Foi muito interessante, porque, antes que eu fosse visitá-los, os estudantes me convidaram para passar na turma deles. O encontro aconteceu sem a presença de representantes da instituição. Percebia na expressão dos estudantes um misto de curiosidade, silêncio, incerteza e receio de aproximação. Até que um dos estudantes olha para alguns colegas e, sem me dirigir o olhar, pergunta-me o que eu tinha ido fazer naquela turma, se eu tinha ido escutá-los dizer que os professores não ensinavam direito, que não tinham livros, e que até o “piloto¹⁹” para escrever no quadro era seco. Após a fala do jovem, outros estudantes se encorajaram e passaram a fazer parte da discussão, que teve um caráter de desabafo.

Naquele encontro falei brevemente sobre a pesquisa e depois fiquei escutando os relatos dos estudantes. No início falou-se muito da precariedade da escola, mas quando alguém ponderou sobre o controle que a mesma tentava fazer proibindo o uso de boné, um estudante reiterou dizendo que esta proibição era para evitar a entrada de drogas, o que eles afirmavam ser uma atitude inviável. De acordo

¹⁹ Piloto: Termo utilizado pelos estudantes pra identificar o marcador da lousa.

com o estudante, se alguém quisesse esconder drogas iria se utilizar de estratégias mais elaboradas, a exemplo de esconder nas peças íntimas. A partir desta fala, a conversa foi sendo deslocada dos problemas específicos da escola para os problemas de sobrevivência enfrentados pelos jovens.

Naquele momento me dei conta de que estava lidando com uma realidade muito diferente da imaginada, quando elaborei o projeto de pesquisa, e que muitas questões precisavam ser redimensionadas; afinal “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 21). Naquela circunstância estava juntando os fios que iriam compor a metodologia do trabalho.

Nas observações feitas durante as aulas da professora Estrela²⁰, percebi a dificuldade da profissional para obter a atenção da turma. Claro que os recursos utilizados não ajudavam muito, mas o que mais me inquietou foi a postura da mesma ao explicar o assunto e entregar um questionário para ser respondido. A minha impressão é que eles não estavam entendendo nada, deixando claro os limites na apropriação da leitura e da escrita. Os alunos faziam algumas tentativas e se aproximavam da professora para ver se tinham respondido corretamente. Ela quase sempre sinalizava que estava incorreto e lembrava que os jovens precisavam pensar. Após algumas tentativas sem êxito, os estudantes começaram a copiar de uma colega que demonstrava ter um pouco mais de habilidade no assunto. Concluindo a aula, a professora corrigiu a atividade no quadro e os alunos continuaram reafirmando não ter entendido o assunto. No final da aula, a professora partilhou sua angústia sinalizando que os estudantes eram muito difíceis, desinteressados e que tinham preguiça de pensar.

Nessa altura já me questionava sobre o uso do questionário, que configurava a primeira etapa sistematizada da coleta de dados. Todavia, a expectativa criada pelos jovens acerca do mesmo convenceu-me da importância do instrumento e acabei por fazer uso dessa técnica de coleta. Para os jovens, responder um documento ou uma “ficha”, como eles intitulavam, significava uma forma de validação da pesquisa.

O questionário objetivava a aproximação do perfil socioeconômico e cultural

²⁰ **Estrela** - nome fictício, escolhido para identificar a professora que autorizou uma breve observação de duas aulas, ministrada com o estágio 04 (Estágio quatro é a nomenclatura utilizada pra identificar o nível de escolaridade correspondente a 5ª e 6ª série do ensino fundamental).

dos estudantes jovens da EJA. Este instrumento permitiu a participação de 63 jovens, sendo 68% do sexo masculino e 32% do feminino, com idades entre 15 e 24 anos. Dos 63 participantes que responderam ao questionário, somente 11% eram casados, 72% solteiros e 17% encontravam-se em outras situações.

Responderam ao instrumento estudantes de seis turmas. Ao contrário do que temia, a oportunidade de responder um questionário desta natureza foi acolhida pelos estudantes com muita satisfação, e, apesar das dificuldades de leitura e escrita, ficou evidente o esforço concentrado para participarem de uma atividade que consideraram “legal” por ser diferente. Contudo, impressionava o fato dos estudantes não se reconhecerem pertencentes à EJA. Muitos perguntavam por que estavam nesta modalidade educativa se não eram nem jovem nem adulto, encontravam-se ainda na fase da adolescência.

Já nos primeiros contatos, ficava claro o desejo por parte dos professores de uma resposta imediata para atenuar os problemas da escola. Alguns professores manifestavam indignação com o descaso dos órgãos públicos com a educação, sobretudo, quando se referiam à modalidade EJA. Os jovens, por sua vez, também não escondiam o desejo de retorno imediato e, por vezes, perguntavam se iriam ganhar alguma coisa em troca da participação na pesquisa.

Às vezes, me sentia desconcertada: tentava formular uma resposta objetiva para explicar os possíveis ganhos da pesquisa, mas tudo parecia muito irrelevante. As minhas respostas relacionavam-se à possibilidade de retorno a médio/longo prazo, mas, para quem tem tantas negações de direitos básicos e demandas de sobrevivência urgentes, argumentações tão insólitas teriam algum impacto?

Lembro da descrição de William Whyte quando relatava a sua trajetória na pesquisa que deu origem ao livro “Sociedade de Esquina”. “Às vezes ficava pensando se simplesmente estar parado na esquina seria um processo suficientemente ativo para ser dignificado pelo termo ‘pesquisa’ ”. (WHYTE, 2005, 303). Em algumas circunstâncias partilhei dessa incerteza. A clareza do pouco entusiasmo dos estudantes com a proposta de participar de uma pesquisa de caráter acadêmico colocava em xeque as minhas convicções acerca da mesma. Mas como relatava White (2005), é preciso descobrir com a dinâmica das pessoas, quando perguntar, quando não perguntar, o que perguntar, o que não perguntar, o quê e quando argumentar. Esta percepção fez-me refletir sobre o distanciamento, que, até então, tinha feito parte da minha experiência na escola.

Respeitar o tempo que os atores sociais precisam para se envolver com a pesquisa diz da sensibilidade do pesquisador para acolher a realidade do outro. A materialização deste acolhimento se faz, sobretudo, no momento em que compreendemos os sujeitos sociais, envolvidos na pesquisa, como produtores de sentidos e significados, como pessoas que criam realidades e as impregnam de sentido.

Os procedimentos sugeridos inicialmente não constituíram proposta estanque; eles se apresentaram como sugestões iniciais, sendo continuamente redimensionados para atender às realidades dos participantes da pesquisa,

[...] é necessário estabelecer claramente desde o início que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações, exceto a partir de um contrato bem explicitado entre pesquisador e atores do contexto estudado, ou mesmo, se houver uma demanda vinda dos membros do grupo ao se envolverem na pesquisa (MACEDO, 2006 p.88).

Nesta conjuntura, foi fundamental não ter ido a campo com um esquema fechado, com todos os caminhos delimitados. Caso isto tivesse acontecido, a pesquisa teria perdido a sua razão de ser, uma vez que o universo pesquisado apresentou descobertas novas e exigiu mudanças nas elaborações previstas na proposta que antecedeu a minha ida a campo. A principal mudança nas técnicas de pesquisa se deu com o redimensionamento dos grupos focais.

No início do primeiro semestre de 2008, retornei à escola com a intenção de dar continuidade à pesquisa. Alguns imprevistos sinalizaram as dificuldades para a organização dos grupos focais. Primeiro: dos 63 estudantes que participaram da primeira etapa da pesquisa apenas 16 continuavam estudando na escola, alguns mudaram de escola e outros desistiram de estudar, mas, como houve tempo para contactar outros estudantes, redimensionei as datas da atividade e dei continuidade ao processo de observação e conversas informais com os estudantes, aproveitando a oportunidade para convidar outras pessoas a participarem da última etapa da pesquisa. Este período foi muito mais tranquilo: os jovens se aproximavam e buscavam esclarecer as dúvidas sobre o trabalho que estava fazendo e, a partir destes contatos, foi possível organizar três grupos focais, sendo cada grupo constituído por seis componentes. Preparei o material, inclusive camisa e um lanche

muito simples.

Acreditava ser importante seguir as orientações encontradas nas discussões teóricas sobre o desenvolvimento da atividade grupo focal que, como sinalizam alguns autores, a exemplo de Ludke, André (1996) e Gatte (2005), precisa acontecer em condições favoráveis, de modo que as pessoas se sintam acolhidas e concentrem-se no foco da discussão. Filiei-me a defesa de que o bom êxito dessa técnica de coleta de dados não pode prescindir da organização de um ambiente confortável, para isso combinei com a vice-diretora a liberação de uma pequena sala, visando que a atividade fosse desenvolvida de acordo com as condições sugeridas para a realização da mesma. Os estudantes expressaram satisfação com a organização do ambiente, chegando a verbalizar, discretamente, que o “negócio era sério”²¹. Receberam e vestiram as camisas que mandei confeccionar para a ocasião, com entusiasmo, comentando que o símbolo escolhido²² era “massa”, “maneiro”.

No início, os jovens pareciam um pouco dispersos, mas interessados em falar de suas trajetórias escolares. Todavia, quando perceberam que precisavam dialogar com os pares, ou socializar suas trajetórias, observei muito desconforto e alguns jovens pediram para se retirar. Depois de alguns minutos, me dei conta da incoerência existente entre o instrumento de coleta de dados e os propósitos do trabalho, conversei com os estudantes e resolvemos enveredar pela entrevista individual semiestruturada. Todavia, os jovens expressavam satisfação com a organização do evento, uma vez que o compreenderam como um momento de confirmação do acordo de participação oficial no trabalho. A partir desse momento era muito comum ouvi-los afirmar: “Sou da pesquisa”. Criou-se uma relação de pertencimento com o movimento de pesquisa.

Nas entrevistas, que se estenderam por vários dias, os jovens ficaram mais à vontade e, sem embaraços, socializavam suas idéias sobre as questões abordadas e outros assuntos que consideravam relevantes. Descobri com os jovens que a sala de aula não era o local mais adequado para as entrevistas, pois a viam como um espaço enfadonho. Os estudantes não têm intervalo e, para alguns deles, as

²¹ Expressão registrada no caderno de campo.

²² Por considerar a importância que eles atribuíam ao boné, enquanto símbolo que associavam ao ser jovem, resolvi inseri-lo na camisa ao lado da frase “Juventude na Educação de Jovens e Adultos”.

entrevistas eram uma boa justificativa para “vazar²³ da sala” conversar com os colegas, “respirar um ar bom” e, em muitos casos, ir para a sala de aula significava deslocá-los do espaço de sociabilidade, uma vez que esses jovens ficavam mais tempo na área externa do colégio do que na sala de aula. Por esta razão convidá-los a retornar à sala não me parecia uma atitude prudente.

As melhores conversas aconteceram na área livre da escola e o mais importante foi isto não ter significado a perda do rigor exigido pela pesquisa científica. Assim, foi possível o deslocamento do lugar de objeto, como eles diziam se perceber na relação com os representantes do saber institucionalizado, para uma relação de sujeitos. Achei fascinante a iniciativa de alguns grupos que se reuniam no pátio com as pessoas com quem tinham afinidade e me convidavam para entrevistá-los.

Estes grupos, que intitulei de *grupos de diálogo*²⁴ (GD), ajudaram-me a compreender que existia naquele espaço uma forma de organização interna por eles definida, que inviabilizava a formação de grupos aleatórios. A entrevista em grupo poderia ser viável, desde que estes fossem formados pelas pessoas com as quais eles se identificavam. Sem a utilização da técnica como uma camisa-de-força foi possível a organização de três *grupos de diálogo*, com características diferentes, a saber: **GD1**, formado por quatro estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino. As quatro jovens experimentaram a gravidez na adolescência e talvez este fator tenha contribuído para o estabelecimento de identificação entre as jovens participantes do **GD1**.

O **GD2**, formado por cinco jovens, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino. A idéia do diálogo partiu destes jovens, os quais manifestavam muita insatisfação com a precariedade do ensino e, sobretudo, com a desesperança, que, segundo os participantes do grupo, era transmitida pelos próprios professores. Situação expressa na voz de um dos integrantes do grupo:

Penso que devia fazer como eu falei, um incentivo, uma reunião de incentivo aos professores, porque é realmente o que eles fazem. Primeiro dia de aula já vão dizendo mesmo que isso tudo é um verdadeiro engano, que eles não têm tempo hábil pra tá passando todos os assuntos. É uma verdade, realmente não tem, mas e aí, fazer o quê? Como é que funciona? (GD2)

²³ Expressão utilizada pelos estudantes para explicar as saídas fora do horário determinado pela escola.

²⁴ GD – Sigla utilizada para identificar os grupos de diálogo.

O **GD3**, formado por quatro jovens do sexo masculino, que demonstravam um vasto conhecimento da realidade do entorno da escola e uma ampla compreensão de questões vinculadas à violência como fenômenos que não se dissociam do universo da escola. Uma dessas manifestações de violência pode ser evidenciada na fala de um dos componentes do grupo de diálogo ao se reportar a maneira como são abordados pela polícia:

GD.3: – *Na semana retrasada eu tava com a identidade toda lascada né? [vou mudar um pouco de assunto] Aí os policiais chegaram assim mermo pa mim, pegou minha identidade e aí viu, falou assim mermo. “Venha cá rapaz por que você tá com essa identidade assim?” Pô é porque molhou, ele falou assim: “oi” – ainda xingou o nome da lá ela. “Oi lá ela, se eu vê de novo você com essa identidade, você vai tomar um bocado de broca. Vá tirar outra.” Aí falei, como tava ruim mermo tirei outa. [mostra identidade] se ela tiver assim é motivo pa você apanhar, se tiver assim, é motivo pa apanhar. E o pior é que dá pa ver que não é falsificada, que molhou, mas mesmo assim ele não respeita.*

PESQ.: – *Então eles batem porque acham que a identidade está falsificada?*

GD.3: – *É, é, que agente é vagabundo, é capaz até de rasgar. Outo dia mermo me pegou com essa identidade aqui, pegou minha identidade olhou assim, aqui é falsa! Eu falei, rapaz não é falsa. Oi procure trocar essa lá ela, quem anda assim é vagabundo que não quer ser identificado. Eu aí calei minha boca e sair, fui pa casa.*

O distanciamento do lócus de pesquisa, neste momento, me permite enxergar que precisava ter sido mais criteriosa no concernente à proposição de formar grupos focais, tomando como critério de seleção a participação na primeira etapa da pesquisa e o desejo dos jovens em participar da mesma. Precisava ter atentado para as questões que já nas primeiras observações o **Sr. X9** teve o cuidado de sinalizar.

O **Sr. X9** também aponta a geografia da comunidade dos estudantes como uma das questões complexas, que limita o movimento das pessoas no bairro, repercutindo no relacionamento dos estudantes que frequentam a escola. Considerando esta circunstância, determinar os integrantes de cada grupo poderia ter inviabilizado a escuta das narrativas escolares.

Acredito que ter percebido o desconforto dos jovens em relação ao grupo focal foi de fundamental importância, porque ao redimensionar a estratégia diminuiu-se o risco do empobrecimento da socialização das narrativas e evitou-se a reativação de possíveis conflitos. Enfim, o uso da estratégia prescindia de um conhecimento detalhado dos jovens e dos relacionamentos construídos com seus

pares.

As entrevistas foram orientadas pelas questões do apêndice 02, mas não houve uso rígido das mesmas. Participaram da entrevista dez jovens e mais três grupos de diálogo. A escuta das *biografias escolares*²⁵ aconteceu em um clima muito agradável, mas com muito movimento. Percebia que os jovens ficavam entusiasmados diante da possibilidade de gravar uma entrevista, mas em alguns casos o uso do gravador inibia as suas narrativas. Esta é uma das desvantagens da gravação, apontada por Ludke e André (1986, p. 37) quando afirmam que “[...] nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada”, o que pressupõe o uso de outros instrumentos para contrabalançar os registros gravados.

Outro instrumento utilizado para registrar situações e que considerei de fundamental importância foi o *diário de campo*, instrumento apresentado por Macedo (2006, p.133) como:

[...] registros de situações observadas ao longo da pesquisa que permite refletir sobre experiências vividas, nível de inaplicação do pesquisador, contribuindo para se apreender a realidade estudada, conquistas e falhas no processo.

Este instrumento tornou-se muito importante para o registro de algumas falas que os estudantes manifestavam interesse em socializar, mas não se sentiam seguros com o uso do gravador. Assim, a gravação e o diário de campo constituíram-se as principais formas de registro, complementadas pelo questionário e o registro fotográfico feito ao longo da pesquisa. O material coletado foi transcrito, respeitando o estilo da fala do jovem, sem, contudo, marcar os desvios da norma padrão, de modo que foram feitas alterações no que concerne à concordância e à grafia das palavras, a fim de não potencializar a exclusão e reforçar estereótipos.

As proposições de Freire (2005) acerca do diálogo e da escuta margearam a relação que gradativamente estabeleci com as pessoas que participaram da pesquisa. A consciência do pesquisador enquanto “Ser inacabado” (FREIRE, 2005) facilitou a convivência com as imperfeições do percurso da pesquisa e, sabendo destas inconclusões, encarei as situações adversas, que emergiram no percurso, com serenidade, sem perder de vista o cuidado com as pessoas. Aprendi com os

²⁵ O uso do termo biografias está sendo utilizado para identificar os relatos das narrativas dos jovens acerca da escola, entendendo que estas biografias foram construídas com fragmentos de narrativas dos jovens sobre a escola, sem a pretensão de apresentar a história dos sujeitos numa perspectiva totalitária.

jovens que a relação entre o pesquisador e os co-participantes da pesquisa exige uma relação de sujeitos que se importam uns com os outros. Este vínculo favorece a liberdade de expressão, o direito e a liberdade de “dizer a sua palavra” que, ainda segundo Freire (1980), não é um ato passivo, é a própria existência do “SER”. “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir dele novo pronunciar”. (FREIRE, 1980 p. 92).

Criar situações em que as pessoas possam de alguma maneira dizer a sua palavra nos coloca diante do que Barbier (2002) chamou de escuta sensível:

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está ‘presente’, quer dizer, consistente. Ele pode não mais aceitar trabalhar com um grupo, se algumas condições se chocarem com seu núcleo central de valores, sua filosofia de vida. (BARBIER, 2002, p. 94).

A atitude de escuta se configurou uma postura em grande medida responsável pela construção de vínculos com os estudantes. Escutá-los estava diretamente relacionado à idéia de valorização e de acolhimento dos diferentes modos de pronunciar o mundo, era uma maneira de socializar as trajetórias vividas, muitas vezes distantes dos valores defendidos nas instituições escolares, mas correspondia a um momento em que, mesmo estando no espaço escolarizado, os estudantes pensavam e falavam das vivências fora da escola.

Nos últimos encontros, tínhamos estabelecido uma relação de confiança, muitas vezes os jovens falavam de seus problemas de sobrevivência, evidenciando a complexidade da luta para provê-la. A mudança na relação foi observada quando, em meados da pesquisa, circulava na escola e alguns estudantes convidavam-me para conversar, falavam do quanto estranhavam a minha presença naquele espaço ambiente, uma vez que para eles a escola era mal falada e as pessoas que trabalhavam lá só iam porque eram obrigadas, portanto não conseguiam compreender como uma pessoa, não estando nesta condição, se dispunha a estar naquele ambiente. Contudo, os jovens afirmavam não ser o lugar tão ruim assim, o problema era a maneira como as pessoas percebiam-no.

Não estou pretendendo afirmar que a escola não se constitui um mundo real para os estudantes da EJA, todavia, na observação realizada em campo, as duas realidades – vida cotidiana/vivência na escola – fazem parte do universo dos jovens, mas se apresentam dissociadas.

1.2 PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E A ESCOLHA DOS NOMES QUE OS IDENTIFIQUEM



A opção por preservar a identidade da escola e das pessoas participantes da pesquisa não era algo previsto na proposta de trabalho. Todavia, a escuta das vozes que ecoavam dos vários ângulos da instituição em constante dissonância resguardou-me de decisões precipitadas. A coordenadora, que inicialmente viabilizou os encaminhamentos da pesquisa, falava do cuidado que eu precisava ter com a identidade da escola, sem, contudo, demarcar a exigência de preservação da identidade da mesma. Os estudantes, na empolgação de ver os seus nomes na pesquisa, expressavam desejo de ser identificados. Todavia, a fertilidade das relações estabelecidas, a complexidade de algumas narrativas e a constante

reflexão sobre as reações dos jovens no momento das entrevistas não deixaram dúvidas quanto à escolha de preservar as identidades dos sujeitos. Percebia, com certa frequência, que a aproximação de representantes da escola inibia os estudantes, fazendo-os alterar o tom de voz e até mesmo silenciar alguns relatos anunciados no início da entrevista.

Dizer que não iria inserir no texto os nomes das pessoas que compartilharam suas interpretações de experiências de vida me parecia desolador e, para resolver este impasse, apresentei a proposta de cada um escolher um nome fictício para ser identificado no texto. A idéia os fascinou: a escolha dos nomes tornou-se um episódio muito significativo, uma vez que fazia emergir relatos de momentos fortes, que deixaram marcas na vida dos jovens. Basta pensar na significação simbólica presente na expressão “*Aprendiz da vida de Zói*”. Recordo que demorei para compreender a denominação escolhida pelo estudante, a princípio o nome me parecia estranho, mas tentava buscar alguma aproximação com personagens juvenis e insisti perguntando: “Mas como assim, de Zói?”, e fui surpreendida pelo estudante que, com uma empolgação imensurável, pela primeira vez me dirigia o olhar e afirmava: “De zói, professora!!! De ver! Sou aprendiz da vida de Zói”, concluiu. Não menos significativo foi o tom de perplexidade de quem parecia impactado e aparentava ter feito, em um instante, um mergulho na sua própria vida e, com a cabeça inclinada para baixo, afirmou: “é isso mesmo, bota aí *Madrugadão*” e, em seguida, explicou que ele acordava de madrugada e ficava “pensando nas coisas pra fazer”.

Fúria se emocionava com as lembranças de pichador no Rio de Janeiro, *Nego-drama* parecia se orgulhar muito da expressão escolhida, mas não justificou a escolha, da mesma maneira *Peu*, *Veloz*, *Soldado do céu*, *Vida Louca* e *Fábio*, apenas apresentaram a sugestão do nome. O Sr. X9²⁶ foi muito preciso, logo que sugeri a escolha do nome, com muita determinação, disse que queria ser chamado de X9²⁷, e em seguida explicou com detalhes o significado da expressão. O Sr. X9 estava muito inteirado da realidade dos jovens da escola *Saberes da Vida*, mas as suas atitudes não condiziam com a postura do delator. Acredito ser ele uma pessoa que aprendeu muito bem a arte de ouvir e dialogar; por conta disso, conquistava a confiança dos jovens e estava sempre disposto a mediar relações, demonstrando

²⁶ O Sr. X9 exerce a função de auxiliar de serviços gerais.

²⁷ Entregão, delator.

muita preocupação com os insucessos acumulados pelos estudantes e desejo de vê-los inseridos na sociedade

Devido à evasão escolar, não tive a oportunidade de re-encontrar os demais estudantes, por esta razão me utilizei das iniciais dos seus nomes, que foi o caso de GC, JV, PL. É inegável que estes momentos de interação remetem a recordações agradáveis. Lidei com estes momentos contagiada pela alegria dos jovens, imersos na idéia de que estava se aproximando o dia de serem apresentados nos meus escritos. Gostava de observar o esforço para encontrar um nome significativo para eles. Impressionava a seriedade e concentração que envolveram aquele momento.

1.3 O DESAFIO DE UMA INTERPRETAÇÃO QUE NÃO SILENCIE OS JOVENS DA EJA

A emergência da discussão sobre o tratamento que se pretende dar às narrativas escolares dos estudantes diz da necessidade de esclarecer a compreensão de significado, de subjetividade, de interpretação que estão margeando o trabalho.

Os dados foram interpretados a partir de uma perspectiva etnográfica, a qual é apresentada por Geertz (1989) como o movimento de fazer a descrição densa de uma determinada situação, compreendendo que se está lidando com interpretações, construtos discursivos de outras pessoas. O que se busca fazer é a leitura de um “manuscrito estranho” (GEERTZ, 1989, p.7), a qual não prescinde do conhecimento da realidade construída pelas pessoas com seus compatriotas, ou seja, para se interpretar um manuscrito desconhecido é preciso aprender sobre o construto do mesmo e posteriormente interpretá-lo. Nessa perspectiva, entender os significados produzidos pelos jovens sobre a escola, não pressupõe apenas uma análise do fato em si, pelo contrário, exige que se interpretem nuances constitutivas da significação atribuída pelos jovens à escola, partindo do pressuposto de que se trata de uma interpretação subjetiva da pesquisadora, sem a pretensão de torná-la única e totalitária, pois, como pontua Geertz (1986, p.7)

Fazer uma etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com

exemplos transitórios de comportamento modelado.

A trama que envolveu a aproximação e a aprendizagem dos “manuscritos dos jovens” se apresentava como um enigma e a maneira gradual de costurar os registros e interpretação das biografias foi extremamente conflituosa. Uma das questões que demorei para resolver foi a complexa relação entre o respeito à cultura dos jovens e a minha postura ética. O medo de não conseguir fazer uma interpretação coerente com o relato dos estudantes provocava muita inquietação. Esta angústia só foi atenuada com a retomada da literatura sobre pesquisa etnográfica e quando assumi como pressuposto para a interpretação dos dados a perspectiva de cultura delineada por Geertz (1986), na qual o autor concebe o homem como ser constituído por uma teia de significados. Neste caso a teia de significados continuamente tecida pelo homem é que o autor vai figurar como cultura:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesmo uma explicação. (GEERTZ, 1986, p. 4).

O deslocamento do lugar do pesquisador, de quem quase pretendia encontrar nos relatos dos estudantes afirmativas que comprovassem as teorias em estudo, para uma postura de escuta das biografias foi fundamental para compreender que a minha interpretação iria construir proposições sobre a leitura de outras pessoas. O diálogo teria que ser estabelecido para dar conta de compreender sobre a construção das *biografias escolares* dos jovens da EJA, e, posteriormente, minha interpretação seria feita com a singularidade da cultura que historicamente construí. Reconhecendo que a “[...] existência humana não pode ser muda ou silenciada” (FREIRE, 2007, p. 90), busco, no processo de interpretação das narrativas, um diálogo entre o conjunto de fatores e saberes que compõem a trajetória escolar dos estudantes, intencionando construir uma interpretação que não dispensa as contribuições da teoria, mas procura dar visibilidade às vozes dos estudantes.

Empreendendo esforços para não silenciar as vozes dos jovens parceiros da

pesquisa, assumi a responsabilidade de fazer a devolução das entrevistas transcritas, de modo que os estudantes tivessem a oportunidade de opinar sobre o que estava escrito e até mesmo registrar alterações consideradas necessárias. Após a transcrição das entrevistas, entrei em contato com a vice-diretora para confirmar a data da devolução dos resultados das transcrições para os estudantes. Fui informada pela profissional que a mesma tinha sido transferida, estava trabalhando no turno vespertino e que teria um novo vice-diretor, mas afirmou estar garantida a continuidade da Pesquisa.

Retornei à escola *Saberes da Vida* para apresentar alguns registros fotográficos e as entrevistas transcritas. Infelizmente fui surpreendida com a notícia de que uma jovem participante da pesquisa tinha sido transferida para uma escola próxima do seu local de trabalho e dois jovens não estavam frequentando as aulas. Os estudantes não fizeram alterações e afirmaram ter gostado muito de visualizar o texto, consideraram “*decente*” a valorização do que eles disseram, admiraram terem sido suas falas compreensíveis e dois jovens foram enfáticos ao afirmarem que as suas entrevistas resumiam o que eles pensavam; apenas um estudante sinalizou desconforto com alguns desvios do texto escrito em relação à norma padrão e, discretamente, afirmou: “rapaz, se eu soubesse que ia sair tudo assim, eu tinha caprichado melhor no jeito de dizer.”²⁸ Esta sinalização foi fundamental para a escolha de manter o estilo do discurso dos jovens, sem, contudo, marcar os desvios da norma padrão, apontados pelo jovem como motivo de insatisfação. Com o posicionamento dos estudantes, entendi que o *corpus* da pesquisa havia sido constituído, cabendo-me a tarefa de fazer as inferências e costurar os significados possíveis a partir da minha condição de sujeito histórico e dos referenciais teóricos que pautaram a reflexão.

Pensando na perspectiva da análise do conteúdo, pode-se compreender também ser a significação construída a partir da mensagem emitida o que desconstrói a idéia de construção de redes de significações como uma entidade. De acordo com Maria Laura Franco (2005), os significados requisitados para esclarecer a investigação do pesquisador só podem ser construídos mediante a mensagem emitida pelas pessoas que participaram da pesquisa, com todas as implicações presentes no texto comunicado. Isto aponta para a necessidade de tratar os relatos

²⁸ Informação registrada no diário de campo.

para além da transcrição. “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para o conteúdo manifesto (seja ele explicativo ou latente)” (FRANCO, 2005, p. 24). Os registros de diversas naturezas configuram-se marco inicial, todavia a análise do conteúdo prescinde das inferências que vão sendo construídas pelo pesquisador.

O delineamento do corpus da pesquisa deixou uma ligeira sensação de etapa cumprida, criou uma pseudo-ideia de superação do que julgava ser a fase mais complexa do estudo. Retomei a transcrição das narrativas e encontrei a perplexidade de selecionar as falas que mais me instigavam em um universo de dados em que tudo parecia imprescindível ao estudo. Uma das possibilidades era definir algumas categorias e organizar a interpretação dos dados, utilizando apenas os fragmentos condizentes com a análise proposta. A escolha parecia razoável, mas não suficiente para me convencer de que faria um caminho coerente com a perspectiva teórico-metodológica escolhida para balizar o trabalho. Transitava em um terreno movediço; quando resolvia escolher alguns fragmentos, mergulhava no receio de não conseguir devolver aos participantes um resultado condizente com informações geradas na pesquisa de campo. Experimentei um forte desejo de valorizar todo o material coletado, por me parecer justo concretizar o anseio de escuta, tantas vezes verbalizado pelos estudantes. Pensei em um memorial, talvez assim pudesse inserir todo o material coletado na escola *Saberes da Vida*. Entretanto, não se tratava apenas de transcrever as narrativas dos estudantes, mas de entender a relevância do dito para o diálogo entre a realidade descrita, os conhecimentos que já se produziu acerca da temática e a perspectiva a ser costurada pela pesquisadora nas fronteiras dos encontros e desencontros dessa trajetória. A reflexão sobre a natureza do estudo, a escuta desenvolvida no lócus de pesquisa, me conduziram para uma escrita que sequer permitiu titubeios em relação à escolha de dialogar com os jovens durante toda a produção da escrita.

Foi nesse conflito que emergiu a escolha dos fios condutores da reflexão sobre os significados que os novos sujeitos da EJA estão produzindo sobre a escola. Por saber da relevância das narrativas produzidas no espaço da pesquisa, resolvi selecionar determinados fragmentos, priorizando algumas linhas para balizar a reflexão, as quais não intencionaram supervalorizar uma narrativa em detrimento de outra, mas entender que se estava compondo uma costura coletiva. A seleção dos fragmentos, portando, buscou atender aos objetivos da pesquisa, observando os

aspectos evidenciados com mais força nas narrativas dos jovens. Isto, porém, não nega a existência de dados, que, embora não sendo contemplados na escolha feita, poderão servir para a continuidade dessa ou de outras pesquisas que eventualmente possam vir a ser pertinentes para outros achados no universo social e acadêmico.

2 JUVENTUDE NA EJA

Conforme anunciado na introdução, a definição da faixa etária configurou-se elemento fundante na delimitação do público alvo da pesquisa de maneira mais objetiva. Todavia problematizar o conceito de juventude, embora seja um lugar-comum de trabalhos que tratem desta temática, não me parece algo dispensável. No Brasil, diversas maneiras de compreender o sentido de juventude têm sido disseminadas, contudo, implicações políticas e ideológicas dão conta de gerar correntes teóricas que ressaltam dimensões distintas para refletir as complexas possibilidades de configuração da condição juvenil.

De acordo com José Machado Pais (1993), a sociologia da juventude tem transitado por duas tendências: a primeira toma a juventude como conjunto social pertencente a uma determinada fase de vida, a qual é definida pela faixa etária; a segunda tem como principal atributo ser constituído por conjunto de jovens em situações sociais distintas entre si. Nesta relação existe quase que um paradoxo; às vezes o jovem é apresentado como categoria homogênea – aparente unidade – e, outras vezes, ele aparece no cenário como categoria heterogênea – quando analisado como conjunto social, com atributos sociais singulares que diferenciam os jovens uns dos outros.

Pais (1993) propõe dois eixos semânticos para se perceber a juventude na contemporaneidade: a unidade e a diversidade. A primeira quando se refere à fase de vida, e a segunda quando estão em jogo interesses, diferentes características ou atribuições sociais que diferenciam os jovens. Maneiras tão diferentes de pensar a juventude não são passíveis de serem expressas em um conceito único. Compartilho com o autor mencionando a defesa de que existem muitas juventudes e, historicamente, várias teorias vêm participando da discussão desta categoria social, sintetizada pelo autor como duas grandes correntes teóricas: a Geracional e a Classista.

Sem desprezar a faixa etária como um dos indicadores de um período em que o jovem está fazendo sua transição para a vida adulta, é importante demarcar que este dado, por si só, não é suficiente para expressar os modos de existência juvenis. A maneira como os jovens produzem a existência juvenil, como diria Pais (1993), é caracterizada por uma série de rupturas e percursos diversificados e isto não nos permitiria tratar a transição para a vida adulta como se fosse um processo único, ou

considerar a faixa etária condição única para identificar a juventude. Cabe compreender que, havendo diversas maneiras de ser jovem, haverá também muitos modos de vivenciar a transição para a vida adulta e muitas maneiras de construir identidades juvenis e, portanto, torna-se pertinente atentarmos para a pluralidade de culturas juvenis. Enfim, as juventudes estão construindo suas estratégias de existência e de sociabilidade dentro dos contornos da realidade em que estão inseridas. Em sociedades com níveis de desigualdades sociais avassaladoras como o Brasil, os espaços de sociabilidade são extremamente desiguais, bem como as oportunidades de inserção social, apontando para a formação de diversos grupos juvenis. Isto já não nos permite a homogeneização do conceito de juventude, nem a pretensão de produzir uma caracterização generalizada em torno do perfil da juventude Brasileira. Pais (1993), Morin, Ciruana e Motta (2003), entre outros, encontraram alternativas para a tematização generalizada da juventude defendendo a existência de culturas juvenis, transições juvenis, enfim fortalecendo um pensamento que não exclui as juventudes de uma compreensão de categoria social específica, mas, ao mesmo tempo, demarca a maneira idiossincrática das juventudes construírem formas de concretizar a sua existência no mundo.

É pertinente evidenciar nesta discussão a significativa contribuição de Abramo (1997, 2005), no sentido de problematizar a maneira como historicamente a juventude é apresentada no cenário brasileiro, mostrando que ao longo do tempo esta categoria foi tematizada como ameaçadora da ordem social, predisposta à delinquência, transgressora e incapaz de levar a cabo a luta pela melhoria da vida dos seres humanos. Durante muito tempo, a tematização da juventude esteve vinculada à participação em movimentos estudantis ou a grupos com problemas sociais. A presença destes grupos juvenis era real, porém não representava os diversos grupos que compunham as juventudes brasileiras. Estas marcas são igualmente percebidas por Pais (1993, p. 31) quando afirma que “[...] historicamente e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais”.

Sposito (1996) também partilha dessa desconstrução estereotipada acerca da juventude, inferindo que existe uma tendência comum de tratarmos a identidade do jovem a partir de alguns estereótipos construídos pela mídia. De acordo com a autora, é muito frequente pensarmos em jovem e logo o associarmos ao consumismo, alienação, e, quando se faz o recorte de classe, a tendência é

acrescentar aos jovens das classes populares o atributo da violência ou marginalidade. Olhar a juventude como alienada corresponde, muitas vezes, a reativar a memória da juventude da década de 1960, como se tivesse sido a única geração juvenil a reagir contra as desigualdades de direitos sociais e esquecer que, mesmo em situações adversas, os jovens buscam construir estratégias de participação, na tentativa de alterar as condições de sobrevivência a que estão submetidos.

A diferença que vai ser estabelecida nesta pesquisa é a tentativa de assumir uma postura de escuta dos relatos dos jovens e de potencializar esforços para entender como este grupo juvenil das classes populares, participante de um segmento social e escolar (EJA) estigmatizado, está significando suas experiências escolares.

A experiência de parceria com os jovens que frequentam a escola *Saberes da Vida*, mostrou que o distanciamento entre professores e estudantes, utilizado tantas vezes como estratégia de prevenção contra a violência, pode configurar um grande prejuízo na elaboração de ações pedagógicas mais próximas das demandas do público jovem da EJA. A ausência do diálogo e o descuido com a escuta dos estudantes pelo professor reforçam a baixa-estima dos estudantes e, mais uma vez, destrói a esperança de construção de referências para a formação pessoal e profissional. A expressão “ninguém se importa com a gente” é frequente na fala dos jovens, sobretudo entre os que assumem um discurso fatalista, com pouca esperança no papel da escola como instância socializadora de saberes.

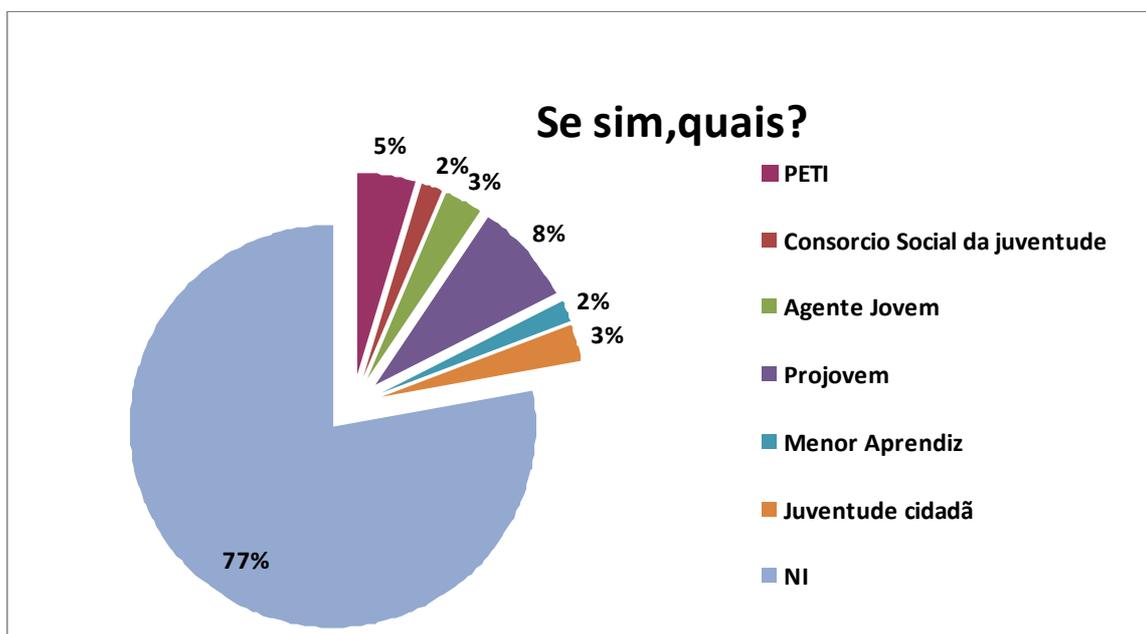
Compartilho com Singer (2005), quando, na análise da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, mostra que a juventude deseja ajudar a mudar o mundo, porém o aumento significativo do nível de empobrecimento e a limitação das oportunidades sugerem que, primeiro, os jovens precisam ser ajudados, para posteriormente terem as condições para participar do processo de mudança.

Nesta abordagem, o autor faz referência às juventudes que, em grande medida, lidam com problemas de desigualdades sociais e dependem de ações de políticas públicas, ONGs e movimentos sociais para criar espaços de sociabilidade e aprendizagem de habilidades necessárias ao processo de inclusão social. O grupo de jovens, parceiros da pesquisa em questão, faz parte de uma juventude específica, pertencem às classes populares com demandas de participação em projetos de políticas públicas, mas, em sua maioria, sequer sabem da existência

destas iniciativas.

No questionário respondido pelos jovens da EJA na escola *Saberes da Vida*, quando indagados sobre a participação em programas de políticas públicas ou projetos sociais, apenas 20% disseram ter participado destas iniciativas, como atestam os dados do gráfico 01:

Gráfico 01



Dayrell (2005), refletindo sobre os jovens e os desafios dos educadores, lembra que os jovens demandam mais do que escolarização, eles buscam redes de apoio e, historicamente, vêm criando formas diversificadas de expressar suas culturas, sentimentos e angústias. Encontram na música e em outras expressões culturais possibilidades de criar e recriar, fazer escolhas, assumir responsabilidades e se reconhecer sujeitos de sua história. “Torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem, traços de uma luta pela humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los” (DAYRELL, 2005, p. 65).

As diferentes maneiras de compreender o jovem na sua complexidade sugerem tanto a possibilidade de reforço dos estereótipos, apontando para uma ação baseada na demarcação dos insucessos, como também oferecem indicadores para um trabalho pedagógico mais prazeroso, que leve em conta questões culturais

e geracionais e que, por isso, pode se revelar mais eficaz. O conhecimento, por parte dos profissionais da educação, do universo dos estudantes jovens da EJA e a maneira como eles significam o seu estar na escola contribuem para que as suas reações aos padrões estabelecidos e/ou expressões culturais, que eventualmente possam transitar no espaço escolar, não sejam potencializadas como estereótipos, mas possam servir como indicadores de práticas pedagógicas efetivamente humanizadoras.

2.1 LUGAR SOCIAL INSTITUÍDO AO JOVEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARTICIPAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Trazer à cena a discussão acerca do lugar social instituído para o jovem da educação de jovens e adultos requer um passeio pela história da juventude, recuperando as principais características que demarcam as diversas formas de participação juvenil na sociedade brasileira e a maneira como historicamente esta categoria vem sendo representada no imaginário social. Esta discussão apresenta relevância nesta pesquisa por se perceber que a reflexão desta temática implica pensar nas estratégias de participação político-social, percebendo os desafios do processo de inserção social, permeado por desemprego, violência, drogas lícitas e ilícitas e tantas outras formas de negação presentes na sociedade contemporânea, que afetam diretamente as pessoas envolvidas na pesquisa. Entendo ser esta reflexão pertinente, na medida em que possibilita situar o jovem em uma perspectiva nacional, o que não corresponde a uma caracterização de juventude brasileira.

Algumas pesquisas apresentam os limites e possibilidades de uma caracterização dessa natureza. A análise feita por Antonio Lassance (2005, p. 79) sobre a pesquisa “Projeto Juventude”, do Instituto Juventude e Cidadania, aponta para a caracterização do jovem como uma categoria eminentemente nacional. Isto é evidenciado quando sinaliza algumas características indicativas do ser jovem. Segundo o autor, as mais evidentes remetem a preocupação com a saúde física e a sexualidade como fatores que provocam maior satisfação, e a associação do ser jovem com a convivência com riscos. Todavia, ao refletir sobre a condição juvenil nas diferentes regiões do país, o autor sinaliza que o aspecto geográfico pode não ser o mais importante para delinear um perfil representativo de jovem, visto que

entre os jovens de uma mesma região transitam fatores que os aproximam e fatores que os distanciam. Talvez, as semelhanças estejam mais relacionadas às condições socioeconômicas e aos valores cultivados por jovens das diferentes camadas sociais. Os dados que se revelaram comuns na análise foram, segundo o autor, suficientes para se “[...] confirmar e se falar da existência de um jovem brasileiro” (LASSANCE, 2005, p.84). Isto, porém, não silencia a denúncia evidenciada em relação às diferentes expectativas de vida/projeto de futuro, que se constitui uma das diferenças preponderantes em relação às juventudes desveladas na pesquisa.

Acredito que qualquer tentativa de construir uma identidade única dos jovens vai cair no perigo da homogeneização. Neste sentido, cabe trazer à cena a discussão apresentada por Stuart Hall (2003), na qual o sujeito, na realidade contemporânea, denominado pelo autor como sujeito pós-moderno, é compreendido para além da idéia do sujeito iluminista, que tinha uma identidade fixa, unificada e estável, e do sujeito sociológico, que se constitui na relação do mundo pessoal com o mundo público. Como nos lembra Hall (2003, p. 12), “[o] sujeito previamente vivido como tendo uma identidade estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única identidade, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.”

A idéia de identidade é aqui compreendida como “celebração móvel” que se forma e se transforma continuamente, na maneira como estabelecemos relações, somos interpelados e representados nos sistemas culturais que nos cercam. A fragmentação e a idéia de identidade móvel, que permeiam este sujeito pós-moderno, já não nos permitem pretender a descrição de uma maneira única de ser jovem no Brasil. Mesmo porque os contrastes sociais que caracterizam a sociedade mostram-se incongruentes com a existência de uma juventude nacional. A maneira de cada grupo social organizar a sua existência, lidar com as questões da inserção, da cotidianidade, configuram vivências singulares, tornando-se difícil a existência de um perfil único representativo da juventude no Brasil.

Na análise feita por Marília Sposito²⁹ (2005, p.108), sobre o problema que determina maior preocupação entre os jovens que não completaram o ensino fundamental, os de maior renda evidenciaram a violência e os de menor renda o desemprego. É inegável que a categoria trabalho aparece, também, como foco de

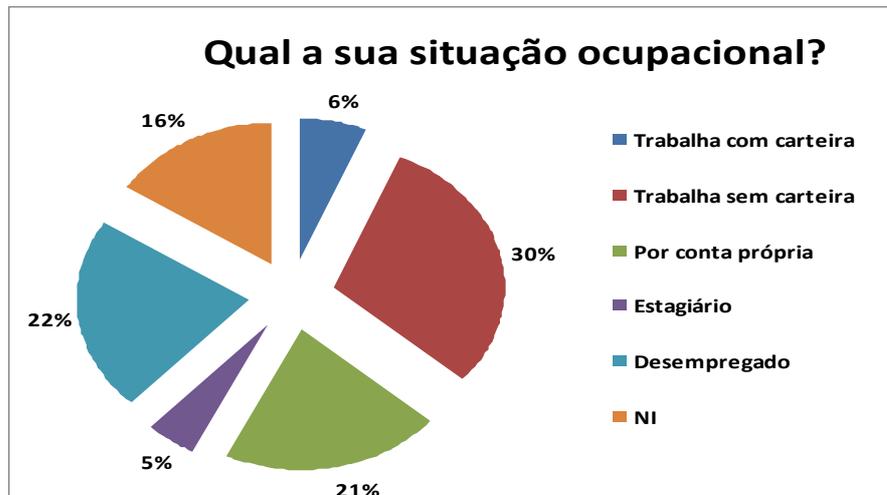
²⁹ Utilizando dados da pesquisa, Projeto Juventude, do Instituto Juventude e Cidadania.

inquietação para os jovens de maior renda, entretanto, o diferencial está na importância que o trabalho assume na vida de cada pessoa. Para os jovens de maior poder aquisitivo, o trabalho se configura como possibilidade de renda complementar, aumentando o poder de consumo e permitindo a construção da autonomia financeira. Enquanto que, para o jovem das classes populares, a inserção no mercado de trabalho, mesmo que seja informal, significa garantia de sobrevivência. Inseridas em contextos de negação das condições mínimas de sobrevivência, estas pessoas precisam começar muito cedo a luta para prover a subsistência. Como sinaliza Miguel Arroyo (2007, p. 6), “[a] juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade.” Bombardeada pela influência de uma das grandes agências socializadoras do nosso tempo, a mídia.

Pelas informações coletadas junto aos 63 jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos que participaram da primeira etapa da pesquisa, 81% deles, incluídos no número dos jovens que sempre moraram na cidade de Salvador, 49% estão trabalhando e apenas 6,3% trabalha com carteira assinada. A situação socioeconômica dos pais oscila entre o desemprego e o trabalho informal, poucos trabalham com carteira assinada, assumindo funções que, de modo geral, oferecem baixa remuneração. Estes dados, além de desconstruírem uma antiga compreensão de que os jovens da educação de jovens e adultos são pessoas oriundas de cidades do interior do estado, apontam para uma juventude inserida em condições de pobreza e vulnerabilidade, precisando adequar-se à insegurança gerada pela submissão ao subemprego e ao trabalho informal. Outro elemento conflitante nesta discussão é a frustração dos pais quando apostam na escola como promotora de mobilidade social e percebem o sucesso profissional, projetado para os filhos, tornar-se um sonho cada vez mais difícil de ser materializado. Por vezes, os pais acabam assistindo a continuidade de suas histórias de profissionais, marcadas pela insegurança, baixa remuneração e negação de direitos essenciais à sobrevivência.

O Gráfico 02 indica o nível de insegurança enfrentada por este grupo social, sinalizando que, como nos lembra Arroyo (2007), estas pessoas não conseguem criar uma configuração clara do trabalho, elas vão assumindo uma perspectiva de alguém que está buscando o que aparece. Ao responder a um questionário que objetivou uma aproximação do perfil do estudante jovem da EJA, os jovens apresentam suas situações ocupacionais no gráfico em destaque:

Gráfico 02



A partir da observação deste contexto, percebo a complexidade que envolve a realidade dos jovens das classes populares envolvidos no desafio de garantir a sobrevivência, mas com poucas perspectivas de alcançar uma situação de trabalho com direitos trabalhistas garantidos e a possibilidade de continuidade, sem precisar depender de fatores climáticos ou eventos comemorativos para saber quais produtos poderiam vender com mais facilidade, e, portanto, qual seria a sua próxima atividade profissional.

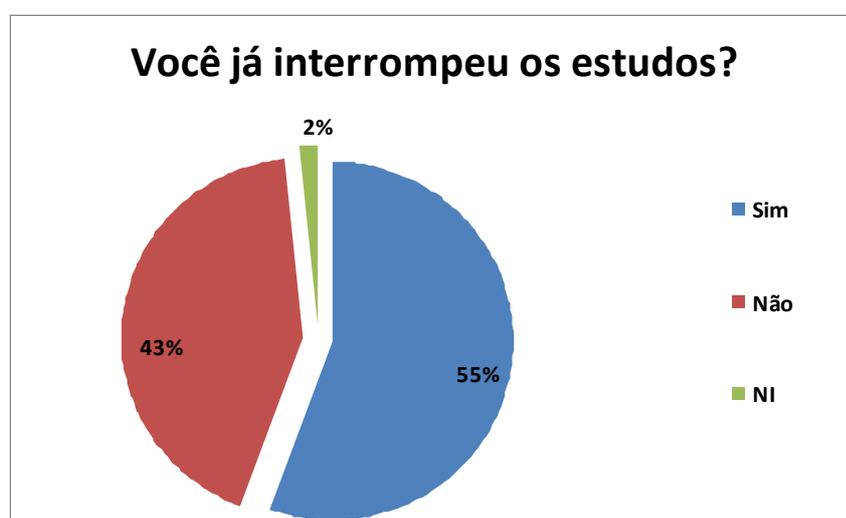
Entendo que os jovens da EJA, embora estejam inseridos em um contexto mundial de juventude, guardam particularidades e marcas que configuram uma condição juvenil diferenciada. Estes jovens partilham dos anseios de apropriação dos códigos que, na contemporaneidade, os identificam como pertencentes à categoria juvenil, mas, ao mesmo tempo, a condição de exclusão a que estão submetidos reserva uma tematização que os difere do que se está figurando como “jovem nacional”.

Os jovens das classes populares, muitas vezes, são percebidos a partir dos seus históricos de fracasso, ou se tornam invisíveis diante de uma realidade que nega as condições básicas de sobrevivência e os exclui dos espaços de participação comuns aos jovens de outras classes sociais. Embora estes atores se incluam nas características que se está recorrendo para pensar a juventude, trazem particularidades vinculadas às condições socioculturais que configuram o contexto dos estudantes que participaram da pesquisa. De acordo com Andrade (2004, p. 50),

Em torno da idéia de juventude podem ser feitas muitas interpretações. Aqui, entretanto, estamos falando de características importantes que perpassam o perfil dos jovens da EJA. Eles têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória. São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um incansável número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como próprio para a vida escolar.

Na pesquisa em discussão, a percepção das entradas e saídas foram evidenciadas desde o momento em que confrontamos os números disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), no primeiro semestre de 2007, com o registro atualizado da escola. No início de 2007, a SEC apresentou 639 alunos matriculados na escola, em outubro do mesmo ano, o número de estudantes registrados nas cadernetas era apenas 291, registrava-se uma redução de 328 alunos. Este quadro fica ainda mais delicado quando se visita as salas de aula e se observa que o número de participantes é inferior aos registrados nas cadernetas. Dados da pesquisa também apontam para as idas e vindas dos estudantes da escola. Como pode ser visto no Gráfico 03, a evasão escolar ainda se constitui fator preocupante no lócus da pesquisa, afetando 55% dos jovens participantes do estudo, sugerindo, ainda, que 43% dos estudantes chegaram à distorção idade/série por motivo de repetência.

Gráfico 03



Segundo alguns professores e a vice-diretora da escola, o decréscimo do número de matriculados que frequentam a instituição está relacionado à falta de interesse dos estudantes, muitos fazem a matrícula para ter a possibilidade de pagar meia passagem, outros intencionam comercializar drogas ilícitas e o fator mais enfatizado foi a dispersão por conta do período de greve dos professores.

A atribuição da responsabilidade pelo fracasso escolar ao estudante de EJA tem se tornado uma prática comum e até mesmo legitimada por alguns profissionais da educação. Talvez, esta atitude esteja relacionada à necessidade de justificar a fragilidade de práticas pedagógicas, que expressam a falência de uma escola que não consegue dar conta da sua tarefa precípua. Todavia, as causas sinalizadas já não são suficientes para justificar a não-aprendizagem de estudantes.

Pensar na não-aprendizagem de jovens da EJA não pode prescindir de uma análise mais cuidadosa, evidenciando questões estruturais que determinam o processo de pauperização e que afetam diretamente as pessoas que participam da EJA. Essa problemática é sinalizada por Andrade (2004), quando descreve o perfil dos estudantes da EJA, mostrando os limites gerados pela má distribuição de renda do país e demarcando a perversidade de um sistema globalizado, que, ao invés de criar políticas sociais de erradicação da pobreza política e econômica, cria novos mecanismos de exclusão.

2.2 SOCIEDADE GLOBALIZADA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA OS JOVENS DA EJA

A sociedade brasileira tem convivido com um profundo processo de desigualdade social, fenômeno que fica ainda mais visível quando se pensa no avanço tecnológico e na globalização que caracterizam o final do milênio passado e o início do presente. Este processo, marcado por situações ambíguas, gera a possibilidade de difusão de conhecimentos através de recursos cada vez mais informatizados e globalizados. Entretanto, a existência deste avanço convive com o processo crescente de empobrecimento das camadas populares e, enquanto se prega o uso de tecnologias de ponta no ensino das pessoas de classe mais abastadas, boa parte dos jovens e adultos em situação de desvantagem social ainda não se apropriou de conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

Hall (2003) discute o fenômeno da globalização, tratando-o como processo paradoxal. Isto é, se por um lado este mecanismo apresenta inúmeras possibilidades de comunicação com o mundo, atravessando fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, por outro, cria expectativas e necessidades difíceis de serem supridas pelas pessoas que pertencem aos estratos sociais desfavorecidos, distanciando-as sempre mais do processo de inclusão social. “[...] a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo” (HALL, 2003, p. 78). Talvez, o público jovem da EJA seja um dos que mais sofrem as conseqüências deste descompasso, uma vez que, envolvido na cultura do consumo, depara-se com a necessidade de consumir como condição para inclusão social e, não podendo responder a estas exigências, vê-se cada vez mais à margem da sociedade.

Milton Santos (2007), refletindo sobre a perversidade contida no processo de globalização, mostra que as novas condições técnicas têm representado, para maior parte da humanidade, as bases sólidas de uma globalização perversa. Dois fatores são apresentados como principais, em relação ao fornecimento de bases do sistema ideológico que responde pela legitimação das ações características da época: o primeiro refere-se ao dinheiro, e o segundo à informação. Compartilho com o autor quando afirma ser o dinheiro e a informação fatores constitutivos da globalização em seu caráter perverso atual. Isto acontece na medida em que o dinheiro é apresentado como motor da vida econômica e social. “O dinheiro em seu estado puro torna-se o centro do mundo” (SANTOS, 2007, p.38).

A tirania que perpassa a idéia de dinheiro não se encontra isolada, faz parte de uma ideologia que fragmenta os referenciais das pessoas e legitima a competitividade como se ela fosse uma necessidade vital do ser humano. Esta estratégia, que aparentemente parece fascinante, é disseminada também entre as pessoas das classes populares e, muitas vezes, apropriada como ideário de vida, sem uma distinção clara sobre o que é apresentado como padrão ideal de vida e as possibilidades de atingi-lo. Em consequência desta dinâmica, as relações sociais e interpessoais vão se aproximando das características da época, adequando-se ao novo lugar e, como afirma Santos (2007, p. 37), influencia o caráter das pessoas, que por vezes acreditam e naturalizam a competitividade.

Reportando aos prejuízos dos jovens em condição de pobreza e a maneira como os apelos ao consumo e a competitividade influenciam no caráter das

peças, recorro a um fragmento da entrevista de um jovem de 17 anos, sexo masculino, estudante do II segmento, estágio 04, que relata a sua experiência nas duas passagens pelo sistema penitenciário:

PESQ.³⁰: – O que significou aquele momento para sua vida?

***Madrugadão:** – Momento triste para meu pai e minha mãe que não mereciam isso. Para mim, é a realidade mesmo, sem dinheiro precisando de dinheiro, aí pensa besteira vai e faz, depois se arrepende.*

O relato do jovem, aparentemente frio, não esconde a contradição entre o desejo de consumir e a negação das condições básicas de sobrevivência. A afirmativa “é a realidade, sem dinheiro” não esconde a agonia de ser pobre e não ter acesso a condições dignas de sobrevivência. Todavia, “o depois se arrepende” e seu olhar entristecido, ao pronunciar essa fala, diz do pertencimento a uma situação social depreciativa e da solidão que a culpa provoca, sem manifestar qualquer compreensão de ser vítima de um sistema que o condenou antes mesmo de decretar a sua prisão. Reporto-me aqui às formas de negação de existência vivenciadas pelas pessoas em condição de pobreza; a falta de tempo de infância, de tempo de escolarização, das condições de lazer, escola de qualidade e até mesmo garantia do que é básico para as pessoas se sentirem gente.

Nesta mesma perspectiva, Pedrinho Guareschi (2007, p. 146) demarca sua indignação com o cinismo presente na maneira como o sistema de produção capitalista, o liberalismo ou “neoliberalismo” se inserem no contexto social. No sistema de produção capitalista a estratégia usada para validar socialmente esta forma de produção era mostrar que esse projeto hegemônico tinha avançado em direção à defesa da “liberdade”, proclamando que, neste novo modo de produção, as pessoas podiam trabalhar ou deixar de trabalhar. (GUARESCHI, 2007, p. 145). A proposta é apresentada com grande poder de convencimento, de maneira que a adesão à mesma aparece como condição indispensável ao progresso e desenvolvimento de uma nação. No mesmo viés, a proposta neoliberal é apresentada como resultado do progresso da humanidade, por isso indispensável e imprescindível na contemporaneidade. Claro que o respaldo desse desenvolvimento está figurado nos avanços tecnológicos, mas também justificado pelo resultado da “competitividade” – relação priorizada no sistema neoliberal que, segundo Guareschi

³⁰ PESQ. Abreviatura do termo pesquisadora.

(2007), pretende tornar-se o “novo mandamento” entre as pessoas, grupos e países.

Todavia, o que está por detrás de um sistema liberal ou neoliberal que toma como pressuposto filosófico, econômico e político a competitividade é o reforço de práticas excludentes, uma vez que a competitividade se dissemina como ação indispensável à conquista do sucesso dos indivíduos, resultando no fortalecimento de atitudes individualistas. A partir da perspectiva de Guareschi (2007), a competitividade só é possível com a presença do excluído:

[...] a competitividade exige a exclusão de alguns e o privilegiamento de outros, para que sejam estabelecidos parâmetros de oposição que vão forçar as pessoas, na competição, a ter de lutar para não serem rejeitadas e excluídas. (GUARESCHI, 2007 p.145)

No campo dos desprivilegiados, apresentado por Guareschi (2007), poderíamos considerar vários grupos sociais excluídos da condição de participantes do processo de competitividade instalada, inclusive os jovens da EJA. Embora não considere esta participação indispensável à vida das pessoas, ela nos reporta a ironia de um sistema que nos convoca a participar de um jogo que exige instrumentos específicos, todavia vários grupos sociais não dispõem das ferramentas necessárias, e, portanto, ficam impossibilitados de participar.

Aponto como um dos pré-requisitos para a competitividade estabelecida, o acesso a níveis elevados de escolaridade. Isto pressupõe formação continuada que possibilite atualizações e prepare as pessoas para lidar com as constantes mudanças tecnológicas. Como é possível pensar a inserção dos jovens da EJA nesta sociedade competitiva, sem as condições consideradas elementares? Dentro da complexidade do modelo de sociedade competitiva, que lugar está reservado ao jovem da EJA? De acordo com Bourdieu (2005), o espaço social ocupado pelas pessoas em uma sociedade, está diretamente relacionado às diferenças, sobretudo socioeconômicas e culturais; isso faz pensar que o espaço social ocupado pelos jovens da EJA diz da sua cultura, da cultura dos seus familiares e, sobretudo, da condição socioeconômica desses atores:

Falar de um espaço social é dizer que se não pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais. Mas isso não exclui nunca completamente que se possa organizar os agentes segundo outros princípios de divisão étnico, nacionais, e etc.

(BOURDIEU, 2005, p.138).

O lugar reservado ao estudante jovem da EJA reflete a sua condição socioeconômica e cultural, mas também revela traços de um discurso estereotipado que estigmatiza as pessoas em situação de pobreza, imprimindo marcas de fracasso e incapacidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento de um sistema, que se diz agregador por não proibir, formalmente, a participação das pessoas das classes populares, mas, ao mesmo tempo, nega os instrumentos indispensáveis de participação e até mesmo o direito vital de produção de existência. Miguel Arroyo (2007, p. 2) afirma:

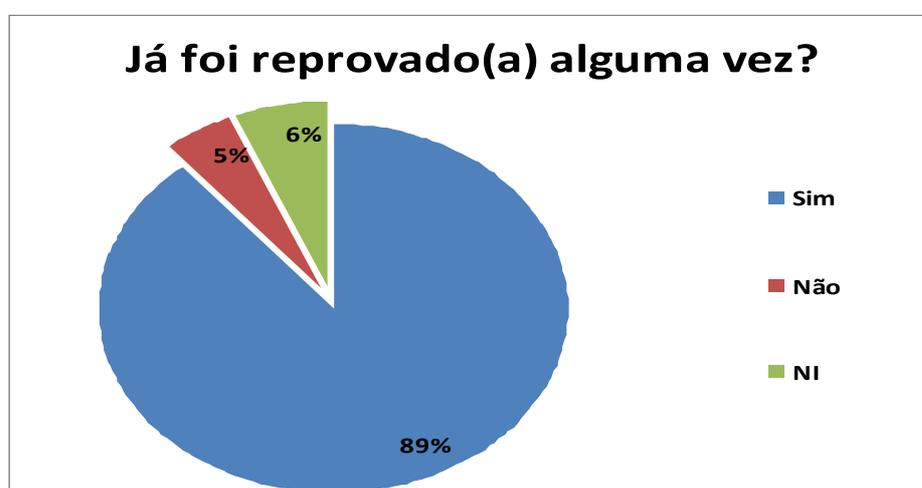
Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios.

A inserção do jovem da EJA no universo da juventude nacional parece estar cada vez mais distante. As “velhas polaridades”, sinalizadas por Arroyo (2007), se estabelecem como realidades comuns, a existência de escolas para jovens pobres e escolas para jovens das classes médias/altas, os espaços de diversão para os diferentes grupos sociais, apresentam-se naturalizados. O Segurança do Shopping Center que circula na praça de alimentação para expulsar os jovens/adolescentes pobres e garantir a “segurança dos jovens/adolescentes de maior renda” já não nos causa tanta indignação. Afinal esta prática se tornou legítima e tem grande aderência ao cenário brasileiro. Estas ações reportam à sinalização de Arroyo (2007) quando afirma que, nos últimos anos, a segregação e o distanciamento dos jovens da EJA de um projeto nacional estão cada vez mais demarcados e a possibilidade de integração de participação no trabalho, na riqueza, na cultura erudita e no conhecimento formal tem sido substancialmente reduzida.

Este limite de acesso aparece com muita força nos resultados da pesquisa

em discussão, apontando para a negação de oportunidades de uma escola de qualidade, na qual os estudantes tenham direito ao tempo de escolarização e a uma estrutura socioeconômica e política que efetivamente possa prover os jovens das classes populares de condições dignas de sobrevivência e, portanto, de inserção social. O Gráfico 04 ilustra a realidade evidenciada no nosso lócus de pesquisa em relação à reprovação de estudantes jovens da EJA, o que sinaliza os prejuízos dessas pessoas nos processos de inserção social e a demarcação das polaridades presentes na sociedade contemporânea.

Gráfico 04



Ser jovem e repetente, no contexto da educação de jovens e adultos, não significa apenas uma constatação de que o estudante não se apropriou dos conhecimentos e habilidades definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como necessárias ao acesso à série subsequente, e por conta deste fator, precisa de um tempo maior para a construção das aprendizagens requisitadas. O lugar do repetente, muitas vezes, está associado ao estigma de aluno desinteressado, indisciplinado e incapaz. Como afirma Jasmim³¹, professora da escola *Saberes da vida* "Os alunos de mais idade não, eles são ótimos, mas os jovens são terríveis, não querem nada, só pensam em desafiar a autoridade. Os alunos têm preguiça de pensar, eles não se concentram, já fiz de tudo"³².

Arrisco inferir que, no ambiente da instituição pesquisada, a afirmação da

³¹ Nome fictício utilizado para identificar uma professora da escola.

³² Depoimento coletado em novembro de 2007, no Diário de campo de Idalina Mascarenhas.

professora soava como algo quase consensual. O estudante fracassa porque não se interessa, a escola já fez tudo que pôde, mesmo assim, o jovem continua fracassando. Longe de querer culpabilizar o professor por todos os fatores que determinam a não-aprendizagem dos estudantes, considero interessante sinalizar que o discurso acerca do jovem está tão impregnado de estereotipia, que, muitas vezes, o professor renuncia a elaborar uma reflexão própria para reproduzir um discurso pronto que lhe nega a possibilidade de escutar o jovem e conhecer o estudante real. Pensar o insucesso de jovens da EJA, sem levar em conta fatores socioeconômicos, políticos e culturais, reporta a uma maneira rasa de tratar problemas estruturais como se eles tivessem um culpado único, o estudante. Falando da dificuldade de compreender o espaço do outro, Muniz de Albuquerque Junior (2000, p.20), ao se referir às leituras que se faz do Nordeste brasileiro, critica os discursos estereotipados, evidenciando os riscos de apagamento da imagem e da cultura do outro:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo é uma fala arrogante, uma linguagem que leva a estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e auto-suficiente que se arroga o direito de dizer quem é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 20).

E o mais grave é perceber a introjeção deste discurso na vida cotidiana das pessoas, por vezes se autculpabilizando pela sua condição de pobreza, e nos casos de processos de escolarização truncados, assumem total responsabilidade pela não aprendizagem dos conhecimentos formais, independente das condições em que estas tentativas de escolarização foram efetivadas, quase pedindo desculpas pela sua pobreza e por estar sendo uma pessoa “fracassada”. (FREIRE, 2006).

Na pesquisa desenvolvida, este fator aparece claro quando se pergunta sobre as causas da repetência. Dos 63 estudantes que responderam ao questionário, 10 não se posicionaram, 8 se reportaram a problemas de saúde e trabalho e 46 consideraram a repetência uma questão de natureza pessoal, desvinculada de implicações do sistema escolar ou questões estruturais. Esses jovens pesquisados assumem, assim, toda a responsabilidade pelo fracasso escolar.

A minha primeira hipótese sobre os 10 estudantes que não responderam a questão é que eles teriam percebido outras implicações na sua não-aprendizagem, mas não tiveram coragem de externar, preferindo manter o silêncio. Contudo, uma re-observação dos questionários apontou que a maior parte dos estudantes que deixaram a questão sem resposta, apresentava limites na escrita, não respondendo as demais questões subjetivas ou, quando tentavam responder, grafavam incorretamente as palavras.

Acredito que os estudantes percebem a baixa qualidade do ensino e as limitadas condições de trabalho dos professores, pois, em vários momentos, eles se reportaram ao fato com criticidade, sem manifestar medo de represália. Todavia, quando precisaram pensar nas causas da repetência, foram categóricos em sinalizar que não gostavam de estudar, brincavam demais, saíam para aprontar com os colegas, dentre outros. (ver anexo A). Isto faz pensar na complexidade do espaço social que a escola institui ao jovem da EJA e, sobretudo, na eficácia da reprodução de um discurso estigmatizado, que potencializa a condição de excluído vivenciada por estes jovens em outros espaços sociais, e como eles se apropriam e até assumem a condição de fracassado que lhes é atribuída.

A atitude dos jovens de autculpabilidade pela condição de excluído reportamos a algumas reflexões de Nobeit Elias (2000) quando, na obra “Os Estabelecidos e os Outsiders”, descreve a realidade de uma comunidade de periferia urbana, na qual o estigma marcava profundamente a relação entre grupos sociais residentes num mesmo espaço geográfico. Na descrição do autor é evidenciada uma gritante divisão entre um grupo estabelecido, formado por pessoas com mais tempo de residência no local, e um grupo de moradores que habitavam há menos tempo no bairro.

Na relação estabelecida entre as pessoas da comunidade, era clara a sobreposição de um grupo ao outro. Os estabelecidos estavam convencidos de que o fato de residirem há mais tempo no local, defendendo princípios, carisma, coesão e integração do grupo, os fazia humanamente melhores do que os recém-chegados. A coesão e integração dos estabelecidos respondiam pela disseminação da sua superioridade em relação aos outsiders, que, por sua vez, eram atingidos pela força do estigma atribuído, incorporando a crença de que se constituía efetivamente um grupo de menor valor humano.

Diferente do que se observou na pesquisa com jovens da EJA da escola

Saberes da Vida, nos grupos descritos por Elias (2000) não haviam diferenças vinculadas a questões étnicas, situação ocupacional, tampouco em nível de escolaridade. As diferenças eram estabelecidas entre antigos residentes e recém-chegados. Isso reporta ao fato que os recursos de poder acionados para estabelecer relações de sobreposição entre grupos sociais podem ser de naturezas diversas, não se restringindo a questões socioeconômicas. Todavia, a identidade dos grupos “superiores” nutre-se da resignação dos grupos estigmatizados, configurando uma espécie de aceitação de uma condição imposta, que acaba delegando poder aos grupos estabelecidos para manter ou intensificar os processos de estigmatização.

Concordo com o autor em discussão quando afirma “[...] que um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. (ELIAS, 2000, p.23). Neste caso a autculpabilidade e a aceitação da condição de “pessoa menos humana” funciona como base de sustentação dos grupos ditos estabelecidos para se instalarem e neutralizarem as manifestações contraestigmatizantes dos grupos excluídos.

De certa maneira, é configurada uma situação entre estabelecidos e outsiders que demarca relações entre grupos que, por questões culturais, religiosas, socioeconômicas, políticas, dentre outros, criam mecanismos de sustentação de status, atribuindo ao primeiro uma condição superior e ao segundo um estado de inferioridade, ostentado pela coesão do grupo estabelecido.

O que se busca evidenciar nesta relação entre os jovens da EJA e os grupos sociais descritos por Nobeit Elias (2000) é a força exercida por certos estigmas na vida dos grupos sociais e a maneira como, historicamente, a discussão do estigma social vem sendo diluída, como se ela estivesse apenas relacionada a pessoas sem se constituir marcas de grupos sociais.

Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas, que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos (ELIAS, 2000, p.23).

No diálogo estabelecido com os jovens da EJA, era muito comum a reprodução de um discurso que os apontava como pertencentes ao grupo dos que não aprendem, indisciplinados, ou que aprontam³³ muito e não se implicam no

³³ Termo utilizado pelos jovens da pesquisa quando fazem referência a ações que contrariam as normas sociais.

processo de aprendizagem. Este discurso não é incorporado por acaso no interior da escola, estas marcas circulam como se fosse uma realidade natural, pois fazem parte de um imaginário legitimado acerca desses estudantes. O jovem repetente chega à EJA como fracassado, e em suas falas, o fato de ser estudante desta modalidade educativa é quase um indicador de incapacidade. O currículo oculto da escola – estamos entendendo currículo oculto como as situações estruturais e circunstanciais que produzem mensagens acerca dos estudantes jovens da EJA em suas diversas linguagens – acaba demarcando a baixa qualidade do ensino e, conseqüentemente, contribuindo para sustentar a condição de estudantes “humanamente inferiores”.

Bourdieu (2004), quando discute a violência simbólica, aponta para o papel exercido pela escola em relação à introjeção de estigmas. Para o autor, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena, mesmo porque essa inculcação seria prejudicada pela falta das condições necessárias a sua recepção, mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e das linguagens populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber fazer socialmente legitimados. (NOGUEIRA, 2004, p. 88-89).

A inculcação da ideologia dominante, transmitida pela escola às classes populares, tem silenciado as vozes de muitos atores sociais que, tomados pela baixa estima, vão se distanciando sempre mais dos espaços de produção de conhecimentos escolarizados. E assim, vem se descortinando um cenário que apresenta a escola brasileira como eficaz em relação aos mecanismos de exclusão escolar de modo que,

[...] não há como não reconhecer à escola brasileira a sua eficiência e eficácia como máquina de exclusão escolar. Apenas é necessário acrescentar que, por mais longe que se possa levar a sua autonomia, a escola dificilmente conseguirá afastar-se muito do padrão que rege a sociedade da qual faz parte e à qual serve. (FERRARO, 2004, p. 57-58)

Mesmo percebendo a estreita aproximação entre a escola e os padrões que regem a sociedade, no que diz respeito ao fortalecimento dos processos

excludentes, compreendo que os estudantes jovens da EJA não aceitam passivamente o lugar social instituído sem expressar reações ou alguma forma de resistência. Desta perspectiva cabe perguntar: de que maneira os jovens da EJA reagem ao lugar que lhes é instituído?

2.3 EXPRESSÕES DE RESISTÊNCIA AO LUGAR INSTITUÍDO PELA ESCOLA AO JOVEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para pensar as estratégias de reação ao lugar instituído pela escola, utilizadas pelos jovens, estabeleço algumas possibilidades de aproximação de processos de resistência e autoafirmação. Numa primeira compreensão, associo resistência a formas de autoafirmação, facilmente confundidas com conformismo ou passividade, refiro-me ao pouco investimento dos estudantes na aprendizagem dos conteúdos escolarizados, atitudes compreendidas como agressividade, indisciplina, decorrentes da falta de apropriação de valores éticos considerados indispensáveis à convivência social.

Outra forma de enfrentamento das ações excludentes, presentes na dinâmica dos jovens das classes populares, é o que se está figurando como resistência para provocar impactos e promover a transformação social. Esta idéia de resistência, veiculada no imaginário social, remete ao movimento de luta contra o que desagrada, e, muitas vezes, refere-se ao embate de forças opositoras, com propósitos claros de articulações consistentes e organizadas.

Todavia, compreender as renúncias dos processos de aprendizagem, a agressividade, a ausência do estudante na sala de aula, como estratégias de autoafirmação e resistência não parecia uma atitude possível no contexto da escola *Saberes da Vida*. Basta pensar no desespero da professora Flor³⁴ ao sair da sala de aula após ter sido ameaçada por um estudante. Era impressionante sua dificuldade em conter a aflição e o desamparo: falava continuamente e afirmava ser o problema de total responsabilidade do Estado, uma vez que diminuiu a faixa etária para os estudantes frequentarem a EJA. A professora estava convencida da inviabilidade da presença de estudantes jovens/adolescentes, caracterizados por ela como os que “não querem nada”, em uma modalidade adequada apenas para adultos. De acordo

³⁴ Nome fictício utilizado para identificar uma professora da escola.

com a professora, a partir dos 24 anos os alunos ficam mais calmos, superam a fase da transgressão. Mas, afinal, quais seriam as interpretações possíveis das reações dos jovens em discussão?

Reconheço que entender reações que costumamos vincular à falta de respeito ou à não apropriação de algumas regras, consideradas indispensáveis à convivência social, como estratégias de autoafirmação, pode parecer um tanto confuso.

As primeiras afirmações acerca do comportamento dos jovens da EJA, apontando atitudes de desafio às regras de convivência social eram curiosas, faziam pensar na mudança do perfil dos estudantes, mas, de certa maneira, transmitiam uma sensação de impotência. Trazia a pensar no quão difícil seria mudar esta realidade, quando os próprios sujeitos implicados não pareciam interessados em um processo de transformação efetiva.

Após a pesquisa empírica realizada na Escola *Saberes da Vida*, buscando interpretar o jeito de fazer e de construir a significação da escola pelos estudantes da EJA, não consigo conceber que as dificuldades de mudança parem, sobretudo, na apatia, agressividade, individualismo ou indiferença dos jovens. Por incrível que pareça, as tramas que compõem o cenário da escola se apresentam ainda mais complexas do que imaginava, e já não encontro causas e soluções tão precisas.

A associação dos jovens da EJA com a violência é recorrente no discurso de professores, isto foi observado também na fala de estudantes do curso de pedagogia da Faculdade Social da Bahia³⁵, quando retornaram de uma visita de campo para conhecer a realidade da EJA. Relataram que o perfil dos estudantes jovens da EJA causava-lhes medo, sinalizaram serem os professores maltratados, ameaçados e não sabiam o que fazer, simplesmente se calavam. Na escola *Saberes da Vida* algumas cenas desta natureza indicavam desespero de professores amedrontados com as ameaças de jovens. Por vezes eram identificadas situações que apontavam para um perfil de estudante assustador, uma realidade sem muitas alternativas. O que em alguns casos não deixa de ser preocupante, como atesta o comentário de Calabrez³⁶, ao ouvir os relatos dos jovens: “Assusta-me a frieza com

³⁵ Faculdade na qual leciono a Disciplina Educação de Jovens e Adultos.

³⁶ Professor Amarildo Calabrez, participante de uma pesquisa sobre formação de professores de EJA, na Faculdade Social, que, com certa frequência, me acompanhava na pesquisa de Campo.

que estes jovens falam de mortes violentas e outras cenas de violência”³⁷. O professor, que conhecia a realidade do entorno da escola, percebia a vulnerabilidade de estudantes e professores e as implicações daquelas realidades no cotidiano destes atores sociais. Mas, afinal, que leituras podemos fazer dessa “frieza”? Seria esta uma forma de reação ao lugar que sutilmente foi instituído a estas pessoas? E o que dizer de estudar em uma escola e achar que ninguém se importa com você? Essas questões tensionam profundamente a reflexão sobre a realidade dos jovens das classes populares, defrontando com a explícita dificuldade da educação escolarizada lidar com as questões de direito à vida.

De acordo com Arroyo, em palestra sobre *Educação Inclusiva*, proferida na UFBA em 17 de junho de 2008, a pedagogia não tem avançado na materialidade da condição humana. E um dos limites observados na minha experiência com os jovens da pesquisa vincula-se à maneira como os profissionais da educação veem os estudantes da EJA e a distância que se cria entre a escola e a realidade desses sujeitos.

Nas narrativas dos jovens da escola *Saberes da Vida*, o estar vivo ou estar morto apresentam relações muito estreitas, e, em certas circunstâncias, estes fenômenos eram tratados como situações corriqueiras. Contudo, as limitadas condições dos professores para lidar com esta realidade os impulsionam para o distanciamento, encontrando nesta estratégia uma forma de se autoprotger. Longe de querer supor a inexistência do medo, tensões ou sofrimento nesta relação, a questão posta é: como garantir o direito de continuar vivo e ter as condições para se integrar nas atividades consideradas necessárias à vida de uma pessoa jovem? Na afirmação do **Sr. X9**, às vezes, o jovem quer estudar, mas não tem “cabeça”. Em uma das entrevistas com o funcionário citado foi relatado um diálogo no qual se evidencia a complexidade da vida de um jovem envolvido com o tráfico de drogas ilícitas e os conflitos da proximidade entre vida e morte (re)demarcados nesta realidade.

Manifestando preocupação com a formação dos jovens da escola noturna, o **SR. X9** assim se expressou:

Eu mesmo conversava com um jovem que me dizia: “olha eu não tenho vida, eu não consigo permanecer na sala de aula porque eu

³⁷ Fala registrada no diário de campo da pesquisadora

vivo com a adrenalina lá em cima, eu até quero aprender, mas aprender pra que, se minha cabeça tá pedida?” Eu digo, o que é cabeça pedida? Ele disse: “rapaz eu posso morrer a qualquer momento. Que é assim, eu vivo pra matar e pra morrer, semana passada mesmo, eu vi dois colegas meus morrerem assim do nada e eu escapei, é! Pra não morrer eu tive que atirar, eu tive que me defender. É assim, se eu encontrar um rival eu mato, assim como se ele me encontrar ele me mata” E eu, mas rapaz você não pensa em mudar de vida? “Não, não tem mais jeito, pra mim é vida ou morte. Tanto faz a vida como a morte, é a mesma coisa, porque eu me envolvi, não tenho mais como sair.” Poxa, você vindo pra escola buscando um futuro. Ele, “É... até eu quero, mas eu não consigo me concentrar, porque eu não consigo dormir, eu não consigo comer direito, eu não tenho concentração, eu ando assustado na rua, eu saio cedo da escola, eu venho cedo pra escola, eu não tenho sossego onde quer que eu esteja, porque sei que a qualquer momento eu posso matar ou morrer.” (Sr. X9)

As justificativas comumente utilizadas para compreender os insucessos da escola na aprendizagem dos estudantes, de acordo com Dayrell (2007), tem sido mira de uma visão culpabilizadora, na qual famílias, estudantes, comunidade e professores culpam-se constantemente. Se para a escola este insucesso está associado ao individualismo, falta de responsabilidade e irreverência do jovem,

Para os jovens, a escola se mostra distante de seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam a sua formação, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária tendo em vista a necessidade do diploma. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

A complexidade que envolve ser jovem, na condição evidenciada no fragmento da entrevista do Sr. X9 e na expressão de Calabrez (2008), não pode ser entendida através de interpretações redutíveis e unilaterais. A desumanização revelada na narrativa em discussão reflete uma realidade que, mediante uma reação do estudante às práticas pedagógicas, não pode ser tratada como mera falta de educação doméstica ou “atitude de quem não quer nada”, não é por acaso que um estudante, imerso em uma dinâmica tão conturbada, recorre à escola e deposita esperanças, mesmo supondo ser baixa a sua expectativa em relação ao sucesso escolar e até mesmo percebendo os riscos em relação à expectativa de vida.

Acredito ser fundamental refletir sobre as reações dos jovens às práticas escolarizadas e perceber as novas configurações da condição juvenil na contemporaneidade. Afinal, um jovem que teve sua existência permeada por

acentuadas negações de direitos vitais e construiu um percurso de fronteira com a morte não pode ser considerado o único culpado pela trajetória construída, visto que, neste contexto, praticar a violência e ser vítima dela são realidades que se entrecruzam e demarcam tanto a negação de oportunidades quanto a falta de condições que corroborem com a formação ética dos indivíduos.

É inconcebível que, ao invés de mudar o eixo de discussão da escola, invista-se tanta energia em práticas desarticuladoras de produções de experiências, que deem conta do modo de ser jovem na contemporaneidade. As relações de culpabilidade múltipla tendem a fragilizar a organização da comunidade escolar e provocar opacidades na compreensão da condição juvenil. De acordo com Dayrell (2007), é fundamental que a condição juvenil atual seja problematizada de modo que suas culturas, suas práticas e símbolos sejam compreendidos como um novo jeito de ser jovem, expressando as transformações ocorridas nas dinâmicas de socialização, as quais têm questionado o sistema educativo, suas ofertas e posturas pedagógicas.

O autor sugere ainda que a escola precisa repensar a sua prática para atender os desafios apresentados pelos jovens. Não basta inseri-los nas escolas, criar políticas de universalização de ensino, é necessário garantir permanência, produzida pela satisfação do sentimento de pertença ao espaço escolar, a construção de redes de inclusão, de sociabilidade e apropriação de conhecimentos socialmente construídos e legitimados.

Neste sentido, refletir sobre as reações dos jovens da EJA aparece como uma possibilidade de superação de uma leitura fatalista e distanciada das reações dos jovens, tentando entender o que pode estar subjacente às atitudes de indisciplina, agressividade e outros comportamentos que, com freqüência, são evidenciados.

Bourdieu (2003), discutindo a teoria da reprodução, vai apresentar um conceito que julgo fundamental para uma primeira incursão na análise sobre as reações dos jovens: o conceito de capital cultural. Para este autor, uma das formas de aquisição do capital cultural se dá por meio da transmissão hereditária dos bens culturais, isto é, se o jovem faz parte de um grupo familiar que teve acesso a bens culturais, entendidos aqui como todo patrimônio cultural socialmente construído, automaticamente ele vai receber esta herança cultural. Conseqüentemente, a convivência com pessoas que têm acesso a esses bens culturais vai facilitar a apropriação da linguagem utilizada no ambiente escolar, sendo assim, essas

peças não vivenciam rupturas entre a linguagem cotidiana e a utilizada no ambiente escolar.

O perfil dos atores sociais que compõem a EJA, sem dúvidas, não corresponde ao de sujeitos que podem obter a maior fração do capital cultural, haja vista pertencerem aos estratos sociais empobrecidos. E a riqueza cultural que levam para a escola não é considerada condizente com os padrões eleitos para orientar a escolarização no Brasil. Bourdieu (2003) concebe esta dinâmica de desrespeito à produção cultural do outro como uma das maiores violências simbólicas.

As contribuições de Bourdieu acerca da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais apontam para a necessidade de retomar a crítica de Giroux (1986) em relação à perspectiva da reprodução em Bourdieu. Este autor vai mostrar que, ao configurar a escola como espaço de reprodução da cultura dominante e das desigualdades sociais, esta teoria não dá conta de pensar a escola como espaço que também gera tensões, conflitos, resistências, e que as ideologias da cultura dominante nem sempre são aceitas de forma passiva pelos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. No entendimento do autor, “Bourdieu exclui tanto a natureza ativa da dominação quanto a natureza ativa da resistência” (GIROUX, 1986, p. 126).

Acredito ser importante pontuar que pensar a escola como espaço de mera reprodução não é suficiente para se compreender as diversas formas de manifestação e de resistência presentes no universo escolar. Arrisco pensar que a escola pode negligenciar o seu papel de promotora da crítica das culturas (MOREIRA, 2001) demarcando polaridades entre “cultura mais importante” e “cultura menos importante”. Isso confere uma sobreposição da cultura erudita em contraposição a outras expressões culturais, não significando, contudo, a ausência de insatisfação e de tantas formas de reação ao silenciamento das culturas dos estudantes das classes populares.

A cultura dos estudantes das classes populares pode não prevalecer nos espaços escolarizados; contudo, a introjeção da ideologia das classes dominantes nem sempre é aceita passivamente pelos estudantes. O que não parece muito simples é compreender as reações dos estudantes como fator de resistência ou/e estratégias de autoafirmação, sobretudo quando estas se veiculam a atitudes facilmente compreendidas como agressividade, indisciplina, decorrente da falta de educação dita “doméstica”.

Compreendo as reações dos jovens como expressão de autoafirmação de quem agride para sinalizar que aceitou a condição de excluído dos processos de aprendizagem escolarizada, minimizando os investimentos na busca destes saberes, e incluindo-se no grupo dos estudantes que alguns profissionais da educação intitulam como “alunos que não querem nada”. Ou seja, trata-se de uma aceitação por parte dos estudantes do que está posto e, de certa forma, uma renúncia à apropriação de saberes socialmente legitimados.

Para ilustrar as reações de resistência presentes na dinâmica dos jovens da EJA, reporto-me ao final da década de 1940 até o final da década de 1950, quando a educação de adultos se caracterizava pelas campanhas descontínuas, orientadas por uma perspectiva compensatória e assistencialista, que definia o analfabeto a partir de uma visão preconceituosa, associada à incompetência, inferioridade cultural e marginalidade. Enfim, não se compreendia a educação dos não-escolarizados como campo de direito e as relações estabelecidas buscavam demarcar o lugar de inferioridade das pessoas não-alfabetizadas.

De acordo com Osmar Fávero (2004, p.15), a referência para a escolarização das pessoas com baixa escolaridade era a sociedade que se industrializava e precisava aumentar sua produção. As populações pobres e marginalizadas eram consideradas inferiores e suas culturas, ou “conhecimento de mundo”, não tinha relevância no processo de aprendizagem dos educandos.

O que se pode observar, revisitando esse período, é a demarcação de uma experiência que ampliava a condição de marginalizado dos sujeitos, e, sobretudo, a disseminação de uma ideologia promotora da aceitação do estado de dominação. Isso distanciava as propostas da EJA de uma política de enfrentamento do problema da falta de escolarização e coadunava com a incorporação de uma postura conformista por parte dos estudantes.

Outra perspectiva de leitura das reações dos jovens da EJA aos conhecimentos escolarizados é o “zelo” pela cultura construída em suas comunidades. Nestes espaços, existe uma valorização da linguagem, que transita no meio popular e uma construção de saberes não escolarizados que vão compondo os princípios e valores que orientam a vida do grupo social. Para muitos jovens, estes saberes são constitutivos de uma maneira de pensar, compreender e estar no mundo, além de representarem uma referência afetiva.

A naturalização dos processos de exclusão dos estudantes da escola ou na escola reflete os resultados de processos políticos e econômicos incapazes de se organizarem em função das necessidades humanas, demonstrando sua eficácia na disseminação de uma ideologia perversa que “culpabiliza os sem poder” (FREIRE, 2006), respondendo pela introjeção do senso de incapacidade dos estudantes. Esta dinâmica muito tem contribuído para legitimar as práticas de negação impostas pelos que têm o poder.

Os jovens da EJA não estão isentos deste processo, todavia, em certas circunstâncias, manifestam um desejo de sonhar, sufocado quando assumem o seu “fracasso” como resultado de uma deficiência individual, sem compreendê-lo como parte de um jogo de diferenças entre campos culturais radicalmente díspares (MCLAREN, 1977). Neste sentido, a apropriação da cultura erudita pode estar representando uma ameaça ao que foi construído fora da ambiência escolar. Isto é, existe uma relação afetiva intensa com a cultura da comunidade e, de certa maneira, o medo de negar esta história pode se traduzir em resistência ao aprendizado dos códigos da cultura erudita.

Tais convicções criam tensão com a crença de que a escola pode favorecer certa ascensão social, e, ancorado nesta crença, o jovem da EJA busca a escola. Todavia, é preciso observar que, em muitas circunstâncias, os conhecimentos construídos pelos jovens fora dos espaços da escola são neutralizados em nome do aprendizado do conhecimento objetivado, próprio do espaço escolar. Esta neutralização da cultura dos estudantes, por parte da escola, provoca a resistência dos jovens, uma vez que, como afirma McLaren (1977), o sucesso escolar destes jovens passa a significar um tipo de suicídio cultural forçado.

A respeito desta discussão, Jaques Rancière (2005) apresenta dois conceitos fundamentais para compreender o sentido de instruir (ensinar). O primeiro refere-se a instruir como processo de confirmação da incapacidade do outro, pelo próprio ato de instruir, gerando o embrutecimento. O segundo evidencia uma capacidade que se ignora, mas que já existe e esta maneira de instruir vai provocar a emancipação. A segunda proposição do autor reporta-nos ao que os jovens, com suas reações de resistência ou luta por autoafirmação, reivindicam do espaço escolar.

2.4 A RESISTÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

No final da década de 1950 a perspectiva da educação popular vai se configurando pela presença de grupos sociais comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas, e pela compreensão de que as mesmas encontram-se exploradas. Esta crença vai conduzir o percurso educativo para o enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolaridade como problema socioeconômico, que não pode ser explicado por si mesmo, nem por referência aos antecedentes familiares e sociais.

A educação popular imprime o desejo de delinear um projeto educativo para além do aprendizado técnico do código da cultura erudita. Os ideais deste movimento são permeados pelo anseio de construir uma sociedade em que “[...] os oprimidos sejam sujeitos do seu próprio projeto libertador.” (CASTILLO; LATAPI, 1989, p. 7). A educação popular não pretende apenas aumentar a consciência de opressão e analisar as alternativas viáveis para superá-la, ela constitui-se um dos meios que buscam a construção da alternativa cultural e política das classes dominadas.

Neste sentido, a teoria freireana traz uma grande contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que questiona as práticas educativas compensatórias, assistencialistas e alienadoras, propondo um enfrentamento dos problemas que determinam a baixa escolarização das “massas empobrecidas”³⁸. Tal enfrentamento se dá por meio da leitura e reflexão da realidade concreta do educando e do diálogo estabelecido entre os saberes partilhados pelos estudantes. Este processo de emancipação tende a desencadear na compreensão dos motivos que determinam as desigualdades sociais e, por conseguinte, o entendimento da baixa escolaridade, ou falta desta, como negação de um direito necessário à humanização do homem.

É neste movimento de busca da emancipação que vão ser suscitadas as expressões de resistência e, no caso da experiência da EJA pautada na educação popular, criam-se organizações de resistência para provocar mudanças estruturais na conjuntura sociopolítica e econômica. O que seria considerado por Demo (2006) uma estratégia de enfrentamento da pobreza com o pobre, pensando na construção

³⁸ Termo utilizado na mesma acepção que Paulo Freire (2006) utilizou para se referir às pessoas empobrecidas.

da autonomia das pessoas envolvidas e provocando distribuição e redistribuição de renda.

Para compreender a expressão de resistência enquanto possibilidade de mudança, julgo necessário recorrer a conceituação de Henry Giroux (1986). A discussão do autor está relacionada à busca do entendimento de resistência como possibilidade para se compreender a maneira como os grupos empobrecidos enfrentam o fracasso escolar. Para o autor, a resistência representa um modo de discurso e de consciência que rejeita a elucidação do fracasso escolar e do comportamento de oposição vinculado às explicações tradicionais, que tratam este fenômeno a partir de questões genéticas, patológicas individuais, de desamparo aprendido, dentre outros.

A perspectiva apresentada pelo autor vai redefinir as causas e o significado do comportamento de oposição, apontando para uma lógica da indignação moral e política, ou seja, esta noção de resistência indica a necessidade de entender como as pessoas medeiam as relações entre suas experiências de vida e as estruturas de dominação e coerção presentes no contexto escolar. Neste sentido, a idéia de resistência como possibilidade de transformação social se ancora numa noção dialética de ação humana e, nesta dimensão, a dominação não é entendida como processo estático, os oprimidos não são vistos como sujeitos passivos diante do mecanismo de dominação. Pelo contrário, em muitas circunstâncias, no comportamento de resistência de grupos subordinados, há momentos de expressão cultural que emergem da consciência de que existe uma ideologia dominante que está sendo imposta e que não permite aos grupos empobrecidos, economicamente, expressarem a própria cultura e a maneira de significar a sua existência. Contudo, é preciso considerar que estas expressões, de modo geral, são permeadas por uma intencionalidade e consciência do que se está pretendendo transformar.

Como atesta a denúncia de um jovem estudante, é clara a percepção de que a escola não está cumprindo a tarefa de sistematizadora dos conhecimentos produzidos pelos estudantes e contribuindo para agregar valores em vista da construção de identidades mais positivas. As contundentes críticas expressas às posturas de profissionais com pouco compromisso social demarcam o descaso das políticas públicas com a escolarização das pessoas pertencentes às classes populares, mostrando que a escola não tem alterado suas práticas para lidar com as juventudes constituídas hoje no embate com os profundos processos de mutação.

[...] parei de estudar por causa de trabalho, tem seis anos que eu não estudo. Parei de estudar por causa de trabalho. Aí tô voltando agora e tô percebendo que é já seis anos e é a mesma coisa como tá hoje. Não mudou nada, você vem pra escola não aprende porque eles não ensinam direito, a realidade é essa, poucos professores têm a vontade de ensinar, né? Muitos querem realmente ensinar, outros passam o negócio no quadro. Tem uma professora mesmo que ela enche o quadro, mas não tem explicação. Ela não pergunta assim, se o aluno entendeu, se o aluno... Alguns perguntam: "Você entendeu?" Mas se o aluno fala 'eu não entendi, eles dizem: "Ah, você também, tal!" Mas porque ela não parou pra explicar assim tá errado, assim você não entendeu, mas é assim, entendeu? Não tem isso na escola. (Fúria, 23 anos).

É esta intencionalidade e clareza no processo de enfrentamento de negação de direitos que vai caracterizar uma das possibilidades de resistência em discussão, entendendo com a perspectiva de Singer (2005) a existência de uma consciência política por parte dos jovens das classes populares, mesmo sabendo que isto não garante o engajamento dos estudantes em grupos organizados na luta pelo enfrentamento das desigualdades sociais. Haja vista serem afetados pela negação de oportunidades essenciais, precisam da devolução de direitos para posteriormente adquirirem as condições de participação na luta pela transformação social. Estas inferências vão orientar a compreensão do que Giroux (1986) expressa como sentido maior da resistência: “[...] a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador.” (GIROUX, 1986, p. 147). Este direcionamento em relação à resistência aponta para a necessidade de uma compreensão cuidadosa do sentido de uma teoria que lida com equívocos constantes, ou seja, o risco de se atribuir a qualquer “comportamento de resistência” a idéia posta na teoria em discussão:

O que deve se insistir é em que não se pode permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente pendurada em qualquer expressão de ‘comportamento de resistência’. Pelo contrário, deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva. (GIROUX, 1986, p.149).

O entendimento da perspectiva de resistência, enquanto possibilidade de transformação social, ganha força transformadora quando os sujeitos envolvidos no processo de resistência se articulam em vista de alterar a dinâmica da escola. Isto

se dá na medida em que se compreende que as escolas não são apenas lugares de instrução, mas “[...] arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais com frequência colidem em uma luta incessante por poder” (MCLAREN, 1977, p.192). Compartilhando com esta discussão, Giroux (1986, p.150) busca situar o valor pedagógico da resistência partindo da compreensão de que

[...] o valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação.

Na medida em que se toma o conceito de resistência enquanto possibilidade de mudança social, parece-me que vai sendo evidenciado um pertencimento deste à educação popular. Enquanto valor pedagógico, este conceito de resistência vai transitar no universo da educação popular como consequência do trabalho vinculado à perspectiva educacional deste movimento, que focaliza uma abordagem educativa integradora, priorizando a participação e o trabalho com grupos.



autoafirmação e resistência



A discussão sobre resistência e outras formas de reação dos jovens da EJA permite a compreensão de uma variedade de manifestações dos estudantes para reagir ao lugar social a eles instituído. Recorro a Chauí (1996) quando discute alguns aspectos da cultura popular como resistência. A autora infere “[...] que a resistência tanto pode ser difusa – como na irreverência do humor anônimo que percorre as ruas, nos ditos populares, nos grafites espalhados pelos muros das cidades – quanto localizados em ações coletivas ou grupais.” (CHAUÍ, 1996, p.63). Neste sentido, concordo com a autora e percebi, na convivência com os jovens, inúmeras estratégias de reação às práticas escolares, por vezes evidenciadas no silenciamento de suas culturas, nas rodas de conversas com os colegas, no esvaziamento das salas de aula, na desconfiança e agressividade no confronto com os professores e até mesmo na verbalização das narrativas. Fábio, por exemplo, não esconde o desejo de ver sua narrativa contribuindo para transformar a escola pública, o que nos permite inferir que, para o jovem, as estratégias de mudanças não se encontram ao alcance dos estudantes, contando sempre com a sensibilização de alguém para escutar e validar a sua voz.

Essa entrevista que eu dei pode tá ajudando pro nosso futuro, talvez, eu não tenha muita chance de mudar, mas com essa entrevista alguém pode sensibilizar e poderá ajudar a gente, e pode tá ajudando para melhorar nosso futuro. Mais e mais. (Fábio, 17anos).

Aqui fica evidente a percepção, por parte do jovem, da urgência de mudança na estrutura escolar, apontando para a construção de redes de organização que visem ao fortalecimento da escola oferecida às pessoas de classes populares. Alguma coisa está em desacordo e precisa ser mudada: o estudante sabe da existência de injustiças sociais, expressa desejo de transformação, mas reconhece a importância das parcerias para fazer escutar sua voz.

Talvez Fábio não tivesse a compreensão técnica do significado de construir biografias, mas deixa claro o desejo de ser escutado e de que sua voz seja validada. Afinal, a narrativa expressa se articula com a maneira como o estudante gostaria de ser lido e, como afirma Delory-Momberg (2008. p. 27),

Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórico e cultural e tem origem nos modelos

de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem.

A narrativa construída sinaliza a elaboração de uma realidade tecida na teia de uma compreensão política de mundo, alimentando ainda uma compreensão social da escola enquanto agente de um futuro promissor. A reivindicação de melhores condições para uma aprendizagem significativa é demarcada também nos fragmentos de narrativas do grupo de diálogo (GD1), quando é assinalada a insatisfação de jovens com as atitudes desestimuladoras dos professores:

Penso que devia fazer como eu falei, um incentivo, uma reunião de incentivo com professores, porque é realmente o que eles fazem. Primeiro dia de aula já vão dizendo mesmo que isso tudo é um verdadeiro engano, que eles não têm tempo hábil pra tá passando todos os assuntos. É uma verdade, realmente não tem, mas e aí fazer o quê? Como é que funciona? (GD1).

É clara a insatisfação dos estudantes com o descaso da escola, compreendem que estão sendo desrespeitados, solicitam providências e, inclusive, propõem suporte aos professores, sugerindo perceber o despreparo desses profissionais para exercer a docência naquele contexto escolar. É preciso reconhecer que, na *Escola Saberes da Vida*, as questões de sobrevivência são enfatizadas pelos estudantes, e a grande preocupação já não é tanto a participação ou organização em grupos promotores de transformação social. Porém, a todo momento, os estudantes sinalizam a falta de um projeto pedagógico adequado a suas demandas, têm clareza de que não estão aprendendo e não compartilham com as promoções arbitrárias.

De acordo com Leão (2003), a escola noturna não tem conseguido acolher o aluno na globalidade da sua vida, não consegue ir além dos muros da escola, por conta disso, “[...] a experiência da escola noturna pelos alunos trabalhadores caracteriza-se pelo estranhamento, pelo não-lugar”. (LEÃO, 2003, p.1). E, assim, mantêm-se distante dos saberes, sentimentos, culturas e desejos que envolvem estes atores. Acredito que este não pertencimento dos sujeitos à escola esteja relacionado à transferência do modelo da escola diurna para a noturna e à falta de um projeto específico para a EJA, que possa discutir gestão da escola, financiamento, material didático, formação de professores e infraestrutura apropriada

à realidade do público. Contudo, é importante reconhecer que os jovens percebem os limites da inserção social e reagem à perversidade desta engrenagem. É pertinente considerar que as estratégias utilizadas nem sempre são traduzidas em contributos para a formação de identidades positivas dos jovens e não garantem que estas desencadeiem processos de transformações sociais. No entanto, são formas de se fazerem perceber e se autoafirmarem, para reagirem a uma realidade que insiste em fazê-los invisíveis.

3. TRAMAS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DA EJA

A experiência de trabalhar com *biografias* se constitui muito importante nesta trajetória, na medida em que permite a aproximação de interpretações construídas pelos jovens acerca da escola, com nuances interpretativas diversificadas, apontando a singularidade dos participantes no trato de questões vinculadas às conquistas e aos insucessos escolares. Manifestam tensões próprias da condição juvenil, apontando para a vulnerabilidade e a fragilização de referenciais, expressando impactos no confronto entre a narrativa construída pela escola sobre os jovens da EJA e os significados costurados pelos estudantes, quando constroem suas narrativas, misturando a vida cotidiana com as experiências escolares. Apontam para os desafios de viver a condição juvenil em um espaço escolar, onde transitam narrativas contundentes sobre a mudança do perfil do estudante da EJA, mas fala-se pouco de mudanças operacionalizadas na comunidade escolar para aproximação de pessoas que constroem narrativas díspares, com pouca escuta sensível e diálogo.

Neste sentido, compreendo que as tramas aqui tecidas são composições de fragmentos produzidos a partir das experiências escolares dos estudantes, dando conta de evidenciar a significação atribuída pelos jovens à escola, ao longo de suas histórias. Na dinâmica da observação participada, foi constante a percepção do meu movimento enquanto membro do grupo e estrangeira³⁹. Estes papéis tencionavam, porque a inegável implicação pessoal com a realidade de alguns jovens propiciava diálogos mais longos, conversas confidenciais e, por vezes, era tomada por sentimentos de angústia, tristeza e impotência, mas, ao mesmo tempo, transitava uma postura do estrangeiro, um personagem próximo do movimento do grupo, mas que tem uma intenção própria e, portanto, precisa assumir uma postura de distanciamento para registrar, descrever e relatar. Este conflito perpassou toda a dinâmica de coleta das biografias, dando margem para auto-reflexão, desconstrução de conceitos, implicação com os sujeitos e com as narrativas por eles construídas, de modo a perceber a impossibilidade de uma construção linear.

³⁹ Os termos “membro do grupo” e “estrangeira” são utilizados na acepção de Hughs (Suzana Pereira da Silva, 2007).

As *biografias escolares* dos estudantes da escola *Saberes da Vida* rompiam continuamente com a ideologia e práticas da escola republicana, recorrentes nos contextos escolares, que, na perspectiva de Delory-Momberger (2008, p. 25), “fundou o princípio de seu ensino na universalidade do conhecimento e na igualdade de todos diante dos saberes universais e nivelando, simultaneamente, um perfil de aluno que não possui outra vida além da ‘vida escolar’”. As biografias escolares dos jovens da EJA deixam marcas da transgressão ao lugar instituído pela escola, e, através da escuta sensível, pude perceber muitos saberes acionados para a interpretação dos fenômenos demarcados nas suas trajetórias. Ao contrário da ideia do perfil de “aluno que não possui vida para além da escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 25), os autores das biografias em discussão deixaram explodir a vida fora da escola, colorindo as narrativas com as marcas dos espaços de tensões, construção de saberes e com algumas pinceladas da vida escolar.

Delory-Momberger (2008), tratando da abordagem *biográfica* francesa a apresenta como fatos e práticas díspares, com interpretações heterogêneas tanto das ciências humanas quanto das ciências sociais. Neste sentido, a autora destaca dois pólos fundantes das narrativas biográficas: o da sociologia e etnologia; e outro “[...] constituído por um conjunto de trabalhos que toma a narrativa de vida como objeto antropológico” (DELORY-MOMBERGER 2008, p. 26). O primeiro analisa documentos pessoais, seleciona estratégias qualitativas para investigar a realidade – na educação é representada pela história de vida – enquanto que o segundo dá conta de investigar as variações históricas, culturais da prática de narrar a própria vida. Enfim, destas duas possibilidades de análise a autora define o “biográfico” como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”. (MOMBERGER 2008, p. 26)

É assumindo esta perspectiva do biográfico que enveredo na interpretação dos significados produzidos pelos estudantes. Na tentativa de não perder de vista o encantamento gerado pela integração com os jovens e atentando para princípios éticos, considero fundamental assumir uma postura vigilante, evitando interpretações românticas que escamoteiem aspectos delicados das *biografias* que fazem parte do cenário dos jovens da EJA.

3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES: PROTEÇÃO, EXCLUSÃO, SOCIABILIDADE E NEGOCIAÇÕES

Comungo com a idéia de Delory-Momberger (2008) acerca do biográfico enquanto construção suscitada como uma categoria da experiência, construída a partir da inscrição sócio-histórica das pessoas. Localizo um grau de dificuldade intenso na interpretação dos significados apontados pelos jovens sobre a escola e outros espaços de vivências. Em alguns momentos parece-me clara a idéia de escola como ambiente seguro, protetor, referência para amenizar as ações policiais violentas, mas esta percepção não é suficiente para explicar o posicionamento tenso dos jovens em relação à escola. Nas observações participantes e narrativas ficaram evidenciadas percepções paradoxais. A representação da escola é conflitiva: ora ela é situada como o lugar da proteção, ora é relatada como espaço de silenciamento, medo e reforço da exclusão social. Diante das ambiguidades presentes na significação da escola, considero pertinente situar a instituição na perspectiva de espaço de negociações, no qual as relações não podem ser consideradas passivas, mas se estabelecem sutilmente como alternativas para construção de convivência estável, em meio à complexidade das perspectivas que se entrecruzam no interior da escola.

Estes acordos tácitos envolvem tanto o corpo docente quanto o discente, têm características representativas de atores sociais distintos e com interesses singulares. O estar e permanecer na escola são regulados pela possibilidade de materialização dos objetivos das pessoas, os quais nem sempre estão vinculados a questões de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. Acredito que estas formas de negociações se inserem na dinâmica da cumplicidade: trata-se de uma convivência do estar na escola por questões de segurança, “sair das amizades que não se pode sair”, fazer amizade, “aprender pra ser alguém na vida”, ativar as vendas de substâncias psicoativas, e, por parte dos professores, a necessidade de complementação de carga horária e a manutenção de vínculo empregatício. Como podemos perceber são muitas e divergentes as intenções que transitam no cenário da escola *Saberes da Vida*.

Penso que a existência das realidades apresentadas não configuram em si mesmo um prejuízo para a aprendizagem dos jovens, afinal, desvela as diferenças dos atores sociais, as quais podem ser indicadoras de uma proposta educativa que

se aproxime das demandas dos jovens. Contudo, a impressão de uma cumplicidade sutil, justificada pela defesa da integridade física e moral das pessoas, não deixa de provocar certa inquietação e a suposição de que esta tessitura retarda o processo de encontro do mundo vivido pelos estudantes com um projeto eficaz de produção de saberes, identificado por Pimentel (2001) como práticas de gestão da vida. Neste projeto, a escola não é o único espaço educativo; ao contrário, as aprendizagens adquiridas em espaços outros de convivência dos jovens são essenciais para a sistematização de saberes, configurando-se um dos fatores constituintes da existência dos jovens. Isto aponta para a urgência da superação das dicotomias, corpo/mente, conhecimentos populares/conhecimentos eruditos. Pensar a escola como espaço de gestão da vida é extrapolar a noção de escola limitada aos conteúdos escolares, avançar para compreendê-la como espaço de encontro de saberes, identidades, culturas e diferenças. Neste movimento, a vida precisa continuar acontecendo com toda a intensidade.

No viés da compreensão de escola como lugar de proteção, os estudantes explicitam a vulnerabilidade das identidades construídas a partir dos estigmas atribuídos a condição de negro, empobrecido e apostam na construção de identidades que os fortaleçam, e isto os mantém vinculados à instituição. As narrativas de alguns estudantes apontam para o dilema de sentirem-se desprotegidos pelas identidades de pobre e negro fora da escola. De acordo com os relatos de Madrugadão e Nego Drama, a discriminação pela condição social, por morar em bairro “mal falado” e pela cor da pele é constante, sobretudo quando se trata de ações policiais. Esta discriminação vem se tornando realidade comum na dinâmica de pessoas pobres moradoras das periferias urbanas. Zaluar (1994) discute a reprodução da violência e, no diálogo com moradores de Cidade de Deus sobre a reprodução da violência e a liberdade da pessoa, constata, a partir dos relatos de jovens, que o “[...] preconceito e a imagem negativa de moradores de locais que são considerados antros de marginais e de bandidos” (ZALUAR, 1994, p. 154) configuram-se as maiores barreiras para a obtenção de empregos, o que contribui para cercear as possibilidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho, reforçando a vulnerabilidade dos mesmos. O Jornal A Tarde (2006) ilustrava esta realidade com o depoimento de um jovem desempregado e fora da escola. Na entrevista, o jovem morador do Nordeste de Amaralina revela o medo da

violência lembrando que, além da condição de desempregado, ainda corria o risco de ser confundido com vagabundo e acabar perdendo a vida precocemente.

A fala dos jovens da escola *Saberes da Vida* também atesta a consciência do estudante sobre a discriminação de suas identidades e sua crença na escola para ajudá-lo a construir identidades protetoras. Nestas circunstâncias, Madruga (17 anos) afirma que “Se a polícia pega o cara de pé no chão, sem ir para a escola, não tem jeito, mas se está na escola não, você pode tirar a carteira e dizer, sou estudante, aí eles sabem que o cara estuda e pega mais leve.” Considero ser este um dos motivos de negociação selada implicitamente entre estudantes e instituição escolar, aumentando o nível de tolerância dos jovens à indiferença de alguns professores e a precariedade do ensino descrita nas práticas pedagógicas, na falta de recursos didáticos e na própria estrutura física da instituição.

Arrisco afirmar que, quando a escola não cumpre a sua tarefa, insistindo em oferecer propostas inadequadas aos estudantes jovens, não só os distancia do desejo de apropriação de conhecimentos socialmente construídos e legitimados, como também empurra-os sutilmente para a busca de alternativas que possam suprir as carências deixadas pela escola. Estas alternativas se constituem positivas porque permitem o trânsito do estudante na instituição, mas as práticas não se alteram e os jovens continuam submetidos à “exclusão na escola e da escola” (FERRARO, 2004). Com este movimento, os estudantes vivenciam o conflito entre a consciência da inadequação do projeto educativo e a sensação de culpados únicos pela não aprendizagem dos conteúdos escolarizados. Isto, porém, altera algumas compreensões sobre a idéia de que os jovens das classes populares são apáticos e não reagem à precariedade da qualidade do ensino disponibilizado.

Convivendo com os jovens da escola *Saberes da Vida*, pude perceber que assumir a culpa pelo insucesso escolar nem sempre significa o não reconhecimento da violação de direitos essenciais, mas o resultado de um enfretamento da baixa qualidade do ensino-aprendizagem com estratégias que minimamente possam afirmar para eles mesmos a importância de continuar frequentando a escola. Porém, as alternativas dos jovens são facilmente desbancadas pelo discurso escolar, insensível ao reconhecimento das estratégias dos estudantes como uma razão para suportar a negligência da escola e continuar acreditando na importância da mesma.

Entre a maneira dos jovens e professores compreenderem a precariedade da escola pública existem divergências imensuráveis, mas a força do discurso

estereotipado sobre os estudantes jovens, talvez, seja a mais enraizada, sendo, inclusive, incorporada pelos próprios estudantes, o que, de acordo com Santos (2007), reflete um discurso construído pela imposição da lógica globalizante perversa que, enquanto aumenta a escassez das classes populares, forja a construção de alternativas de sobrevivência, nem sempre coerentes com a humanização dos jovens.

Nesta configuração, a percepção da escola como espaço de proteção representa uma das estratégias dos estudantes para driblar a lógica da globalização, centrada no dinheiro. O consumo é apresentado como condição de pertencimento aos grupos sociais e o não atendimento aos padrões estabelecidos, em relação à cor de pele e poder aquisitivo, os expõe a possibilidade de serem facilmente incluídos na caracterização de classes “perigosas”, ou seja, concordando com Zaluar (1994, 12), a separação entre os grupos sociais ricos e pobres, “[...] quer queiramos, quer não, esta separação já está embutida nos rituais de dominação de classes que incluem um rigoroso afastamento do local de moradia dos pobres.” De modo geral, os pobres residem em comunidades distantes do centro da cidade, em terrenos acidentados, com precária infraestrutura. Em Salvador, esta separação é muito evidente, salvo raras exceções, a exemplo do Calabar e Nordeste de Amaralina. Todavia, mesmo localizados nos arredores de espaços nobres, não são visíveis das grandes avenidas que os contornam. Como descrevia Zaluar (1994), situando o bairro Cidade de Deus:

O seu interior não é alcançado pelos nossos olhos sensíveis. Desconhecemos o que lá se passa, embora nossa fértil imaginação o faça, desde logo, um antro de banditismo, violência, sujeira, imoralidade, promiscuidade, etc. Duplamente excluídos por serem ‘outros’ e por serem ‘incultos’ e ‘perigosos’, os pobres urbanos vivem neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da *civilização* (p.12. Grifo nosso).

Esta representação do pobre e negro, por vezes, impulsiona os jovens a frequentar a instituição escolar. Isto faz pensar no processo de escassez gerado pela dinâmica da globalização. Este processo globalizador toma como centro da existência humana a disputa por poder econômico, priorizando as formas de materialização do mercado global, a exemplo das prioridades assumidas em relação

às políticas de importação e exportação, o que, para Santos (2007), diz respeito à subordinação ao modo econômico único.

Em decorrência destas prioridades, o homem vai sendo suprimido e os investimentos nas políticas sociais são minimizados. Neste sentido “[...] a brutal distorção do sentido da vida em todas as suas dimensões, incluindo o trabalho e o lazer [...]” (SANTOS, 2007, p.174) vai afetando, sobretudo, a dignidade dos jovens das classes populares. Este fator é demarcado claramente no investimento feito nas políticas sociais, tratando-as como realidades meramente residuais. Todavia, este panorama não ofusca a percepção da existência de algumas realidades de jovens que buscam na escola uma possibilidade de acobertar estigmas ou disfarçar posturas que os mesmos reconhecem inadequadas.

Numa percepção de escola como espaço de proteção, a Vice-diretora relatava ser a escola uma referência muito importante para os jovens e adolescentes infratores, lembrava ser prática comum de pais com filhos detidos recorrerem à escola para requisitar atestado de frequência. Sinalizava ainda que, quando é possível a concessão deste documento, os problemas são resolvidos com mais presteza.

A escola é também considerada protetora quando, de acordo com Nego Drama (21 anos), ajuda a tirar pensamentos ruins. Falando do medo espalhado pela violência policial, o jovem se refere à escola como um lugar diferente que distancia de outra realidade, representada por ele como propícia para ocupar a “mente” com coisas ruins; afirma que, à noite, o espaço da rua fica muito perigoso, proposição ratificada na fala de Peu (2008, 17 anos): “As coisas acontecem mais é de noite”. Quando questionado se a escola ajuda a proteger da violência policial, Nego Drama (21 anos) responde:

Ajuda, ajuda porque aqui, pelo menos, a gente tá ocupando a mente, não tá pensando em coisa ruim, que acontece lá fora, nas ruas. Tá ligado? Aí é sempre bom tá aqui pa ocupar esse espaço que a gente não faz nada, é sempre bom tá aqui. Porque de dia sempre tem alguma coisa pa fazer, a melhor hora pa fazer alguma coisa, se divertir aqui no nordeste é de dia. Porque a noite é o pior horário que tem, é sempre bom tá aqui.

A escola demarca um lugar que se ocupa quando não se tem outras coisas para fazer. A importância dada à escola parece estar situada nos meandros da

construção da sociabilidade, na busca de identidades mais positivas que os distanciem do perigo de ser associado à figura do delinquente. É evidenciado também o receio do envolvimento com o mundo do crime e, neste caso, é importante a referência da escola, uma vez que se acredita encontrar neste espaço possibilidades de ressignificação de saberes, referendado nos relatos dos estudantes como saberes que permitem construir certo tipo de sociabilidade, de vida coletiva. Constatações evidenciadas também nas pesquisas de Marques (1997), Charlot, (2001) e Souza (2003).

Na pesquisa de Marques (1997) com jovens da periferia de Salvador, as famílias revelam as limitações dos espaços tradicionais de sociabilidade, a rua é retratada como ambiente de perigo, a falta de espaços seguros de lazer para possibilitar a sociabilidade dos estudantes reforça a busca da instituição escolar como referência para a convivência social. Afinal, a escola é apresentada pelos estudantes, participantes da *Pesquisa Juventude na EJA: novos sujeitos num velho Cenário*, como um lugar de convivência social seguro, sobretudo no período da noite.

Junto com a compreensão de escola como lugar seguro para a convivência social, os saberes desvelados pelos estudantes como os mais importantes, e que eles consideram ter aprendido na escola, são aqueles que sustentam a construção positiva de redes de sociabilidade. Esta representação dos jovens acerca dos conhecimentos mais importantes aprendidos na escola pode ser evidenciada na fala de Fúria (23 anos): “Os conhecimentos é da escola e da vida: o respeito ao próximo, lógico, a amizade, a disciplina são alguns fundamentos básicos que conheço e que aprendi”.

A referência aos conhecimentos da escola e conhecimentos da vida chama atenção para a percepção de alguns estudantes sobre a possibilidade de construção de saberes fora dos espaços escolarizados. Neste caso, fica clara a consciência dos jovens a respeito dos limites da instituição escolar em dialogar com os saberes do mundo por eles vivido. Com atitudes de resistência e autoafirmação, estes atores sociais têm encontrado muitas maneiras de expressar suas diferenças, evidenciam a distância entre sua condição social e as exigências econômicas para se sentirem efetivamente inseridos. Contam as sucessivas investidas para associar a escola a um espaço de sistematização de saberes, todavia as tentativas de aprendizagem fracassadas deixam marcas na vida dos estudantes, fazendo-os desassociar a

escola da construção de saberes formais, atestando assim, a fragilidade da instituição escolar em relação ao cumprimento de sua tarefa precípua.

Poderia se deduzir desta compreensão que, assim como os profissionais da educação percebem o esfacelamento da imagem do “aluno”, os estudantes também quebram a imagem de escola presente no imaginário coletivo. Ou seja, a promessa de que a escolarização iria garantir a mobilidade social do estudante não foi cumprida. A baixa qualidade de ensino-aprendizagem, com consequências desastrosas para a inserção social dos sujeitos, ratifica que frequentar a escola não significa garantia de inserção no mundo do trabalho. Esta construção é problematizada por Arroyo (2004) como “imagens quebradas.” Imagens de aluno despedaçadas e imagens de professores que também foram quebradas. Os professores são categóricos em afirmar não serem os estudantes mais os mesmos. E esta realidade não pode ser negada. Vivemos em uma sociedade em constante mutação e acompanhar a dinâmica social deste processo significa adequar a proposta da escola à nova realidade dos estudantes. Miguel Arroyo (2004) trata da questão de uma maneira bem simples, reconhecendo que quando os professores afirmam que os alunos mudaram, eles têm razão. Os estudantes mudaram, têm outro perfil, o que não é concebível é a manutenção de uma prática pedagógica para alunos que já não existem mais.

E, em se tratando de estudantes empobrecidos, frequentar a escola caminha *pari passo* com a necessidade de fazer escolhas, muitas vezes, inadequadas a faixa etária do estudante. Nas palavras de Arroyo (2008, p.113), “O verbo ser alguém, ser cidadão, a que vinculamos o direito a educação, tem de conjugá-lo com outro verbo, viver, subsistir”. Enfim, é exigida do jovem uma maturidade para fazer escolhas e estas não passam apenas por vontade de ir à escola. São escolhas que envolvem providências concretas de sobrevivência e nem sempre as alternativas são seguras e lícitas. O encontro da pouca idade com a exigência de assumir escolhas incompatíveis com a faixa etária é retratado no depoimento de Fábio (17anos), quando afirma que:

[...] os meninos que nem a gente, de 16, 17, 15 anos que era pa tá só estudando, tá trabalhando até mesmo pa sustentar nossos pais. Porque você vê pela situação que eles têm, não conseguem sustentar a gente, dar o que a gente quer, um livro, um caderno. Então por isso que muitos larga os estudos pa trabalhar, falta de oportunidade. Eu acredito que um dia isso vai mudar.

Entendendo, com as contribuições de Fábio (17 anos) e Miguel Arroyo, (2004, p.113), que os estudantes vão “[a] prendendo a liberdade e cidadania não como produto da educação, da escola, mas da tentativa insistente de ir vir e de permanecer, de sair e de voltar à escola”. O aprendizado da cidadania acontece, também, no esforço de se distanciar dos ambientes que os estimulam ao envolvimento com o mundo da violência. Todavia este discurso parece extremamente frágil, na medida em que a escola aparece como concorrente de um entorno permeado por atrativos e promessas de sanar problemas vinculados a necessidades de sobrevivência imediata, mesmo apontando para o perigo da redução da expectativa de vida.

Esta leitura ganha força quando relembro uma das entrevistas com o grupo de diálogo (**GD3**), na qual fui surpreendida por uma situação em que um jovem por descuido deixou cair uma bala de revólver. Sentada com os jovens no pátio da escola, pairava um clima de integração e confiança, razão pela qual, embora um pouco assustada, até porque o tamanho do objeto extrapolava a dimensão presente no meu imaginário, continuei a entrevista perguntando:

Pesq.: – *É uma bala de verdade mesmo? [risos] Aquela era uma bala de verdade?*

GD.3: – *Hum!!! [confirma movendo a cabeça]*

Pesq.: – *Acontece de alguém trazer também a arma?*

GD.3: – *Não, não, em consideração a vice, ela chama, sempre, tá conversando da violência aqui. Ela é broder. Ela é gente fina, mas ela também pega no pé do aluno, ela também é muito rígida, é bom também, é bom também.*

Pesq.: – *É fácil conseguir arma assim? Todo mundo diz que precisa ter autorização, e que tem que ter o porte*

GD.3: – *Não, aí em cima mesmo, aí no Nordeste não precisa ter nada disso, só precisa mesmo ter o dinheiro, dinheiro pa comprar. Você tendo dinheiro você compra qualquer tipo de arma, o que você imaginar você compra aí em cima, aí.*

Pesq.: – *Tem lugares próprios, alguma loja?*

GD.3: – *Não, não, na mão dos vagabundos mermo rapaz. Sempre assim, rola essa ‘rexa’, um mata o outro, aí exemplo assim: Eu vou assim pa matar ele. Mato ele, ele tá com uma arma ali, mas só que ele morreu, aí eu vou, o quê? Já levo a arma, deixo ele lá morto sem a arma, já vendo essa arma que eu peguei dele pa outra pessoa, sempre assim, e assim vai.*

GD.3: – *O caso é sério. É um querendo matar o outro.*

Pesq.: – *Como é que vocês administram esse caso sério aí?*

GD.3.: – *Rapaz, a gente está administrando sempre assim, tando com pessoa de bem, pa não andar no meio de pessoa errada, sempre tá com seu documento, tá com seu documento no bolso, sempre não andando muito de madrugada assim, que é ruim.*

Nesta situação, são apontados traços de uma relação respeitosa entre a vice-diretora e os estudantes. Este elemento ficou evidente, também, durante as observações. A jovem senhora, muito carismática, dialogava com os estudantes, os aconselhava e acolhia. Isto favorecia o estabelecimento de uma relação de confiança com alguns jovens, reconhecida pelos dois segmentos, mas relatou que sem a ajuda da coordenadora pedagógica, o trabalho tinha ficado difícil e, inesperadamente, a vice-diretora foi transferida para o turno diurno.

Os jovens apresentavam compreensão da dinâmica ao acesso a objetos que viabilizam o mundo do crime. A aquisição de armas parecia ser de fácil acesso, bastando apenas que a pessoa dispusesse de certa quantia em dinheiro. Nos gestos utilizados para falar sobre o fato, deixam transparecer a atribuição de um lugar de poder a quem possui a arma e, sobretudo, a quem dispõe de mais habilidade na hora da disputa. Estas figuras eram apresentadas como depositárias de certo fascínio.

Ouvi de jovens, em outros momentos, narrativas que apontavam o mundo do crime como uma alternativa para resolver o problema da falta de dinheiro, relatavam ser muito difícil “[...] ver as coisas que o cara gostaria de ter e não poder comprar” (Fábio, 17 anos), reconhecem que a pessoa precisa ser muito forte para renunciar a uma opção que confere poder, fama, e escolher a exploração dos trabalhos braçais mal remunerados, os quais são reservados para as pessoas com baixa escolaridade e sem o aprendizado de uma profissão.

Falando de outras pessoas que possuíam armas, ouvi de alguns jovens que o cara com um “Berro” na mão pode tudo. É percepção também dos jovens que “[...] o revólver na cintura criaria mesmo o ‘olho gordo nas coisas das pessoas” (ZALUAR, 1994, p. 159). A sensação de poder tudo desperta o desejo de roubar e as pessoas encontram na posse da arma de fogo autorização para cometer atos infracionais. Experimentam um lugar de poder que lhes garante afirmação e respeito perante seus pares e a comunidade em que está inserido. As tramas das relações de poder, discretamente tecidas pelos jovens e por eles visualizadas não se configuram apenas na convivência entre os patrões e empregados, lembrados com tanta indignação quando fazem suas análises de classes e falam da revolta de ver os pais sendo explorados, em precárias condições de trabalho e baixos salários, sem conseguir prover aos filhos condições mínimas de sobrevivência. Referindo-se aos representantes políticos, Fábio (17anos) expressa sua insatisfação:

A nossa vida financeira, eles estão muito por fora da realidade, acho que é isso. Eles têm que ver a realidade de perto pa sentir também na pele tudo que a gente passa, que não é só o que ele passa de viver de luxo, tudo que é bom e a gente não, a gente só anda sofrendo e trabalhando.

Embora localize o poder em uma esfera única, o jovem demonstra compreensão da desigualdade social e da falência do Estado como promotor de direitos. Evidencia a fragilidade das políticas públicas em alcançar, com eficácia, as demandas das classes populares, intensificando o nível de indignação de quem não acessa as oportunidades de inclusão social.

A figura de quem tem poder é retratada também quando fazem inferências à imagem do traficante que pode financiar sua proteção. Nas entrelinhas das conversas livres com os estudantes, era comum uma tendência de falar dos motivos que levam “os jovens”⁴⁰ a se envolverem com a criminalidade. Isto não significa dizer que percebi naturalização dos fatos, embora, “Todos concordem que o que atrai nesta opção é a fama, poder e dinheiro fácil que ela traz” (ZALUAR, 1994, p. 166). Defendo que o mundo da violência é apresentado pelos estudantes com muita familiaridade, mas, na minha busca de estabelecer uma relação equilibrada com os jovens, lutando para respeitá-los, sem transformar o envolvimento emocional em assistencialismo e, na medida do possível, fazer o distanciamento necessário à realização da investigação, não consigo perceber nas biografias dos jovens e na observação participante posturas ou discursos que naturalizam a violência. Pelo contrário, o fascínio pelo poder, dinheiro fácil, a necessidade de autoafirmação, presentes nos relatos dos estudantes, são costurados em um tecido complexo, permeado de medo, indecisões, insegurança, ressentimentos, deixando entrever um grande vazio existencial.

Enfim, os episódios violentos pareciam corriqueiros para os estudantes, muitas vezes vivenciei o impacto provocado pela escuta de fatos que, interpretados a partir dos meus referenciais, provocavam estranhamento, considerava-os anormais. Diante das narrativas percebia o risco de fazer uma interpretação precipitada e afirmar que os estudantes naturalizavam a violência, sobretudo as que desencadeavam na morte de pessoas. Após frequentar a escola, uma vez por semana, durante quase 12 meses, pude perceber a fragilidade deste argumento.

⁴⁰ Embora mostrassem conhecer bem as engrenagens do mundo do crime os jovens participantes da pesquisa, poucas vezes, se incluíam no discurso sobre as pessoas envolvidas com esta dinâmica.

Muitos jovens conheciam a dinâmica da violência, do tráfico, afinal esta realidade estava presente em suas comunidades, contudo, a angústia, o medo, o pânico implícitos em suas narrativas, deslocaram-me desta atmosfera. Descobri o perigo de uma leitura reducionista e não pretendo aderir à idéia de negação do ser na sua globalidade. Assim sendo, afirmar que os jovens naturalizam a violência significaria estigmatizá-los (Golffiman, 1988), dizer de uma maneira sutil que eles são quem nós deduzimos.

Os jovens envolvidos em atividades violentas ou tráfico de drogas assumem a lógica do grupo no qual estão inseridos, mas têm consciência de “não estarem fazendo a coisa certa”⁴¹; falam da escola como a única esperança para a transformação de suas realidades. Até mesmo os jovens que narram suas histórias descrevendo envolvimento com “amizades que não se pode sair” (Madrugadão, 17 anos), expressam a consciência de estarem violando normas, regras sociais e depositando esperança na escola para ajudá-los a redimensionar sua história de vida.

Com certo escabreamento, Madrugadão (17 anos) relatou uma experiência sua na detenção e lamentou a dificuldade de levar a sério a escola, mesmo acreditando ser uma ajuda para “sair das amizades que não se pode sair”. Embora tendo clareza da brutalidade vivenciada, dos constrangimentos causados aos familiares, assegurava serem estes acontecimentos parte da realidade. Porém, acredita na força da escola para “Ajudar a sair da rua de noite” (Madrugadão, 17 anos). A noite aparece nas narrativas dos jovens como a “hora do perigo” como o “[...] pior horário para fazer alguma coisa boa no bairro e por isso é bom estar na escola (Nego Drama , 21 anos).

A descrição da noite feita pelos jovens é assustadora, e podemos estabelecer uma associação à idéia de assombração, terror. Quando falam da noite deixam escapar um medo quase imensurável, falam com suspense, aguçam a curiosidade do interlocutor, mas, ao mesmo tempo, suprimem as informações concluindo com uma frase emblemática: “[...] você não faz idéia do que acontece lá!”⁴² Com maior ou menor intensidade, os jovens ainda acreditam na escola como instância protetora, capaz de orientá-los e até ajudá-los a resolver situações que julgam ter perdido o controle.

⁴¹ Registro do diário de campo, maio de 2008.

⁴² Registro do diário de campo, maio de 2008

Madrugadão enfrenta a ironia dos colegas que imaginam ser sua história de vida um impedimento para inclusão no grupo de pesquisa em discussão. Enquanto o entrevistava, alguns colegas passavam e insinuavam: “E aí cara, passagem, duas... ela sabe disso?” E, com segurança, Madrugadão respondeu: “É a realidade, já tive duas passagens, mas dessa vez foi por causa de denúncia, ligaram que eu tava com arma perto de loja, não vou lhe dizer que eu nunca fiz isso, mas naquela vez foi mentira. Eu não tinha feito nada.” Sendo perguntado se ele ficou em presídio normal ou em um lugar específico para menores de 18 anos, respondeu: “Normal não é não, mais um bocado de ladrão, chão molhado em tempo de pegar uma pneumonia, comendo mal. Encontrei um bocado de gente conhecida.” Perguntei, então, se havia encontrado amigos. Respondeu-me: “Amigos não, lá ninguém tem amigos não, encontrei amigo de infância.”

É importante retratar que, nos primeiros meses, estava impactada com a realidade da escola, muitas situações me transmitiam a idéia de uma percepção de violência como fenômeno naturalizado pelos participantes da pesquisa. No percurso fui aprendendo a ouvir não só o que parecia importante para a minha pesquisa, mas também os desabafos que os jovens precisavam fazer e, na sua grande maioria, distanciavam-se da relação direta com as vivências escolares.

Defendo haver grande familiaridade dos jovens com cenas violentas, porém não as interpreto como naturalização de fatos, haja vista ter escutado os relatos dos estudantes em circunstâncias diferenciadas e, tanto os que narram o envolvimento em ações violentas quanto os que descrevem ações praticadas por outros jovens, demarcam um nível de angústia e medo muito grande. Mesmo nas situações em que assumiam não ter medo de mortes violentas, expressavam profundo receio de serem vistos pelas mães em situações degradantes.

Nas narrativas dos jovens, o relato de algumas trajetórias mostra a complexidade de driblar as carências econômicas com práticas que colocam em risco suas vidas. Madrugadão (17 anos) afirma saber que “tem que levar mais a sério o estudo e a gente não tá levando”.

O jovem verbaliza a crença no poder da escola enquanto instância que pode ajudá-lo a ter uma vida melhor e protegê-lo dos constrangimentos vividos, sobretudo evitando o sofrimento da mãe, a qual demonstra estimar muito. No entanto, o discurso sobre a escola parece ser um discurso de fora para dentro. Às vezes, tinha a impressão que o estudante estava tratando de uma realidade sem o menor senso

de pertencimento e sem clareza do papel da instituição para a sua formação pessoal e profissional. Não localiza as lacunas da escola, nem manifesta sinais de afetividade ou envolvimento no processo, assumindo uma postura de autculpabilização. Fala da escola como se ela fosse a única solução para a sua vida, mas, nas memórias vinculadas ao significado da mesma, referencia-a como lugar de sociabilidade e espaço que exerce certo controle social.

Enfim, o papel da escola como agência promotora de sociabilidade vai tomando uma dimensão cada vez maior, todavia percebo que a organização da escola é pensada para o “[...] aluno que não tem vida fora da escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.25). A visão do jovem com tempo exclusivo para dedicar à escola não condiz com o perfil dos estudantes coautores desta pesquisa. As suas trajetórias escolares se misturam com a invenção da sobrevivência e, sabendo dos desafios de inventar um jeito próprio de subsistir, é preciso reconhecer a importância de escutar o estudante que está frequentando a escola, acolhendo-o como sujeito de direito, construtor de trajetórias diferenciadas.

Por conta destas marcas não cabe investir em uma pedagogia elaborada para estudantes com tempo de escolarização estruturado. Não se trata de empobrecer a experiência escolar dos jovens. Os próprios estudantes percebem a negação de um tempo razoável para aprender e apontam o aumento do tempo como um dos elementos importantes para melhorar a qualidade do ensino “[o] jeito melhor seria um período de ensino maior. (PL, 20 anos)”. O importante é entender as demandas do grupo social e propiciar tempo adequado e aproximação da vida escolar com a vida cotidiana dos estudantes.

Como Paulo Carrano (2008, p. 183), afirma: “a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as reside numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos.” Todavia, na medida em que os educadores se propõem a compreender o ser jovem no tempo presente, contribuem para diminuir os estigmas e podem desencadear práticas e políticas públicas capazes de devolver aos jovens o direito de “[...] perceber sentido nos tempos e nos espaços escolares” (CARRANO, 2008, p. 83).

Contudo, a representação de escola e tempo de escolarização dos jovens parecem assumir um significado próprio. A proteção referenciada nas suas narrativas não depende apenas da apropriação dos conhecimentos sistematizados,

mas o fato de frequentá-la já é suficiente para gerar uma representação identitária, considerada pelos jovens como protetora.

Neste processo de *escuta sensível*, percebi que o envolvimento de jovens com o tráfico e a violência é apresentado de forma ambivalente, os jovens parecem perdidos em meio a uma realidade turbulenta com satisfações transitórias e medo de serem “derrubados.”⁴³ Identifiquei a existência de uma lógica própria das pessoas envolvidas em dinâmicas violentas, na qual os valores construídos são influenciados por um conjunto de códigos, indispensáveis à pertença aos grupos infratores. Nestas circunstâncias cabe perguntar: quais fatores contribuem para o envolvimento de jovens na dinâmica da violência, do uso ou tráfico de drogas?

Nas pesquisas com jovens e adolescentes infratores desenvolvidas por Gallo e Williams (2008), os autores apontam alguns fatores de risco⁴⁴ para a infração, evidenciando, como fatores relevantes, a violência doméstica, a violência sexual na infância, a convivência em comunidades ou famílias violentas, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, uso de substâncias tóxicas e pobreza. Estes problemas são apresentados como os que mais incidem na formação de condutas violentas ou transtorno de conduta, e, de acordo com a pesquisa em discussão, estes desequilíbrios tendem a desencadear um processo de violação dos direitos básicos do outro ou das normas sociais adequadas à idade da pessoa.

A pesquisa mostra ainda, que, enquanto a baixa escolaridade representa um fator de vulnerabilidade, a alta escolarização foi identificada como um dos principais fatores de proteção, ou seja, fatores que inibem ações incongruentes com as normas sociais. Outro dado relevante é a vinculação de penas mais pesadas a jovens com baixa escolarização, apontando para uma tendência maior dos adolescentes com baixa escolaridade reincidirem em ações infracionais, sendo que a presença de famílias monoparentais constitui fator relevante para a diminuição da escolaridade dos jovens. O estudo demarcou que:

[...] os participantes com nível educacional mais alto viviam com ambos os pais, enquanto aqueles com nível mais baixo viviam em famílias monoparentais. As famílias monoparentais, possivelmente, enfrentam um nível de estresse maior, talvez pela combinação da

⁴³ Termo utilizado, com frequência, pelos jovens para referir a mortes violentas.

⁴⁴ Fatores de risco: condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, sendo que dentre tais fatores se encontram os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo. (GALLO; WILLIAMS; 2008)

variável baixo poder aquisitivo com a falta de rede de apoio, assim como pelo resultado da violência que se pode estabelecer devido às relações abusivas entre os parceiros e entre filhos. (GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 15)

A dificuldade das famílias acompanharem o processo de escolarização dos filhos foi percebida também no cenário da escola *Saberes da Vida*. É perceptível a combinação de baixo poder aquisitivo com a falta de uma rede de apoio, desencadeando prejuízos na escolarização dos jovens. Relembrando experiências escolares, um estudante relata: “Eu não queria ir pra escola e eu não ia, como minha mãe ia trabalhar e eu ficava sozinho, eu não ia pra escola e ela não sabia de nada” (Vida Louca, 17 anos). Neste fragmento não se percebe a presença da figura paterna intervindo na educação do filho o que pressupõe ma configuração de família monoparental, sem condições reais para acompanhar o desenvolvimento do filho e mediar seu processo educativo. São atribuídas ao adolescente responsabilidades inadequadas à sua faixa etária e a ausência do adulto tende a deixá-lo em condições de vulnerabilidade. Nega-se ao adolescente o direito à escola e a outras formas de proteção previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente como direito garantido. (DEL-CAMPO; OLIVEIRA, 2007)

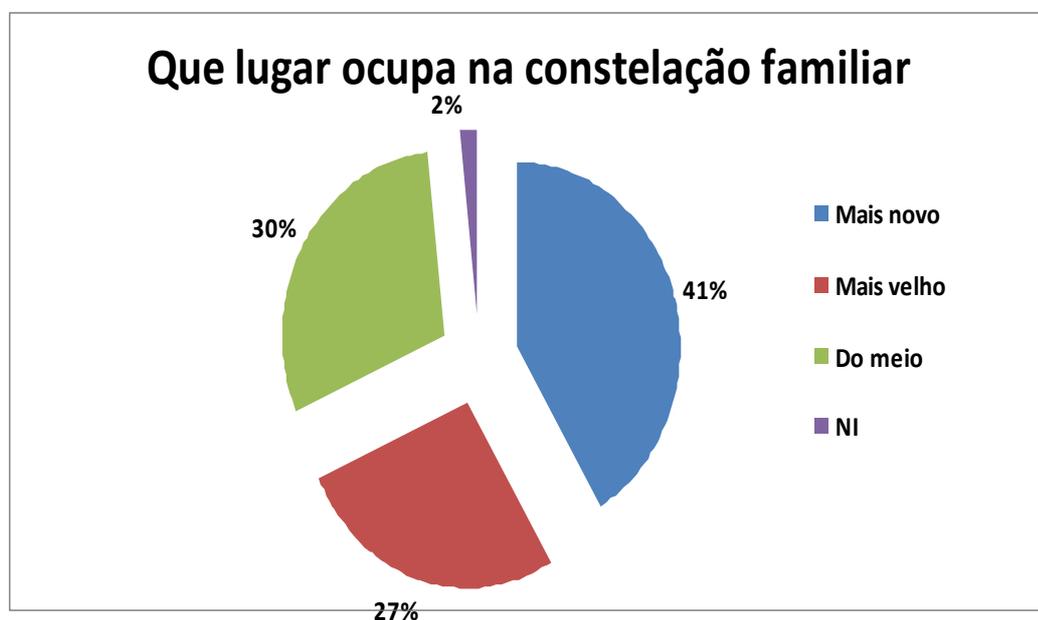
Outra questão que concorre para a baixa escolarização dos jovens, aliada a questões econômicas, é o lugar ocupado pelos filhos na constelação familiar. Dos 63 jovens participantes da primeira etapa da pesquisa, 71% ocupam o segundo ou o último lugar na constelação familiar. Estes dados encontram consenso com a pesquisa desenvolvida por Joilson Silva (2003), intitulada “Por que uns e não outros?”, a qual aponta a posição ocupada pelos jovens na família como um dos elementos fundantes para a interrupção ou continuidade dos estudos.

De acordo com Silva (2003), os primogênitos gozam de alguns privilégios em relação aos demais filhos. O fato de serem mais monitorados e incentivados pelos pais, favorece a construção do senso de responsabilidade e tem forte propensão a estabelecer vínculos mais fortes com a instituição escolar. Os jovens que ocupam os lugares de filho do meio ou caçula tendem a ser prejudicados pelos limites dos pais, no sentido de gerir uma demanda maior e acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos. Nestas circunstâncias, as chances de estabelecer um vínculo mais forte com a rua e fragilizar as relações com a escola pode ser maior. Os pais acabam exercendo menor controle sobre os filhos mais novos, os quais se inserem muito

cedo na dinâmica da comunidade. Somando-se a isto a entrada precoce do jovem no mercado de trabalho, impulsionado pelas necessidades de sobrevivência, acaba comprometendo a permanência dos mesmos na escola.

A posição no campo familiar e a inserção prioritária “no mundo da rua” ou da escola favorecem a disposição de interesses diferenciados. (SILVA, 2003, p. 150). A pesquisa aponta que os jovens mais inclinados a sair da escola são os envolvidos em redes sociais nas quais os investimentos na escolarização não são a principal forma de reprodução social. De acordo com alguns autores, a exemplo de Silva (2003) e Arroyo (2005), os jovens das classes populares valorizam profundamente o presente, e como a escolarização não oferece possibilidade de retorno em curto prazo, as atividades com promessas de ganhos imediatos são exaltadas e, sem minimizar as inúmeras questões que incidem na baixa escolarização dos estudantes, percebi que na escola *Saberes da Vida* a valorização do presente exerce forte influência na breve permanência dos estudantes na escola. O gráfico abaixo ilustra esta reflexão, indicando um número reduzido de primogênitos entre os participantes da pesquisa:

Gráfico 05



Estes dados se agravam ainda mais quando no espaço de convivência dos jovens são oferecidas possibilidades de aprender a lidar com atividades que dão retorno financeiro imediato, mas comprometem a integridade das pessoas. De certa

maneira este aprendizado vai sendo apropriado e se constitui estratégia de obtenção de recursos econômicos, prática que pode se tornar comum no cotidiano dos jovens.

Na primeira etapa da pesquisa, a reação de um estudante me fez pensar nesta aprendizagem enquanto atividade possível nos espaços em que os filhos não dispõem do acompanhamento dos pais e vão assumindo atividades ilícitas, quase como aprendizado de uma profissão. Recordo que no questionário utilizado para aproximação do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, a pergunta sobre trabalho gerou certa inquietação, troca de olhares, até que um estudante de 16 anos, com tom de dúvida perguntou: “professora, posso botar que vendo balinha?”⁴⁵ E, sem compreender a natureza da balinha, respondi: “se é esta a atividade que você exerce, então coloque.” Uma estudante, percebendo o meu desconhecimento, explica: “professora não é esta balinha que a senhora está pensando, é outra balinha” e, finalmente, me dei conta de que se tratava de vendas de substâncias psicoativas ilícitas, atentei para a dimensão dada por alguns jovens a este tipo de atividade e a associação feita ao trabalho remunerado.

Zaluar (1994) pontua que, nesta realidade, onde as crianças aprendem a dinâmica do mundo do crime, existe outra maneira de encarar a vida a ser aprendida. O questionário sobre a situação socioeconômica das famílias mostrou que dos 63 genitores dos estudantes participantes da primeira etapa da pesquisa, 46 pais e 35 mães exercem atividades remuneradas. Isto reporta ao fato de as crianças conviverem também com experiências de pais trabalhadores. Estes pais conhecem as aparentes facilidades do dinheiro advindo do mundo do crime, mas cultivam valores que os fazem defender o trabalho honesto como forma de afirmação, demarcando um território de fronteira com o mundo do crime. Esta postura também ganha o respeito da comunidade, de modo a tornar inadmissível qualquer tentativa de assalto a trabalhadores por pessoas da mesma comunidade.

É perceptível o esforço de alguns pais em transmitir aos filhos exemplo de responsabilidade e honestidade. Daí que, mesmo indignados com a baixa remuneração dos familiares, para os jovens o trabalho honesto é visto como parâmetro a ser seguido e, em certas circunstâncias, este é o referencial para saber se estão provocando alguma fratura nas relações sociais.

⁴⁵ As falas aspeadas deste parágrafo correspondem aos registros do diário de campo de 11/12/2007.

Concordo com Gey Espinheira quando defende que o problema da criminalidade não está situado apenas nos efeitos das desigualdades sociais:

[...] a criminalidade, que longe de ser apenas um efeito da pobreza e das desigualdades, o é da forma como a sociedade autoritária se institucionalizou e se cristalizou, recusando-se à democratização. (ESPINHEIRA, 2005).

Todavia, o autor não nega a considerável contribuição da pobreza para a geração dos quadros de violência. Desta maneira, concebe que “[...] a pobreza contribui para a violência, não que o pobre seja mau, mas é embrutecido pelo não ter” (2004, p. 26). Excluído do acesso a uma educação de qualidade e outros bens simbólicos e materiais, é forçado a conviver com a lógica perversa do mercado, do ter que consumir sob uma ótica do “compro, logo existo” (ESPINHEIRA, 2008), mesmo sem as condições para afrontar a força avassaladora do consumismo, considerada por Carrano (2008) um dos elementos negativos na experiência do ser jovem.

Neste sentido, cabe refletir sobre o peso dos estigmas atribuídos às pessoas envolvidas em ações violentas, considerando a repercussão destas posturas que não se encerram na atribuição de juízo de valores a jovens envolvidos no quadro de violência, mas os seus efeitos avassaladores atingem, também, os jovens das classes populares quando fazemos a correlação de sua condição socioeconômica com a violência. Este fator contribui, em grande medida, para a invisibilidade desses atores sociais. Nas palavras de Santos e Gomes (2008, p.108), “[...] a violência não é sinônimo de pobreza”, às vezes, o jovem das classes populares é criminalizado pela sua condição de pobreza, sem chance de se explicar ou falar de suas crenças, valores, enfim, dizer da sua existência humana.

Assim, não é possível ignorar a diversidade dos estudantes. Conhecer suas trajetórias é um caminho para compreender suas demandas e não potencializar, ainda mais, a exclusão gerada pelo imaginário coletivo, que associa os jovens das classes empobrecidas a delinquentes em potencial e neutraliza a crença dos jovens em descobrir na escola uma alternativa à experiência de vulnerabilidade

3.2 MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA A VIDA DOS JOVENS

Toda experiência de vida é rica em significações e mudanças, e a vida não se faz pela substituição mecânica do velho pelo novo, mas pela criação contínua entre aquilo que está e o que não está. Na lógica da vida, o passado e o futuro são partes fundamentais do presente, fazem do aqui-agora vivido nos nossos cotidianos, uma dinâmica existencial de produção de sentidos para o que já se viveu e o que se viverá.

(Álamo Pimentel, 2002)

A trama das relações dos jovens participantes da pesquisa com a escola vem perpassando as reflexões suscitadas neste percurso, intencionando à construção de um caminho que envolve a escuta sensível de narrativas dos estudantes e a interpretação dos significados que os jovens da EJA apresentam nos relatos de suas memórias escolares. Na convivência que estabeleci com os estudantes no espaço da escola *Saberes da vida*, tive a oportunidade de escutar relatos diversificados. É inegável a riqueza de assuntos suscitados nas conversas improvisadas, sobretudo no período que antecedeu as entrevistas. Os estudantes falavam de política, namoro, das relações estabelecidas com padrastos, madrastas, da dureza dos trabalhos informais, que, por vezes, assumiam, e do medo e tensão que envolvia o contato com a polícia.

Os registros em relação à polícia apontavam para muitos ressentimentos: os estudantes relatavam lembranças desagradáveis, ressaltando o abuso de poder e a injustiça cometida aos jovens das classes populares. Para os estudantes, as contínuas abordagens policiais sofridas por jovens pertencentes às classes populares estão diretamente relacionadas ao fato de serem negros e pertencerem a grupos empobrecidos. As identidades de pobre e negro constituem estigmas, muitas vezes associados à condição de marginal. Nesta mesma trilha, o Sr. X9 explica que

[...] em Salvador existe uma divisão nítida na ação da polícia, ou seja, a cidade está dividida em bairro e comunidade (favela), nos bairros a polícia é cidadã, cuida das pessoas, nas comunidades a polícia humilha, alicia jovens e crianças, mata e tira vantagem do tráfico. (Sr. X9)

Reitera, ainda, que “[...] os jovens da EJA são considerados fracassados, muitos deles entraram na escola com sete anos, não sabiam ler nem escrever, mas

já conheciam muito da violência e do mundo do tráfico.” Sendo assim, afirma que os professores não se encontram em “grau” de lidar ou atender às demandas dos estudantes.

Reflexões desta natureza tomavam conta das nossas conversas. Participei de discussões extremamente acaloradas, nas quais eram evidenciadas preocupações sociais, identitárias, econômicas, culturais, políticas e afetivas, mas a escola raramente era lembrada. Embora observasse a grande importância dada ao espaço escolar, enquanto espaço tranquilo para a sociabilidade e a proteção, não percebia associação da escola a um espaço de sistematização e construção de saberes legitimados.

Quando propus as entrevistas semiestruturadas, sugerindo aos estudantes o relato de suas memórias escolares, almejava provocar uma visita a essas memórias, deixando a liberdade para que eles relatassem as experiências consideradas relevantes. Todavia, impressionava o limitado entusiasmo e o vazio que a questão parecia gerar. Por vezes, a escola me parecia descolada da vida dos jovens. Como é possível interpretar esta dificuldade de expressar as lembranças escolares? A escola não teria deixado marcas na vida dos jovens? Houve um apagamento? O que pode ter provocado esta reação? A escola não exerce muita importância para seu grupo social?

Nas falas dos estudantes, a relação com a escola tem um toque de superficialidade, não percebi nas narrativas registros contundentes de afetividade. Isto, porém, não me permite afirmar a inexistência de situações afetivas nas vivências escolares. Na fala de Fúria (23 anos), por exemplo, percebe-se muito encantamento na lembrança de uma professora que com sua prática transmitia crença no potencial dos estudantes, chegando a reforçar a autoestima dos mesmos e dar conta de um aprendizado dos conhecimentos formais. Tratando das memórias escolares, o estudante afirma que:

A experiência mais agradável foi na segunda série, uma professora super dez, era escola particular, tinha essa diferença. Ela tinha vontade, ela queria ensinar, ela queria ensinar, mas aqui do governo é diferente, eu sinto que dá vontade de vim pa escola, mas sim por mim, não pela escola, se você for olhar pela escola não vem pra escola mais nunca. (Fúria, 23 anos)

No calor da descrição de uma memória agradável, o jovem é tomado pela indignação com as condições da escola que frequenta, admite a fragilidade das relações estabelecidas e manifesta seu posicionamento político, sinalizando discordância com a precariedade do ensino-aprendizagem, sem, contudo, esconder a crença no papel da escola como promotora de inserção social.

Outro estudante relata as lembranças da escola, demarcando situações que provocavam alegria

[...] só da brincadeira, levei na brincadeira, só da brincadeira que eu lembro. Brinquei demais na escola. A lembrança boa que eu tenho é de meus colegas que sumiu, desafastaram e a desagradável é que tem que levar mais a sério o estudo e a gente não tá levando.
(Madrugadão 17 anos)

Para Madrugadão, as lembranças da escola aparecem associadas às experiências de sociabilidade. A brincadeira é referenciada como vivência da escola, lembrada com afeto e saudade, refere-se a uma maneira de percepção da própria existência, experiência carregada dos valores alimentados pelos sujeitos e expressa uma situação na qual o reconhecimento do outro é materializado. A respeito da sociabilidade, enquanto expressão de existência e reconhecimento do ser, Espinheira (2008) afirma ser este o caminho encontrado pelas pessoas para tornar os projetos individuais objetivos de vida socialmente reconhecidos. Neste sentido o autor pondera que:

A sociabilidade é a forma social de reconhecimento do outro, de troca de valores e de identidades no jogo das relações sociais propriamente ditas em que o universo simbólico tem prevalência. A sociabilidade diz respeito à existência em seus aspectos mais sensíveis, ao contrário das relações funcionais que operam a partir das razões instrumentais. (ESPINHEIRA, 2008, p. 29)

A narrativa do estudante sobre a escola situa a busca da sociabilidade como ponto culminante da relação entre jovem e escola, mesmo considerando a associação feita por estes autores sociais entre instituição escolar e razão instrumental. Era comum escutar relatos sobre experiências de sociabilidade e, em seguida, ouvir a ratificação feita pelos estudantes, na qual ficava evidente a compreensão das ações de sociabilidade como desvio do que julgavam ser o comportamento padrão exigido pela escola. É perceptível um conflito latente entre o

sentido da sociabilidade construído pelos jovens e o perfil de estudante descrito no currículo oculto da instituição. Embora os estudantes tentassem censurar em suas falas as práticas de sociabilidade na escola, talvez para agradar a pesquisadora, a necessidade de encontrar os amigos, de partilhar projetos de vida estava impressa nas narrativas como parte da produção de existência, e, ainda que negassem verbalmente esta realidade, eram traídos pela postura assumida no interior da escola.

Retomo um diálogo de Arroyo (2005) sobre a relação dos jovens com a escola, para afirmar que estes sujeitos sociais estão demarcando um espaço na instituição, e isto coloca sobre ela o desafio de superar a dicotomia entre o estabelecido pelo sistema educacional e a gritante necessidade de escuta solicitada por este grupo social. Os estigmas colocados sobre os jovens nada mais são do que uma tentativa de escamotear uma presença incontida. Neste caso, estigmatizá-los é uma forma de moldar o imaginário coletivo, para manter a invisibilidade dos jovens empobrecidos, e isto foi historicamente condescendente com a precariedade das políticas públicas educacionais.

Impressiona a capacidade de Madrugadão (17 anos) em fazer conexões entre a vida na escola e em outros espaços de convivência social. A memória da escola está diretamente relacionada ao desejo de pensar na trajetória dos colegas “desafastados”, pessoas com as quais partilhou vivências escolares e que lhe deixaram marcas contundentes. As trilhas percorridas pelos colegas de infância causam perplexidade, de modo que o estudante diz lamentar a escolha feita pelos colegas: “saiu da escola deu pa ladrão.” (Madrugadão, 17 anos).

As memórias dos estudantes vão compondo uma paisagem, na qual os sinais de alegria e contentamento misturam-se com constrangimento e tristeza. Ora desenham um cenário esperançoso, quando falam das inspirações da escola, dos amigos, dos bons professores; ora mergulham na penumbra, recordando situações desagradáveis.

Aprendiz da Vida de Zói (17 anos) relembra que

Quando eu comecei estudar mesmo, eu me inspirava muito no estudo, aí passou os tempos eu parei de pensar no estudo. [...] A coisa mais agradável que aconteceu aqui nessa escola foi eu aprender mais, conhecer vários amigos novos, esse negócio assim, isso é muito agradável pa mim.

O jovem Aprendiz da Vida de Zói faz referência a uma imagem poética da escola, talvez imaginasse ser um espaço ideal para alimentar a sua veia artística e acredito que o fato da escola não ter cumprido a tarefa de ajudar o jovem, compositor de Rap, a grafar suas canções de acordo com a norma padrão, tornou-se um motivo para o que considera perda de inspiração, decepção. Recordo o desconforto do estudante quando me deu de presente uma cópia da letra do rap que acabara de compor, e, imediatamente, se desculpou por não saber escrever direito. Pediu para gravar a música porque sabia da sua dificuldade de “[...] passar para o papel o que tirava da mente”.

Por trás da esperança de inspiração oferecida pela escola, existia uma forte percepção de que algo de errado estava acontecendo, todavia a escola não era mencionada como corresponsável pela sua não-aprendizagem e sentia-se culpado pelo seu insucesso. A instituição escolar não alcança o potencial do estudante, e, sendo assim, não oferece os subsídios necessários para desenvolver as habilidades do mesmo. Compartimentam-se os saberes, os espaços de aprendizagens, negando ao jovem a possibilidade de ver sentido em frequentar a escola. A música dos jovens populares é deixada à margem da escola, como se a dinâmica dos grupos musicais não tivesse nada a contribuir para a formação dos estudantes.

Contrariando esta proposição, dados das pesquisas desenvolvidas pelo professor Dayrell (2005) confirmam a força da inserção em grupos musicais para a formação pessoal dos jovens. Esta prática tem contribuído para a construção de identidades juvenis e, sobretudo, para a constituição da autonomia, no momento em que os jovens fazem suas escolhas e assumem responsabilidades no grupo. Como atesta Aprendiz da Vida de Zói (17 anos), a música favorece a expressão de sentimentos, é um instrumento que permite expressar a vida e criticar as coisas que considera inadequadas. Referindo-se ao conteúdo dos Raps que compõe, o estudante fala de sua preferência:

Crítica sobre o crime na favela, muitas coisas que acontece. Gente morre inocente sem ter nada a ver com o crime, esse negócio assim. E outras coisas que falo sobre política. Política muitos gosta outros não gosta. Eu gosto, gosto de política, assim, que eles não ligam pa periferia, não liga pa aquele que precisa.

Ao contrário do estigma que se está construindo acerca dos grupos musicais das comunidades empobrecidas, a inserção de jovens nestes grupos pode favorecer

a construção de identidades positivas, melhorar a autoestima, expressar posicionamentos políticos e, até mesmo, constituir-se uma forma de distanciamento do uso de substâncias psicoativas, lícitas e ilícitas. Segundo Juarez Dayrell (2005, p. 64) é preciso

[...] considerar que as expressões culturais como música teatro, dança, artes plásticas dentre outras constituem a expressão superior das potencialidades que nos torna humanos, cada uma delas possibilitando trabalhar, ao mesmo tempo com a totalidade das nossas dimensões, tal como afetivo corporal o cognitivo etc, possuindo um potencial educativo em si mesmas. Ao mesmo tempo tais expressões são parte de uma cultura juvenil e como tal, é nela que o jovem se envolve e se vê refletido

Na narrativa de GC. (17 anos) o desejo de comunicar-se, de pertencer a algum grupo transforma a experiência escolar em algo maravilhoso, “[...] a gente se comunica com várias pessoas, os professores são legais, gosto muito de estudar à noite.” Na mesma perspectiva, Vida Louca (18 anos) afirma:

[...] a lembrança mais agradável foi aqui mesmo na escola Saberes da Vida, quando eu conheci a professora de Português e de Inglês, elas conseguiram passar o que nenhum professor passou para mim.

Estas lembranças reportam à possibilidade de tornar possível a sociabilidade e o estabelecimento de uma relação professor-aluno marcada pelo respeito mútuo.

Isto foi observado também na fala dos jovens, quando afirmavam que estas professoras não “esculhambam com os ‘outros’”⁴⁶. Tentei me aproximar das professoras para entender o diferencial de suas práticas e escutei da professora de Inglês: “Não faço nada de especial, só procuro respeitá-los, tratá-los como gente e entender as dificuldades deles.” (Caderno de campo, abril 2008).

As situações desconfortáveis lembradas como penumbra eram facilmente vinculadas ao uso de drogas, discriminação racial, más companhia, violência fora da escola que, segundo eles, atrapalhavam a liberdade de transitar no bairro. Para o jovem Aprendiz da Vida de Zói (17 anos) as lembranças ruins deixadas pela escola são associadas a “Gente ruim que usava droga dentro da sala, aí tirava o incentivo dos outros alunos que queriam aprender. Isso daí foi coisa ruim, desagradável”.

⁴⁶ As falas aspeadas deste parágrafo correspondem aos registros do diário de campo de abril/2008.

JV (16 anos) também aponta a violência como fator preponderante para reduzir o interesse dos jovens pela escola afirmando que:

[...] com esse negócio de crime, de drogas, esses meninos entrando nessa onda de crime, prá eles agora tudo é uma besteira, uma coisa que o professor faz é besteira, uma reclamação do professor é besteira, responde, dá as costas.

Outro fator relatado como desagradável foi a “bagunça” que dizem fazer influenciados por amigos. Vida Louca (17 anos) recordou um episódio que considerou triste em sua experiência escolar, “[...] no ano passado comecei a andar com os meninos fazendo bagunça demais e acabei sendo suspenso sete dias, uma coisa que nunca fiz na minha vida e acabei fazendo: pinchar a sala.”

Em se tratando de um grupo de estudantes com considerável histórico de não-aprendizagem, surpreende o fato dos estudantes não verbalizarem este fator como memória negativa da escola. Terá a não-aprendizagem um caráter comum na vida destes atores sociais, a ponto de não ressaltarem como memória negativa da escola?

Adentrar no universo dos estudantes e entender o sentido da escola para seu grupo social não considero tarefa fácil, todavia, falar da não-aprendizagem para um grupo que incorporou a responsabilidade pelo insucesso escolar sugere a seleção dos fatos mais intrigantes e o silenciamento de outros, talvez os considerados de menor relevância. Considerar que a escola não tem importância para as pessoas das classes populares não parece atitude acertada, seria negar a construção social acerca da escola e esquecer que essas informações chegam às comunidades populares. Os jovens da escola *Saberes da Vida* atribuem à escola elevado grau de importância, contudo, o limite encontra-se na dificuldade de compreender a sua função social, de ver concretamente a escolarização se traduzindo em recursos financeiros para sanar necessidades básicas.

Com menor intensidade e marcada pela incerteza a perspectiva de futuro, também foi mencionada: “[...] meu futuro eu não sei muito bem não, mas eu queria ser, assim, (pausa) um menino de bem, um menino educado, estudioso assim, não sei do nosso futuro, ninguém sabe daqui pa la. Queria ser pessoa de bem!” (Madrugadão 17 anos). Independente dos percalços enfrentados pelos estudantes, a escola comparece como possibilidade de alterar o curso de suas vidas, como

sinaliza GC. (17anos) ao falar de sua alegria ao retornar à escola: “Foi muito bom, estou gostando muito de estudar. Quero ter uma profissão, comecei a estudar com 8 anos, depois desisti nos 12 anos.”

Como podemos perceber, os jovens consideram a escola relevante para suas vidas, mas quando se confronta a importância da aprendizagem dos conteúdos escolarizados com alternativas de ganhos imediatos em vista da sobrevivência, a segunda opção assume valor maior na dinâmica dos estudantes – dado observado também nas discussões de Arroyo (2007), quando trata da instabilidade econômica vivenciada pelos jovens das classes populares.

Nos retalhos das memórias escolares dos participantes da pesquisa foi revelada uma construção da escola como espaço de deslocamento do mundo privado para o mundo público, com percalços comuns ao processo de inserção em uma instância representada como primeiro espaço de socialização secundária. Os estudantes, com experiências de socialização primária diversificada e aprendizagens consolidadas em espaços variados de convivência social, precisam se adequar à definição de papéis e às regras instituídas pela escola, que entra no jogo como uma estanha, mas que representa o espaço de transmissão de saberes instituídos e objetivados “[...] de uma sociedade e de uma cultura”. (DELORY, 2008, p. 114).

Essa representação independe da qualidade de ensino-aprendizagem desenvolvida na instituição escolar. No diálogo com Veloz (17 anos) foi possível observar a força da representação da escola incorporada pelo estudante, provocando desconforto ao perceber o percurso descontínuo e os prejuízos causados pela não-aprendizagem de conteúdos básicos:

Eu me sinto, assim, envergonhado até quando paro pa pensar nos anos que eu passei sem estudar, eu me arrependo muito de ter parado de estudar, no momento você não se arrepende, mas vem depois quando você pára pra analisar sua vida, fazer uma análise de sua vida, você se arrepende de bastante coisa, como eu mermo trabalho fazendo conta essas coisas, às vezes, até me passo na matemática, a matemática a gente convive no dia-a-dia.

As narrativas em discussão se inscrevem em uma tessitura que conecta vivências na escola e situações cotidianas, compondo uma construção que trata a escola dentro de uma descrição de si. “O modo como os alunos vivem, representam e significam a escola e o que fazem ali não podem deixar de corresponder, sob

ângulos e formas diversas, ao modo como eles próprios ‘se narram’ e o que eles narram sobre si mesmo.” (DELORY, 2008, P.114).

Em todas as idades, a escola representa uma deslocalização dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a integração a um espaço público de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados (DELORY- MOMBARGER, 2000).

Os jovens deixam entrever suas tentativas de integração às regras sociais e a busca de apropriação dos saberes objetivados, porém este processo comporta o silenciamento de saberes e o deslocamento do pertencimento de identidades construídas com os referenciais de suas comunidades. A escola acaba por se inscrever num espaço conflituoso, próximo e distante: próximo porque é uma esfera com representação social positiva e considerada necessária a todas as pessoas; distante quando provoca o apagamento dos saberes e das identidades geridas pelos estudantes fora dos espaços escolarizados.

Retomo as reflexões de Miguel Arroyo (2005) e Gertz (1998) para defender que a produção e apreensão do conhecimento são processos culturais e, portanto, não faz sentido ignorar os procedimentos culturais vivenciados pelos educandos em cada tempo da vida e em cada contexto histórico. Concordo com Arroyo (p. 220) quando infere que sabemos bastante sobre o que e como ensinar e até sobre processos de aprendizagem, porém sobre a formação dos educandos como sujeitos totais, éticos, culturais, estéticos, afetivos, sabemos muito pouco. Esses limites no trato das questões da formação dos estudantes como sujeitos totais resulta no que Freire (2006) considerou uma prática pedagógica antidialógica, margeada por relações arrogantes e desamorosas. Nessa perspectiva, a escuta sensível é dispensável e, portanto, sem esta a comunicação não se estabelece.

Daí que a crença na escola como espaço de proteção, evidenciada pelos estudantes da escola *Saberes da Vida*, em alguns momentos diverge do sentido encontrado na pesquisa sobre adolescentes infratores desenvolvida por Gallo e Williams (2008), enquanto esta trata da proteção dada pela elevação da escolaridade e pelo acúmulo de bens simbólicos, os participantes da pesquisa *Educação de jovens e adultos: novos sujeitos num velho cenário* pensam em uma proteção imediata que não depende, necessariamente, de aprendizagem de conteúdos escolarizados; o fato de frequentar a escola já representa em si um fator de proteção.

Em pesquisa desenvolvida no bairro de Mata Escura⁴⁷, Soares (2008) apresenta aproximações do perfil dos jovens em situação de risco nesta localidade e uma das sinalizações que chama a atenção é o fato de os jovens perceberem a escola como um ambiente desagradável e inseguro. A escola *Saberes da Vida* também não se inscreve nos espaços mais encantadores: os jovens são submetidos a práticas inadequadas às demandas dos novos sujeitos, sendo desestimulados a reafirmarem suas culturas e suas potencialidades.

A escola protege, provoca medo, promove encontros com os colegas, silencia, agrega, exclui, enfim, configura-se como espaço de contradições, no qual as relações estabelecidas são ambíguas, contraditórias, mas ainda assim, é lembrada como necessidade do nosso tempo.

3.3 O QUE OS OLHOS VEEM, A BOCA PIO.



O que os olhos não veem o coração não sente, o que os olhos veem, a boca pio. É silêncio, ver e fingir que não tá vendo nada. (Fúria, 23 anos)

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 2007, p.8)

O título da discussão já anuncia a percepção de relações de silenciamento comuns no lócus de pesquisa. Mas, afinal, a que silêncio o jovem se refere? A expressão de Fúria descortina um cenário já mencionado nas discussões anteriores, apontando para a importância de problematizar outras facetas do silenciamento que extrapolam indícios do envolvimento de estudantes com o tráfico de drogas. Aponta para a complexidade das relações a serem administradas pelos estudantes, divisar o que pode ser pronunciado ou deve ser interdito. Pois, como infere Foucault, (2003, p. 9) “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância que qualquer um enfim não pode falar de qualquer coisa.”

⁴⁷ Pesquisa desenvolvida em um bairro periférico de Salvador, sob a coordenação do professor Gey Espinheira. Trata-se de um estudo sobre Convivência, que emerge do projeto Arte & Educação, com objetivo de abordar a questão social da violência, considerada por Espinheira (2008) um dos principais vetores da violência.

A complexidade presente na engrenagem da instituição não deixou calar a curiosidade sobre a convivência de tantos fatores divergentes num mesmo espaço. Qual seria o segredo de uma convivência possível em um contexto atravessado por percalços imensuráveis?

Ver e fingir que não vê drogas circulando na escola, estudantes sem aula, salas vazias, computadores quebrados, baixa qualidade de ensino, mobiliário danificado, material didático precário e inadequado, falta de livros, estudantes que não aprendem. Professores insatisfeitos, mal remunerados, ameaçados, indiferença aos estudantes e aos saberes que eles produzem são fatos que compõem o contexto da escola *Saberes da Vida* e se mantêm pela cumplicidade das relações de poder estabelecidas no cotidiano da escola.

Mesmo sabendo dos limites na descrição de fatores que caracterizam o cotidiano da instituição e, sobretudo, as particularidades das relações estabelecidas, chama atenção a força exercida pelo silêncio para potencializar a autoimagem de alguns grupos ou pessoas e demarcar os espaços e limites de cada um por meio do silêncio.

No tocante ao trânsito de drogas no espaço escolar, Fúria (23 anos) enfrenta a perplexidade de saber que existe, mas parece censurado pela lógica do silêncio, talvez fosse melhor saber e fingir que não sabe. Porém deixa escapar que:

Essa escola aqui, aí tem gangues aqui que brigam aqui, e tem alunos que se envolvem aqui, só que tem muitos professores, diretores que não conhecem, mas tem aluno aqui que se envolve no meio de droga, as professoras falaram que até isso. É isso mermo, a gente já tá acostumado no meio dessa rotina de briga na escola, droga, todo mundo já conhece já.

Conhecer e aprender a conviver com este dilema aparece nas narrativas dos jovens como fator vital, “todos sabem já”, manter o segredo entre os pares não parece ser a preocupação maior, até porque pode não ser uma estratégia viável para provocar medo e demarcar o poder exercido pelos jovens envolvidos com esta atividade. O fragmento aponta para o manuseio explícito de substâncias psicoativas. Ocultar a informação, como dito anteriormente, não figura como preocupação maior, contudo, parece haver um acordo implícito, de modo que “todos sabem” e silenciam. Talvez, para quem está imerso nessa engrenagem fazer saber que estão envolvidos com gangues e com o tráfico de drogas seja necessário para demarcar um espaço

de poder, difundir o medo e garantir o silenciamento das ações. Percebia em muitas circunstâncias as pessoas se autoafirmando pelo medo disseminado nas relações estabelecidas. Todavia, é preciso considerar que existia um esforço maior em ocultar tais informações dos professores e diretores.

Outra expressão de silenciamento evidenciada na narrativa de Fúria (23 anos) é o desconforto com a indiferença dos professores faltosos, isto provocava muito mal-estar. Ao vê-lo transitando no pátio, perguntei se estava sem aula e o estudante aproveitou para falar da incidência do acontecimento, quando perguntei se alguém dava alguma explicação, o estudante afirmou:

Nenhuma. Nenhuma, simplesmente falta. E não pergunta como foi, tipo o que a gente fez, se a gente estudou o assunto que ela deu. Simplesmente ela chega, mete-lhe escrita de novo, mais nada, não dá explicação nenhuma. Às vezes eu pergunto, e no dia que a gente deu algum problema não pôde vir pra uma prova, será que eles perguntam a gente? –“Por que você não veio, aconteceu alguma coisa?” Às vezes a gente pergunta, como eu mesmo já perguntei e o professor respondeu assim: “você quer saber muito da minha vida.” Mas se eu não perguntar ao professor vou perguntar a quem? Entendeu? Se tem um assunto na minha cabeça que não entrou, eu quero saber daquele assunto que a senhora não explicou direito, no outro dia a senhora não pôde vir. Ela acha que a gente tá querendo saber da vida dela. (Fúria, 23anos).

Nesta relação, o distanciamento é uma expressão do poder exercido pelo professor, que ao demarcar este espaço, intimida o estudante e obstrui os possíveis canais de diálogo. Essa estratégia de difusão do sentimento de medo potencializa o poder de quem pretende se impor pela ameaça e garantir a manutenção do silêncio. Este silenciar, porém, não se confunde com a sustentação de um segredo absoluto acerca de algo que se pretende ocultar, refere-se à capacidade de deixar a notícia circular em alguns espaços e suprimir a denúncia e, para alcançar este nível de cumplicidade, o caminho viável é “ver e fingir que não vê.”

A discussão de Foucault (2007) sobre poder indica algumas trilhas para compreender o modo como se estabelecem as relações na instituição pesquisada. Na medida em que o autor desconstrói a idéia de poder como algo unitário, global e mostra que ele não está localizado em nenhum ponto específico, provoca um grande vazio, perde-se a possibilidade de se atribuir ao Estado a responsabilidade total pela degradação da instituição escolar e se abre uma tentativa de análise a partir dos micropoderes. Isto significa pensar que o poder não é um objeto natural ou uma

coisa possível de ser controlada. Como alerta o autor, o poder está em todos os lugares, sendo exercido em níveis variados e em pontos distintos da rede social. Os fatores evidenciados como parte do cotidiano da escola não provocam impactos, a ponto de determinar uma mudança radical no funcionamento da escola. De certa forma, transitam, no contexto descrito, maneiras diferenciadas de exercer o poder, as quais permeiam as relações sociais, forjam prazer, produzem uma imagem sobre as pessoas, podendo até tornarem-se determinantes para se autoafirmarem.

O silêncio que paira nas relações indiferentes entre professores e estudantes pode se mover na mesma lógica utilizada pelo estudante que mostra a arma de fogo ou a droga para intimidar e se autoafirmar. Nas duas situações, o silenciamento é provocado por um sentimento de medo que violenta direitos, destruindo a liberdade das pessoas de dizerem o que pensam a respeito de situações desumanizadoras.

Acredito ser a satisfação gerada pelo exercício do poder, em suas diferentes facetas, que sustenta o silêncio e suprime o direito das pessoas romperem com a lógica fatalista, a qual se manifesta como a única realidade possível. Perspectiva defendida por Freire (2006), quando trata da reinvenção do mundo e da necessidade de fazer decisões em vista de romper com os processos de desumanização do homem.

Entretanto, as práticas de silenciamento na escola não se constituem uma realidade imutável, concordando com Foucault (2007) quando sugere que a resistência se move na mesma perspectiva das relações de poder, isto é, onde há correlações de forças, existe também a resistência. Dessa maneira, a resistência não possui um lugar fixo, ela vai sendo suscitada nas relações sociais, entendida pelo referido autor como relações de poder. Nesse movimento, as reações de resistência vão acontecendo na escola *Saberes da Vida* e ruindo um silêncio que deixa escapar discursos e saberes produzidos nessas relações.

Inferindo que o poder e a resistência não se encontram concentrados em um lugar único, é preciso reconhecê-los na circulação de discursos e saberes produzidos nas relações sociais. Retomando a discussão de Foucault (2007), é perceptível uma produção discursiva que os atravessa, independente da classe social a que pertença o sujeito. Portanto, os discursos e saberes produzidos no *lócus* da pesquisa em questão ecoam de todos os espaços de convivência, dando vazão à colisão de idéias e a problematização de uma perspectiva educacional que se

aproxime da humanização dos homens e mulheres que, de alguma maneira, lutam para a produção de uma existência feliz.

Na acepção de Foucault (2007), as sociedades fazem suas produções discursivas, mas não as deixam fluir de maneira aleatória, por conta disso, constroem estratégias de controle, selecionam, organizam e criam procedimentos de distribuição dos mesmos, sem, contudo, permitir a materialização aleatória do discurso produzido. De acordo com o referido autor, além da interdição da fala dos sujeitos, outro processo de exclusão discursiva é a rejeição. Neste procedimento a fala dos autores sociais é invalidada, perdendo sua função social e a força transformadora. De certa maneira, é colocado em questão o projeto de vida das pessoas, ou seja, a rejeição do discurso do outro é também a desqualificação de um saber utilizado para a elaboração da fala, se os representantes do espaço de sistematização de saberes anulam o discurso dos jovens, colocam em dúvida não só seus projetos de vida, mas também suas escolhas identitárias e, por conseguinte, a sua maneira de produzir a existência.

As palavras dos jovens participantes da pesquisa retratam o silenciamento de um discurso produzido, que, em certas circunstâncias, não alcança espaço para circular como discurso validado na instituição escolar. A cena da minha observação em sala com a professora Estrela ilustra bem a rejeição da fala do estudante quando, por vezes, recorre à professora dizendo não saber resolver a atividade proposta e esta o convida a pensar, sem minimamente tentar compreender as dificuldades do estudante e, posteriormente, afirma tratar-se de um jovem que não quer nada, portanto não aprende.

Essa afirmativa não parecia parte de um pensamento isolado acerca dos estudantes, era a expressão do discurso validado na instituição e incorporado pelos próprios jovens, o que justificava a minimização dos esforços para a descoberta de um caminho condizente com uma aprendizagem que fizesse sentido para a condição juvenil desses sujeitos. Concordando com Carrano (2008), defendo que a formação do indivíduo não depende apenas de força de vontade, a escassez de oportunidades, por exemplo, é um fator preponderante para anular o campo simbólico de autonomia dos jovens posicionados precariamente na sociedade (Bourdieu, 2000). Para além da indiferença e das demandas dos estudantes, Carrano (2008, p. 195) infere que “[o]s educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo

dos modos de viver a ‘transição da vida adulta’”. E isto não condiz com o silenciamento da não-aprendizagem dos jovens.

A organização da instituição escolar pareceu-me incompatível com as motivações dos estudantes, ou seja, com a relação que eles estabeleciam com o saber e com o aprender, considerada por Charlot (2001) uma das principais causas da repetência e evasão de jovens das classes populares que, pressionados pelas demandas de sobrevivência, não conseguiam priorizar a escola. Na mesma perspectiva, o Sr. X9 afirma que

[...] a escola deixou de ser atraente porque ela já não apresenta a característica que deveria apresentar, pelo menos o mínimo deveria ter pra esses alunos estarem motivados, mais motivados, que seria o livro didático, as provas rodadas como antigamente. Nem o mimeógrafo a álcool, como era antes, não existe mais. E essa condição é precária porque o aluno sente essa deficiência e vai buscar em outro lugar, e vai buscar na rua, o aprendizado de que? De nada. Porque o último reduto pra se formar cidadão é a escola se esse reduto se perder não vai sobrar mais nada. (Sr. X 9 – auxiliar de serviços gerais)

Concordo com Charlot (2001) e Grossi (2002) quando deslocam a causa da não-aprendizagem, do não querer dos estudantes para uma análise mais abrangente, envolvendo questões que perpassam dimensões políticas, socioculturais e econômicas. O fato dos estudantes não conseguirem perceber sentido na maneira como a escola propõe a construção de saberes não significa a inexistência de relação com o saber e o desejo de aprender. No entanto, o tratamento dado a este impasse no contexto escolar tem afetado a relação professor/aluno e, na maioria das vezes, o estudante é caracterizado como preguiçoso e desmotivado. “[...] a problemática da relação estabelece uma dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem. O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos, se fizer sentido para ele.” (CHARTOT, 2001, p.21). Retomando a condição da escola descrita pelo Sr. X9, como é possível a apropriação dos saberes escolares intelectuais se a precariedade afeta, inclusive, os referenciais elementares que a identifica como entidade responsável pela sistematização dos saberes?

Da mesma maneira que os estudantes organizam os encontros de sociabilidade na área externa da escola, buscando criar alternativas para driblar o controle exercido pela escola, algumas reações à qualidade do ensino-

aprendizagem são desencadeadas. Isto, porém, não se configura um movimento organizado de enfrentamento do sistema educacional para questionar as políticas públicas vigentes; são reações pontuais, facilmente contornadas pelo discurso fatalista validado na instituição escolar.

Evidenciei, também, durante a pesquisa, a condição de vítima de professores, gestores e estudantes, assim como as fraturas que permeiam as relações de discentes e docentes, deixando transparecer o pertencimento dos mesmos a pólos distintos e poucas evidências de empenho para defender uma causa comum. Este impasse sugere que se repense posturas e a organização curricular que orientam a prática docente, pois,

[...] talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e simbólicas das cidades (CARRANO, 2008, p.2006).

O processo de compartilhamento de saberes pressupõe, também, ampliar a capacidade de escuta e argumentação, consideradas pelo referido autor como um dos fatores que pode contribuir para inibir situações de violência.

Estas reflexões sugerem a retomada de alguns princípios defendidos por Paulo Freire (1983, 2005, 2007). O primeiro refere-se ao diálogo, enquanto eixo central na produção e sistematização de saberes; e o segundo, à assunção da crença na vocação do homem para “ser mais”. A aprendizagem e a materialização destes princípios podem resultar na descoberta de um caminho viável para aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens, interagindo com estes atores sociais como sujeitos culturais, que produzem e narram biografias singulares. Para isso, a escola precisa se abrir a um diálogo com as novas gerações, de modo a garantir um campo maior de autonomia e inserção social, propiciando às juventudes a apropriação dos bens simbólicos e a ruptura com práticas silenciadoras que não incidem na transformação da realidade.

...

3.3.1 Fissuras nas Relações de Silenciamento

Alguns meses após a conclusão da pesquisa de campo, retornei à escola e percebi a quebra de um silêncio que julgava duradouro. O espaço que acolhia os estudantes do estágio quatro estava vazio. O **Sr. X9**, observando o meu estranhamento, tratou de esclarecer o fato ocorrido. Lamentava o alto índice de mortes violentas entre os jovens na cidade de Salvador, lembrava dos estudantes da escola que perderam suas vidas, vítimas da violência e atribuía ao tráfico de drogas a causa principal dos homicídios. Relatou que o diretor da escola, percebendo turbulência nas relações dos chefes de gangues, convidou-os a se retirarem. Em represália a essa atitude, os dois jovens “convidados a deixar a escola” articularam a evasão de todos os estudantes vinculados aos seus grupos. Nas palavras do **Sr. X9**, os traficantes não estavam deixando os estudantes frequentarem a escola, situação que interpretei como uma fissura na relação de silenciamento estabelecida entre estudantes e escola.

No momento em que o silêncio se rompe, a pseudo-harmonia deixa de existir e os conflitos se manifestam, anunciando a fragilidade de estudantes e gestores: os primeiros mostram-se fragilizados, quando perdem sua autonomia ao se vincularem a grupos que, para além da força de trabalho, exigem a renúncia da autonomia e poder de decisão; enquanto que o segundo, ao assumir uma postura radical acerca do fato, perde o controle da situação e não consegue evitar a saída dos jovens da escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“OLHA O QUE OS CARAS FIZERAM COMIGO”

(**Madrugadão**, 17 anos)

Após ter socializado a transcrição das entrevistas com os participantes da pesquisa, fui surpreendida por uma frase que ainda hoje me desestabiliza, “Olha o que os caras fizeram comigo”⁴⁸ (**Madrugadão**, 17 anos). O estudante havia chegado no último momento e, quando adentrou na sala da direção (espaço utilizado para fazer a devolução das entrevistas), o diretor perguntou porque ele esteve ausente nos últimos dias. Um pouco embaraçado, **Madrugadão** afirmou que estava adoentado e, por isso, não compareceu à escola. Quando o diretor se retirou, o estudante suspendeu a camisa e, com olhar desfocado, disse: “olha o que os caras fizeram comigo!”. A cena deixou-me paralisada por alguns segundos, não sabia se dava continuidade ao diálogo ou se me perdia com as marcas da violência brutal, visíveis no corpo do adolescente. Na perplexidade, reagi perguntando: “Ué, o que aconteceu?” O estudante relatou que não estava doente; teve alguns problemas e ficou uma semana na detenção. Afirmou que “os caras” deram muita “porrada” e que estavam “encarnando com sua cara”. Relatou o episódio com detalhes e não se desestabilizou, porém se emocionou lembrando a fala da mãe: “Aí ó, você só me dá desgosto.” O jovem lembrou que, ao ouvir aquelas palavras, entrou na viatura e tratou de esconder o rosto para não ver mais nada.

Continuou o desabafo lembrando que, ao sair, ficou sabendo que foi traído por um colega e preparou tudo para fazer uma besteira. Impressionava-me a descrição minuciosa feita pelo estudante acerca do planejamento da ação imaginada. Por fim, concluiu afirmando que só não derrubou o cara porque a mãe desconfiou, não foi trabalhar e ficou cuidando dele o dia inteiro.

Em dois momentos, que identifiquei como os mais fortes, a intervenção da mãe mobiliza o estudante, e, mais do que a violência provocada pelos policiais, são as palavras e atitudes da mãe que causam impacto, sensibilizam e fazem o jovem recuar diante da possibilidade de cometer um assassinato. E, apesar de tudo, *Madrugadão* retorna à escola. Isto não me deixa outra possibilidade senão crer no

⁴⁸ Diálogo registrado pela pesquisadora no diário de campo, 11/06/2008.

sonho compartilhado pelo estudante na entrevista: “[...] queria ser pessoa de bem!” (**Madrugadão**, 17 anos).

Duas forças se chocam constantemente, o sentimento de impotência se aproxima de um fio de esperança, mas os dois parecem sinalizar que o tempo está se esgotando, e aqui compreendo melhor a expressa necessidade dos jovens em obter retornos imediatos.

Após a delicada tarefa de adentrar no universo de jovens da escola *Saberes da Vida*, observando, escutando narrativas e dialogando com os fragmentos das biografias dos estudantes, encontro-me diante do desafio de apresentar algumas considerações acerca dos significados produzidos pelos jovens sobre a escola. O movimento dialógico travado durante a elaboração da dissertação não deixa dúvidas da explosão de vida que envolve a dinâmica dos estudantes na escola, e, por isso, a interpretação apresentada é apenas uma possibilidade dentre tantas teias interpretativas possíveis de serem tecidas no contínuo movimento dos jovens. Portanto, não encontro a possibilidade de oferecer como fruto deste estudo, conclusões definitivas ou fechadas. A experiência em estudo é um vaso comunicante de um universo maior de muitas configurações de juventudes, que na sua singularidade diz dos desafios de produção de existência na esteira de uma sociedade desigual, que não poupa estes jovens das fragilidades geradas pela negação de direitos elementares.

Os jovens participantes da pesquisa fazem parte de um contexto global, para eles ilusório e perverso, pois trazem as marcas da pobreza, são jovens das classes populares, na sua grande maioria negros e residentes em bairros periféricos da cidade de Salvador, que sabem da existência dos bens simbólicos e materiais, mas experimentam a inacessibilidade dos mesmos. Chegaram a EJA por consequência de um percurso escolar com pouco sentido para suas vidas. Como outros jovens, expressam sonhos e desejos de pertença a um grupo social, todavia vivenciam a difícil tarefa de conciliar a condição socioeconômica com os apelos de consumo, apresentados pela sociedade globalizada como condição para serem inseridos e se autoafirmarem.

Os estudantes manifestam as dificuldades dos pais em acompanhar os seus percursos escolares e tecem narrativas com pouca demarcação de tempo de infância e escolarização, mas manifestam insatisfação com as práticas aligeiradas vivenciadas na escola. Suas compreensões acerca do ser jovem, com frequência, se

associam a perspectiva geracionista e, num discurso de fora para dentro, dizem também da incorporação de algumas idéias estereotipadas, as quais refletem a força de um entendimento de jovem estigmatizado, que, ao longo dos anos, transita na sociedade brasileira.

Os jovens reagem de diversas maneiras ao lugar social a eles atribuído pela escola, deixando clara a percepção da desvalorização de suas culturas e dos saberes construídos fora do espaço escolar. Suas reações, facilmente confundidas como indisciplinas, são suprimidas pela força dos estigmas, uma vez que se deixa escapar a pessoa na sua singularidade, definindo-a a partir de características do grupo social a que pertence.

O episódio identificado como *Fissuras das relações de silenciamento* demonstra as limitadas condições de gestores e educadores para lidar com a diversidade dos estudantes jovens da EJA. Se uma das grandes lutas travadas na educação é o combate à evasão escolar, assistir o afastamento dos jovens da escola não parece indicador de cumprimento de uma das tarefas precípuas da escola. Não se trata de culpabilizar este ou aquele segmento, mas de perceber a urgência de repensar os caminhos trilhados. Independente da realidade do estudante que frequenta a escola, precisamos descobrir uma maneira de dialogar que os alcance em sua singularidade.

Para isso é fundamental se distanciar dos preconceitos, entender que estigmatizar o estudante é uma maneira de fragilizá-lo e também representa grande prejuízo para o bom êxito do trabalho dos profissionais da educação. O estudante que assume o estigma de fracassado o faz porque, de alguma forma, suas potencialidades foram suprimidas e, na medida em que o estigma é incorporado, pode ocorrer a minimização dos esforços, aguçando a busca por estratégias diversas de autoafirmação, as quais nem sempre correspondem ao que está sendo considerado pela instituição escolar como um comportamento positivo.

É de fundamental importância saber quem são os estudantes que estão “gerindo vidas” no espaço escolar, saber não só das suas deficiências ou das suas experiências truncadas, como também dos seus desejos, dos seus sonhos e contextos. A aproximação com os estudantes para partilhar diferenças, identidades e saberes pode desmistificar a idéia de “aluno” construída historicamente, que diz do perfil de estudantes com boa estrutura socioeconômica e familiar, com tempo de

infância e escolarização, sem preocupação com demandas de sobrevivência. Estes estudantes não se inscrevem na realidade dos jovens da EJA.

Reconheço que não é responsabilidade da escola atender a todas as demandas dos jovens das classes populares. Existe um contexto de desigualdade socioeconômica que inviabiliza o acesso de pessoas pobres aos bens simbólicos produzidos e legitimados. Isto aponta para o desafio de implementação de políticas públicas sociais que intervenham efetivamente nas questões estruturais e devolvam às pessoas, em condições de pobreza, o direito de produzir uma existência humanizante. Acredito ser fundamental atentar para a dimensão ética e para a escuta sensível dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, a fim de minimizar os riscos de ações inadequadas e de desvirtuar os investimentos disponibilizados. Entendo serem estas ações vinculadas à construção de um projeto próprio para os sujeitos jovens da EJA, em tempos e condições sociais específicos, indispensáveis para gerar condições de aprendizagem no espaço escolar.

O Relato de Madrugadão, acerca das marcas da violência por ele sofridas, mostra-se inquietante e provoca forte sentimento de impotência, mas, ao mesmo tempo, alimenta a esperança na alteração do curso da história desse jovem, quando se percebe que a fala e a atitude da mãe têm implicações positivas nas ações do estudante. Porém, é importante acreditar efetivamente que esses atores sociais podem galgar uma condição de vida mais humana. E esta crença pode ser gerada nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ao invés de estudar em uma escola achando que os profissionais da educação não dão a devida importância às suas maneiras de inventar e reinventar a vida, os jovens demarcam o desejo de serem ouvidos, valorizados e motivados a construir uma história exitosa.

Nas *biografias escolares*, os estudantes da EJA deixaram transparecer certa compreensão de que a escola precisa ser um espaço de trabalho coletivo, e, por isso, a polarização da comunidade escolar em discentes e docentes se traduz em prejuízos para a melhoria da qualidade de ensino. Sendo assim, os jovens reconhecem suas fragilidades e solicitam apoio dos profissionais da educação para mediar a apropriação dos conteúdos escolarizados e garantirem a escuta de suas vozes. É importante perceber a formação dos jovens como parte de um projeto de construção de uma sociedade. Investir em uma formação emancipadora para os estudantes da EJA diz da possibilidade de prepará-los para enfrentar as contradições da sociedade e produzir uma existência cidadã.

Os jovens com quem tive a oportunidade de conviver, na escola *Saberes da Vida*, enfrentam uma realidade desumanizadora, que não lhes permitiu tempo de infância e escolarização, limitando seus sonhos e esperanças. Por tantas negações de direitos essenciais, requisitam políticas públicas que efetivamente possam devolver direitos negados. Isto significa prover educação de qualidade e de acordo com as demandas das pessoas em tempos de escolarização, como previsto na constituição brasileira e confirmado na LDB 9394/96.

É importante ressaltar que, ao tratar de Políticas Públicas Educacionais para a devolução de direitos aos jovens da EJA, refiro-me à urgência de se disponibilizar, efetivamente, recursos básicos para uma educação de qualidade, a exemplo de investimentos em merenda escolar, inclusão digital, melhoria do espaço físico, materiais didáticos e formação de professores específica. Lembrando que formar professores para trabalhar com o público da educação de jovens e adultos pressupõe condições para investigação da prática, tempo para estudo, saúde física e psicológica.

Se os estudantes jovens que chegaram a EJA não conseguem encontrar nas suas memórias escolares registros positivos da escola, isso pode denotar que seus percursos, neste espaço, deixaram poucas marcas positivas, tornando imperativa a desconstrução dos sentidos elaborados e a reconstrução de relações positivas com a escola. Acredito ser o trabalho biográfico um dos caminhos possíveis para a prática pedagógica na EJA, haja vista permitir ao estudante rever suas histórias escolares, suas histórias de vida e a possibilidade de ressignificá-las, criar ambiente de escuta, dando espaço para os saberes que emergem de suas experiências. Neste caso, é fundamental a escuta sensível, que não autoriza censurar ou condenar a história dos jovens, mas permite ao profissional da educação conhecer o estudante a fim de desenvolver práticas pedagógicas que façam sentido para suas vidas.

Considero que o princípio da escuta sensível pode ser um grande aliado para a implementação de políticas públicas com os jovens das classes populares, bem como indicador de elementos fundantes na produção de um projeto próprio para os jovens da EJA, por permitir descortinar o que parece óbvio, mas permanece invisível aos olhos de quem continua preso a perspectivas generalistas e estigmatizantes. Refiro-me a importância do deslocamento do foco da produção do conhecimento

como verdade estática para outro tipo de conhecimento voltado ao desvelamento de uma realidade complexa e em constante dinamismo.

Com os profissionais da educação em exercício na EJA e com os estudantes de Pedagogia, de instituições Privadas e Públicas, partilho o meu grande desejo de alcançarmos a convicção de que os jovens da EJA são sujeitos de direitos e, como tais, podem e precisam acessar os bens simbólicos e materiais, necessários para uma existência humanamente digna. E, para isso, é indispensável a desconstrução de estigmas e de discursos deterministas. Acredito que a transformação já está acontecendo nas ações de tantas professoras e professores que rompem com o pacto do silêncio e dialogam com seus pares e estudantes para encontrar caminhos possíveis criando e recriando suas práticas educativas. Estes professores enfrentam a não-aprendizagem dos estudantes, enquanto desenham um cenário novo, com jovens experimentando a beleza de aprender e de sentirem-se pertencentes a um espaço de aprendizagem, que sabe articular, de maneira sensível e criativa, os saberes escolarizados com os *Saberes da Vida*.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5 e 6 ma./jul./dez. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revista de Educação de jovens e Adultos*. Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 1-108, agos. 2007.

ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Plano, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

BRUNEL, Carmen. *Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, Paulo. Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de possibilidades e conflitos. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 182-210.

CASTILLO, Afonso; LATAPI, Pablo. Educação não formal de Adultos na América Latina: situação atual e perspectivas. In: WERTHEIN, Jorge (Org.). *Educação de adultos na América Latina*. Campinas: Papirus, 1989.

CAMINO, Leôncio; SILVA, Patrícia da; MACHADO, Aline (orgs). Estudos sobre as Novas Formas de Preconceito e Racismo e Percepção de Discriminação Racial. In: LIMA, Marcus Eugênio OLIVEIRA; PEREIRA, Marcos Emanuel. *Estereótipos e discriminação: perspectiva Teóricas e metodológicas*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2004. p.119-137.

CARRANO, Paulo. Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. A formação de professores: A pesquisa e a Política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard (org.) *Os jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais*, tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara; OLIVEIRA, Thales Cesar de. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Atlas, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Culturas do Lazer e do tempo livre dos Jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Juventude e a educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O Jovem como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Set-Dez, n. 24, 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1104-1128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi. São Paulo: Paulus: 2008.

DEMO, Pedro. *Política Social, Educação e Cidadania*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLNS, Yvonna. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Clara Maria. Notas sobre redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. p. 1115-1147, 2005.

ELIAS, Nobert. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESPINHEIRA, Gey (org). *Sociedade do Medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude pobreza e violência*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no

Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. A Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL Carlos Hernández (Orgs). *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *A Sombra desta Mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *A Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa e educação. Brasília, DF, v.1, 2005.

GATTI, Bernadete A. A Pesquisa em Educação: Considerações sobre alguns pontos-Chave. *Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Champagnat, v.6, n.19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, v. 38, n. 133, p. 41-59. ISSN 0100-1574.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Tradução de Ângela Maria Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GROSSI, Esther Pilar. A Revolução da Aprendizagem para Todos. *Revista de Educação-CEAP*. Salvador, ano x, n.36, mar/mai, 2002.

GOFFMAN, Eving. *Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da Exclusão: competitividade e culpabilização. In: BADER, Sawaia (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: a análise psicossocial ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a Sul. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LA TAILLE, Yves. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO Helena Wendel; FREITAS, Regina Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A Gestão da Escola Noturna: ainda um Desafio Político. In: XXI Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. Anais. São Paulo: ANPED.1998. p. 1-17.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica: Etnopesquisa-Formação*. Brasília: Líber livro, 2006.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Educação de jovens e adultos: a escola como espaço de sociabilidade. In: *Presente!*. Centro de Estudos e assessoria pedagógica. Salvador: Loiola, n. 15, p. 33-37set/ nov. 2007.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola Noturna e Jovens. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. Rio de Janeiro, n. 6, p. 63- 95, ma/jul/ago. 1997.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: Uma Introdução a Pedagogia Crítica*. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer, et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, Edgar; CIRUANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raul. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. UNESCO: Cortez, 2003. p. 18-40.

MOREIRA, Antonio Flávio. Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (19995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 01, p. 65-81, set-dez. 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins (Orgs). *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

OLIVEIRA, Milena Conceição. *O Nordeste de Amaralina na visão de seus jovens moradores: a influência da mídia no processo de construção social do bairro*. 2006. 77p. Monografia (Graduação em Comunicação – Relações Públicas) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

PALACIOS, Jesus. O desenvolvimento após a adolescência. In: PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

PIMENTEL, Álamo. *Escola, Educação e Gestão da Vida*. Ponto de Vista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis-SC, v. 3/4, p.145-159, 2001.

RANCIÈRE, Jaques. *O Mestre Ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma Outra Globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SINGER, Paul. A Juventude como Coorte: Uma Geração em Tempos de Crise Social In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). *Retratos da Juventude Brasileira*: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, Joilson Souza de. *Porque Uns e Não Outros*: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

SILVA, Susana Pereira da. *Sem-abrigo*: métodos de produção de narrativas biográficas. Sísifo/ Revista de Ciência da Educação. 2. Jan/abr, 2007.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*: Diretrizes curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio; GIOVANETI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude*: O aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SOUZA, Tatiane dos Santos. *O lugar da Região Nordeste de Amaralina e Salvador*: interfaces entre centro e periferia. IV ENECULT — Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2007. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro

Paulo Martoni (Orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação de profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de Esquina*. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Documentos

ODUN ARÁ, Almir. Entre tapas e beijos... Manifesto impresso distribuído na comunidade do Nordeste de Amaralina. 1f. Salvador, março de 2007.

Jornal *A Tarde*, em 23 de abril de 2006, nas páginas 4, 5 e 6.

FRAGA, Danilo. *21% dos Jovens não Trabalha e nem Estudam*. Jornal *A Tarde*, caderno dez, 19 de abril, p.3, 2006.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA - Juventude na Educação de Jovens e Adultos: novos sujeitos num velho cenário

PESQUISADORA – Idalina Mascarenhas Borghi

QUESTIONÁRIO

Perfil do Estudante de EJA

DATA ____/____/____

Estágio:_____Turma:_____

CARACTERIZAÇÃO

1. Nome _____

2. Idade _____

3. Sexo () masculino () feminino

4. Estado civil: () solteiro () casado () outra situação

5. Local de nascimento (cidade): _____ Bairro _____ Estado _____

6. Se você não nasceu em Salvador, há quanto tempo mora aqui?

- () Menos de um ano
- () um a dois anos
- () três a quatro anos
- () mais de cinco anos
- () sempre morou aqui

7. Se nem sempre morou aqui, por que veio para Salvador?

- () procurar emprego () mudança da família () problema de saúde
- () para estudar () outro motivo. Qual? _____

SITUAÇÃO FAMILIAR

8. Com quem mora: () sozinho () pais () companheiro/a () amigos () patrões

9. Você tem irmãos? () não () sim. Quantos? _____

10. Que lugar você ocupa na constelação familiar? () mais novo/a () mais velho/a () do meio

11. Você tem filhos? () sim () não. Caso tenha filhos: Quantos? _____
Com que idade? () menores de cinco anos () maiores de cinco anos

12. Qual a situação de trabalho de:

| | desempregado | empregado | aposentado | autônomo | encostado |
|-----------------|--------------|-----------|------------|----------|-----------|
| Pai/responsável | | | | | |
| Mãe/responsável | | | | | |
| Companheiro/a | | | | | |

13. Qual a profissão do/a:

Pai _____ Mãe _____
Companheiro/a _____

14. Escolaridade dos pais:

Pai- () Não sabe ler () Lê e escreve um pouco () Concluiu a 4ª série () 5ª a 8ª incompleta
() 5ª a 8ª completa () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Não sei

Mãe- () Não sabe ler () Lê e escreve um pouco () Concluiu a 4ª série () 5ª a 8ª incompleta
() 5ª a 8ª completa () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Não sei

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA

15. Você trabalha? () Sim () está desempregado.

Se está desempregado, há quanto tempo? _____

16. Se trabalha, o que você faz? _____

17. Qual a sua situação ocupacional? () trabalha com carteira assinada () trabalha sem carteira assinada () trabalha por conta própria () estagiário () desempregado

18. Quantas horas você trabalha por dia?

() 04 horas () 06 horas () 08 horas () mais de 08 horas

19. Se você está trabalhando, quanto ganha por mês:

() menos de um salário mínimo () 01 salário mínimo () de 02 a 03 salários mínimos () mais de 03 salários mínimos

20. Com o seu salário você:

() se mantém () mantém esposa/filhos () ajuda os pais/irmãos() mantém os filhos

PARTE II – SUA HISTÓRIA NA ESCOLA

1- Com que idade começou a estudar? _____

2- Você sempre estudou em escola:

() pública
() privada
() pública e privada

3- Já interrompeu os estudos?

() Sim () Não. **Se sim, quantas vezes?** _____

4- Já foi reprovado/a alguma vez?

() Sim () Não. **Se sim, quantas vezes e em qual (is) séries(s)?** _____

Porque acha que foi reprovado/a?

5- Em qual disciplina você tem mais facilidade?

6- E em qual tem mais dificuldade?

7- Por que você veio estudar na Educação de Jovens e Adultos?

8- Você estuda na EJA? () há um ano () há mais de um ano

8.1- Você percebe alguma relação entre o que você estuda e o seu trabalho?

() Sim () Não

8.2- Se sim, dê exemplos?

9- Os conhecimentos aprendidos na escola fizeram/fazem sentido para sua vida? ()

Sim () Não. Por quê?

10- Já participou de algum programa de políticas públicas para infância e/ou juventude?

() Sim () não.

10.1 Se sim, qual (is)? () PETI () Consórcio Social da Juventude () Agente Jovem

() Projovem () Menor Aprendiz () Juventude Cidadã () outros

11- Nas suas horas e dias de folga:

() ouve música () lê () assiste TV () joga () vai ao cinema () vai ao teatro ()
outros _____

Você lê jornal? () Sim () Não

Com que frequência?

()Diariamente ()Uma vez na semana ()Mais de uma vez ()As vezes

12- Participa de grupos:

() Culturais () Igreja () Teatro () Dança () Música ()Outros _____

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Questões para entrevista:

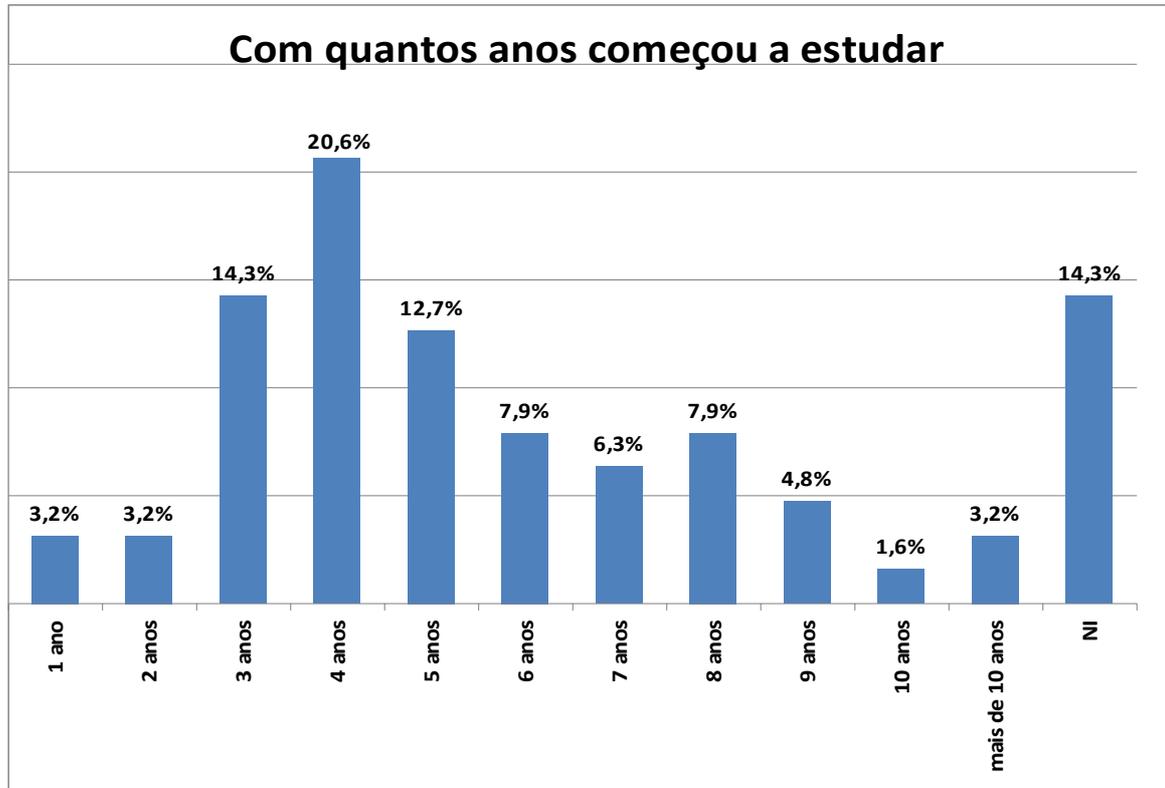
1. Memórias da escola. Quais são as lembranças mais agradáveis e as menos agradáveis?
2. O que significa para você ser jovem na EJA?
3. Quais os seus planos para o futuro? (projeto de futuro)
4. O que você acha da escola?
5. Dos conhecimentos apreendidos na escola, quais você considera mais importantes?
6. Qual a utilidade destes conhecimentos no cotidiano de vocês?
7. Como você se sente quando obtém bons resultados na escola? E quando é reprovado ou não aprende?

ANEXO A

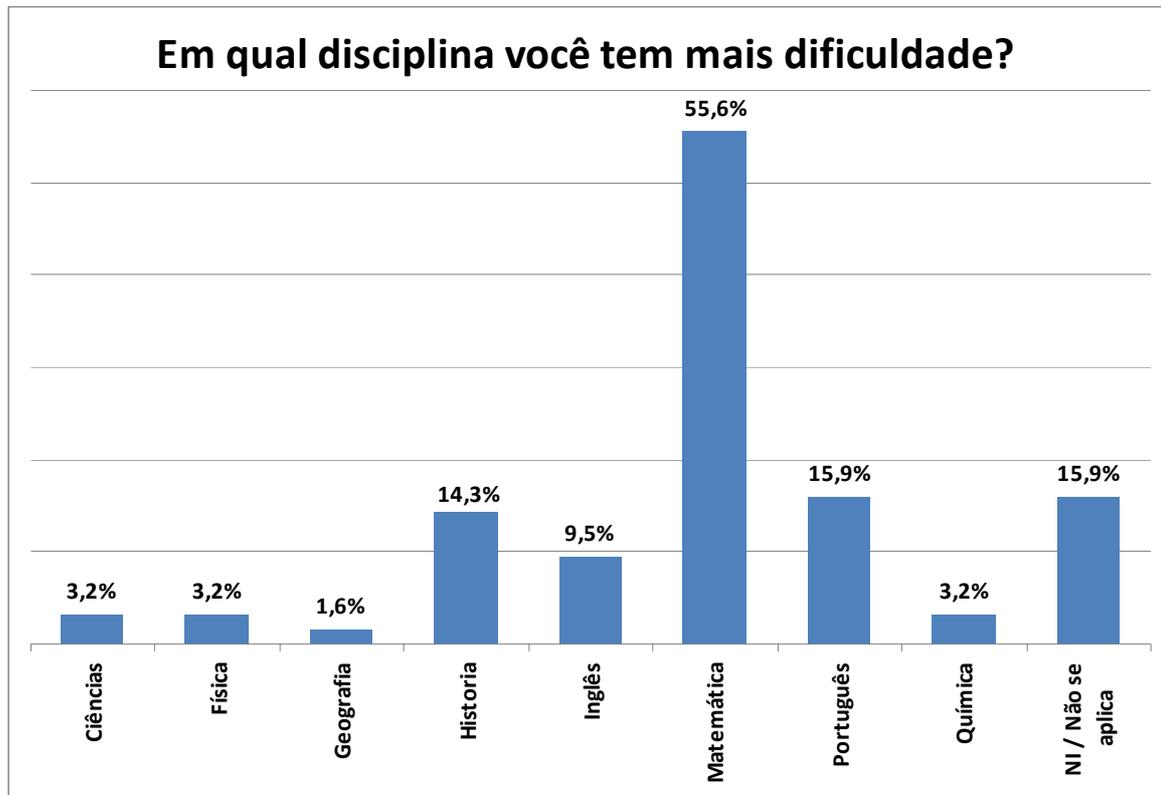
| 4.1 Porque acha que foi reprovado | 7. Porque você veio estudar na EJA |
|--|--|
| Porque não ligava muito para estudar | Para ver se eu conseguia um estágio ou um trabalho pela manhã |
| Porque eu brincava demais na sala de aula | Por trabalhar durante o dia |
| | Porque eu vim em busca do meu futuro então é muito importante a busca do sucesso |
| Porque eu sempre fui uma aluna educada e não dava muito motivo pra ser reprovada. Parei de estudar porque precisava trabalhar. | Porque precisava muito mais pra um dia ser alguém na vida |
| Fui reprovado por falta de atenção da minha parte e também por achar que brincar com os estudos era a melhor coisa, mas não foi. | Porque durante o dia tenho que trabalhar pra me manter e manter o meu filho |
| Faltava aula pra ficar brincando | |
| Porque eu não estudei | Porque eu estava trabalhando |
| Saía da escola pra aprontar mais os colegas | Sou atrasado nos estudos |
| | |
| | Por motivo de trabalho ou na esperança de começar a trabalhar |
| | |
| | O ensino é melhor |
| Porque eu trabalhava muito e não tinha oportunidade de ir todos os dias pra aula | |
| Nunca gostei de estudar porque tive pouca oportunidade | |
| Porque faltou estudo, compreensão e atenção | |
| Brinquei muito | Porque perdi muitos anos |
| Nunca fui reprovada abandonei as escolas porque me mudava sempre que estava estudando | |
| Porque eu não completei o ano letivo | |
| Por faltar interesse não queria nada na escola | |
| Dificuldade na matéria | Porque a idade |
| Porque estudei bastante | Por motivo de trabalho |
| Eu não gostava de estudar | Porque eu perdi de ano |
| Por causa de necessidades de trabalho | |
| | Eu vim estudar a noite por causa da idade |
| Sem vontade de estudar só ficava filando | Pela idade |

| | |
|--|---|
| Porque deixava de estudar pra jogar bola | Porque a minha idade está muito avançada |
| | Porque trabalhava bastante o dia e a tarde toda |
| | Trabalhava |
| Porque eu não gostava de estudar | Porque eu trabalho o dia inteiro |
| Porque estava faltando muito | Porque eu quero aprender mais um pouco |
| Por falta de atenção | Por falta de atenção |
| Por influência das amizades | Porque é muito legal aprender e a idade está avançada |
| Porque não estudava durante as aulas | Porque eu quero ter uma profissão melhor |
| Porque não levava os estudos a sério. Filava aula e minhas notas eram baixas | Porque minha idade não permite a minha série |
| Falta de atenção | Para se informar melhor |
| Sim não gostava de assistir às aulas e não gosto de estudar | Porque era “disciplinada” |
| Porque muitas vezes já briguei na escola | Porque eu trabalhava durante o dia |
| Uma vez quando eu sofri um acidente | Para aprender mais |
| | Porque a mulher foi na minha casa |

ANEXO B



ANEXO C



ANEXO D

