

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO

É NÓIS QUE TÁ, ENTÃO É NÓIS QUE SABE!
OS SUJEITOS JOVENS DA EJA E SEU ENSINO MAMBEMBE: RELAÇÕES ENTRE
ESCOLA, TRABALHO, DIREITOS E CIDADANIA

RIO DE JANEIRO

2013

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO

É NÓIS QUE TÁ, ENTÃO É NÓIS QUE SABE!

OS SUJEITOS JOVENS DA EJA E SEU ENSINO MAMBEMBE: RELAÇÕES ENTRE
ESCOLA, TRABALHO, DIREITOS E CIDADANIA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: políticas públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade

Agradecimentos

“O que pode vir virá daquilo que já é”

Com essas palavras Paulo Carrano, um dos meus examinadores na qualificação, dava seu parecer me encorajando com relação à minha preocupação excessiva com a perfeição deste trabalho. Ele, juntamente com Miguel Farah Neto, Verônica Fillardo e Luiz Esteves, o Luizinho, diziam que minha abordagem antropológica estava sobremodo completa e que só faltava eu continuar “colocando pra fora” minha capacidade de percepção etnográfica, porque já estava tudo ali e eles queriam ver mais dos meus escritos. Lembro-me ainda de Miguel falando: “parece que estava na escola, em plena sala de aula quando li seu trabalho!”. A eles agradeço o incentivo e os longos elogios em relação aos ofícios de uma antropóloga na descrição do campo e de suas percepções dos “imponderáveis da vida real”.

Chegar ao mestrado não foi fácil, inúmeras leituras, frio na barriga na hora de realizar a prova, que contava com mais de 400 candidatos. Não tinha certeza de que passaria, embora tivesse me empenhado durante meses para os exames. Estava na PUC, precisamente no balcão de atendimentos, onde trabalhava, quando acessei o site da UNIRIO e me deparei com o resultado. Hesitei abrir, novamente o frio na barriga e as mãos suadas me consumiam, mas a curiosidade foi maior e assim abri a página e vi minha classificação em terceiro lugar e a prova escrita na primeira colocação. Não pude conter tamanho choque e as lágrimas rolavam sobre meu rosto. Lágrimas que foram compartilhadas com as de mamãe, quando imediatamente tomei o telefone e liguei para ela.

Depois de contar a novidade aos chefes do departamento, informei que o curso seria as tardes e pedi para me ausentar nestes horários, como era comum acontecer com os chamados “funcionários-alunos”, mas em meu caso não houve essa ressalva e optei por uma licença sem vencimentos, pedido que também foi rejeitado por eles. Assim, não me restava outra escolha que não optar ou pelo mestrado, que tanto havia me empenhado ou continuar com o trabalho, que era meu sustento. Numa atitude um tanto audaz pedi para sair e naquele março de 2011 estava sentada na cadeira com papel e lápis na mão para assistir a primeira aula do curso de Mestrado em Educação da UNIRIO.

Já refeita da quimera que havia me acometido e que me levava a pedir demissão da PUC, pelas contas que começavam a chegar, confesso que entrei num certo desespero que me levou até a sala da Lili, minha orientadora. Chegando lá, ela sentada em sua cadeira me

recebeu com um sorriso, que lhe devolvi com lágrimas relatando tudo o que estava acontecendo. Fomos para fora dali e pude contar com detalhes o que comigo se passava. Ela, bastante séria, me pediu que levasse alguns documentos no dia seguinte, pois me teria como bolsista do PROJOVEM. Com a modesta bolsa pude pagar algumas contas que estavam pendentes. Semanas depois de ter recebido o pagamento da primeira bolsa, o edital de bolsas Reuni é aberto e Lili me chama para fazermos um projeto juntas. Nasce o “Juventude em foco: diálogos entre escola, cultura e movimentos sociais”, que é um dos contemplados com a bolsa. Em seguida surgem as viagens a congressos e seminários e os trabalhos em outros estados e até a ida a Montevideu para um curso na Universidade de La República. Toda essa trajetória de dois anos de intensas atividades só foi possível graças a Eliane Ribeiro Andrade, a Lili. A ela meu profundo e eterno agradecimento.

Gostaria de agradecer a Dona Ezilda Rodrigues, mulher guerreira e de muita fibra, e minha mãe. Uma serva de Deus que com suas orações e lágrimas tem acompanhado todos os meus passos, me incentivando da maneira mais simples e sincera que pode haver.

À minha lua de Luanda, minha pequena Luka, que das minhas entranhas saiu para mudar toda a minha existência e me fazer ver a vida de forma diferente. Obrigada filha pelas inúmeras mensagens que me deu em nosso banho juntas e as constantes mágicas que fazia jurando que aliviariam meu profundo e prazeroso cansaço de ser mãe, estudante, militante, dona de casa e outros ofícios mais em minha luta diária. A essa garotinha que acabou de completar 5 anos agradeço ainda pela compreensão em aceitar os muitos momentos de ausência de sua companheira de “aventuras e expedições”.

A Thiago Coutinho, meu eterno companheiro, a quem tive o privilégio de ser por ele amada e poder amá-lo da mesma forma.

À minha Kyara, que diz que sua tia tem cheiro de laranja.

A Ricardo Bazileu, o “véi”, pelos incentivos, pela gambiarra da internet que me propiciou a escrita deste trabalho em casa e ainda pelas longas tardes quando se tornava um ser brincante para ficar com a Luka para que eu pudesse avançar nos escritos.

Ao Coringa e ao Robson, que se tornaram uma espécie de co-autores deste trabalho.

Aos companheiros de luta e coletivos, que não posso colocar os nomes, pois não caberiam todos aqui. Só digo a vocês, como sempre que: “Tamos juntos”!!!

Aos companheiros de boêmia também reservo meus agradecimentos pela paciência nas ausências ao nosso “clube”. Digo a vocês que: “o bom filho a casa torna!”. Me aguardem!

Ao papai, grande Mauro Henrique, sempre eterno em minhas atitudes e lembranças.

A Deus, que na minha crença é o meu guia, a minha estrela da manhã, o meu castelo forte: o meu bem maior.

Para Santuza Cambraia Naves, mulher admirável que carregava a juventude na alma. Meu eterno reconhecimento e gratidão.

Nessa vida tu vai encontrar aquele cara que aperta tua mão e quer te derrubar. Isso não é um jogo, é a realidade. Bate de frente pra tu ver se eu sou de verdade.

(Frase grafitada na subida do morro da escola – música de autoria de MC Lano – Respeito não se compra)

RESUMO

Um grande leque se abre quando tomamos para nós o desafio de estudar as juventudes. Isso porque além de ser uma categoria nova, em plena “desmistificação”, é uma categoria *caleidoscópica* e, para tanto, difícil de ser compreendida. Em se tratando de juventudes de periferia, estudantes da educação de jovens e adultos, o desafio é ainda maior. Pois entender o que está imbricado em seus discursos ou, antes disso, tentar fazer parte de sua vida por um longo período requer uma certa dose de “um outro olhar” do pesquisador e um “jogo de cintura” para entrar num mundo de intensas representações. Ampliar a escuta para suas conversas sem emitir opinião que possa interferir ou tendenciar nas conclusões do trabalho etnográfico, requer no antropólogo muito estudo e dedicação à arte da etnografia. Assim que, diante dos muitos temas que surgiram ao longo da pesquisa, questões sobre meritocracia, políticas públicas, qualidade da EJA, possibilidades de futuro e mobilidades, direitos e cidadania, foram os assuntos que recortamos e tratamos de analisar aqui, pois consideramos fundamentais para nossas análises em torno do sujeito jovem. Constatar um Estado desigual é entender que não basta “acreditar para vencer”. Sua inserção na vida social requer um Estado, todavia mais horizontal, que priorize a participação dos coletivos de juventude no âmbito das políticas públicas para o setor, com o fim de trazer a equidade de postos de trabalho e qualificações para os diferentes segmentos de juventude presentes na sociedade. Pensar numa educação para a *transcendência*, portanto para a cidadania é entender, e não negar, as inúmeras violências simbólicas a que enormes contingentes populacionais são submetidos cotidianamente a partir das condições precárias de ensino. Promover mudanças em torno do caráter político da educação significa também atentarmos para as condições materiais das classes trabalhadoras, desse jovem trabalhador; identificando essas condições na exploração que sofrem em seu cotidiano, na falta de acessos e recursos, nas exclusões e discriminações constantes, dentre tantas outras perversas variáveis. Pois se não houver meios de aproximação dos diversos *capitais* pelas juventudes populares, o que requer um esforço mais que individual, mas, sobretudo coletivo, elas jamais irão apreender e mesmo questionar os códigos simbólicos e os meios sensíveis para decifrar os inteligíveis em nossa sociedade. Em outras palavras, o caráter de pertença mostra-se translúcido quando questionados sobre seu papel na sociedade; descobrimos, por exemplo, que apesar de em seus discursos muitos deles negarem qualquer participação no âmbito político da sociedade, o que constatamos foi uma “militância às avessas”, em que mesmo negando essa participação, há, por isso mesmo, a afirmação de uma posição política. Por fim, tendo a cidadania como norte para gestar um novo processo político-pedagógico, reside emergencial a questão da troca de uma educação *para* cidadania a uma educação *por* cidadania, com o objetivo de educar para o futuro sem visões românticas de um passado de concepções representativas e esvaziadas. Ter como visão o trabalho pedagógico com o fim único de formar o cidadão, no *stricto sensu* e não “colaboradores” (no sentido mercantil do termo) de um Estado liberal é ter a ciência de que uma educação com participação na vida em sociedade se faz numa arena de disputas, num campo de forças muita das vezes imperceptível, mas presente num Estado capitalista. Percorremos na pesquisa os caminhos e descaminhos que levam a uma maciça e legitimada manutenção do sistema hierárquico universal em que vivemos e que de certa forma ajudamos (mesmo sem querer) a legitimar - quando fechamos os olhos para as cotidianas ações opressoras e uniformizantes dentro e fora do ambiente escolar, que tratam da educação e da formação humana e suas relações sociais como serviço e mercadoria e não pela perspectiva do direito. Por fim, acreditamos que a dupla educação-cidadania estaria em consonância se estivesse dia a dia desafiando o que é colocado em sala, problematizando os processos pedagógicos de forma a fomentar o interesse do jovem estudante às suas práticas cotidianas enquanto sujeito social. É o que veremos. Palavra-chave: juventude; políticas públicas; educação e cidadania.

ABSTRACT

A wide range opens for us when we take up the challenge of studying youths. That's because in addition to being a new category, in full "demystification" is a kaleidoscopic category and, therefore, difficult to understand. In the case of youths periphery, students of education for youth and adults, the challenge is even greater. For understanding what is implied in his speeches or before that, trying to be part of your life for a long period requires a certain amount of "another look" the investigator and a "balancing act" to enter a world of intense representations . Larger listening to your conversations without issuing an opinion that may interfere or tendenciar the findings of ethnographic work, the anthropologist requires much study and dedication to the art of ethnography. So, given the many issues that arose during the research, questions about meritocracy, public policy, quality of EJA, future opportunities and mobility, rights and citizenship, were cut out and the subjects that we analyzed here, since we consider fundamental to our analysis around the young guy. Observe a state is unequal to understand that not just "believe to win." Its insertion into social life requires a State, however more horizontal, which prioritizes the participation of youth in the collective realm of public policy for the sector, in order to bring equity of jobs and qualifications for the different segments of youth present in society. Thinking in education for transcendence, so citizenship is to understand, and not deny the numerous symbolic violence that huge populations are submitted daily from the precarious conditions of teaching. Promoting changes around the political nature of education means also pay attention to the material conditions of the working classes, this young worker; identifying these conditions on the farm who suffer in their daily lives, the lack of access and resources, exclusions and discriminations contained, among many other perverse variables. For if there is no means of bringing together various capital by youths popular, which requires more than individual effort, but mainly collective, they will never grasp and even question the symbolic codes and sensitive means to decipher the intelligible in our society. In other words, the character of belonging translucent shows up when asked about their role in society, we find, for example, that although in his speeches many of them deny any involvement in the political society, what we found was a 'militancy to averse "in which even denying their involvement, there, therefore, the affirmation of a political position. Finally, having citizenship as north to gestate a new political-pedagogical process, lies the issue of emergency exchange for citizenship education to education for citizenship, with the goal of educating for the future without a past romantic visions of conceptions representative and emptied. Pursue the vision pedagogical work with the sole purpose of educating the citizen in the strict sense and not "employees" (in the commercial sense of the term) of a liberal state is to be aware that an education with participation in society becomes an arena of disputes, a force field a lot of times imperceptible but present in a capitalist state. We've come in search paths and detours that lead to a massive and legitimized universal hierarchical system maintenance we live in and that somehow help (even unintentionally) to legitimize - when we close our eyes to the everyday actions and oppressive uniformizantes inside and outside the school environment, dealing with education and training and human social relations as a service and merchandise, not by law perspective. Finally, we believe that the dual-citizenship education would be in line if a daily challenge that is put in a room, discussing the pedagogical processes in order to foster the interest of the young student to the everyday practices as social subject. We will see.

Keyword: youth, public policy, education and citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XX E A FORMAÇÃO DA EJA

1.1) Momentos históricos.....	18
1.2) A educação e a política.....	20
1.3) Dentro de um clima de “desenvolvimento”, um pouco de educação popular.....	23
1.4) Dentro ou fora do cenário? As três letras conhecidas da educação popular!.....	25
1.5) O nascimento mambembe da EJA: da obrigatoriedade do estado a uma pedagogia da compensação.....	27

CAPÍTULO II

COISAS DE SER JOVEM

2.1) As juventudes contemporâneas - breves conceitos.....	33
2.2) Até que ponto desigualdade e diferença ou quando ser jovem?.....	35
2a) A TEMÁTICA SOBRE AS JUVENTUDES BRASILEIRAS	
2a.1) Surge o jovem brasileiro.....	36
2a.2) Uma categoria caleidoscópica.....	38
2a.3) A <i>escolha de sofia</i> : as ações políticas em torno dos jovens e seus direitos.....	39
2a.4) Políticas <i>para</i> as juventudes ou políticas <i>com</i> as juventudes?.....	41

CAPÍTULO III

AS MUITAS QUESTÕES QUE ENVOLVEM JUVENTUDE E CIDADANIA

3.1) Trabalho x escola: o duelo que ronda a juventude.....	46
3.2) Questões de acesso e permanência na EJA.....	50
3.3) Habilidades e competências dentro e fora da escola: novos processos.....	54

3.4) O ideário da meritocracia.....	57
3.5) Nem incorporados, nem dissidentes: uma juventude gradiente.....	60
3.6) Nasce a cidadania.....	62
3.7) Um novo modelo de educação pensado para um novo modelo de cidadania.....	64

CAPÍTULO IV:

TEMPOS DO <i>CAMPO</i>	70
------------------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS E MAIS ALGUNS DADOS.....	104
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
---	------------

ANEXO A	132
----------------------	------------

INTRODUÇÃO

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno.

(Thomas Marshall, 1967, p. 73)

O direito à educação, como elemento-chave para responder as novas exigências das sociedades contemporâneas, nos provoca a repensar sobre a ordem social em que vivemos, quando tal direito é reivindicado de forma a reger-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não, como elemento fundante da democracia, a equidade. No caso brasileiro, é nessa “desordem do progresso” (BUARQUE, 1992) que o conceito de cidadania – primordial para entendermos e, para tanto, problematizarmos tais desigualdades se configurou, ao longo da nossa história, de uma forma vaga e imprecisa, servindo, sobretudo, aos interesses de uma minoria hegemônica que disputa a legitimação de seu modelo de mundo.

Nesse contexto, o direito a educação desponta como um dos mais legítimos e demandados por diferentes setores da sociedade, em especial, a juventude. Contudo, a efetivação de tal direito ainda é um grande desafio. Considerando, sobretudo, que a construção da cidadania depende de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos e que, portanto, requer profundas transformações capazes de fomentar a criação de esferas públicas e democráticas, como importantes instâncias de mediação na relação com o Estado. Conforme alerta Demo (1995, p.2):

Um dos mais complexos desafios da cidadania: [...] é a eliminação da pobreza política, que esta na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não cidadão, é sobretudo, quem por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar.

O debate em torno de conceitos pedagógicos diversos defendidos pelas mais distintas correntes se relaciona desde muito com diferentes tipos de atores e instituições. Porém, por mais que haja divergências entre si e os interesses se conjuguem de formas variadas, todos os movimentos, sem exceção, tem uma característica em comum: a certeza do caráter

essencialmente político e, por isso, social, que a educação possui e ainda o papel de protagonista que exerce na vida em sociedade. É a partir dessa análise que poderemos extrair a resposta das inúmeras especulações porque passou (e passa até os nossos dias) os proveitos e benefícios de determinados grupos a quem a educação, um sem-número de vezes, se subjugou.

Por considerar a educação ora vítima, ora vilã do espetáculo dessa trama social, constatamos seu caráter mambembe-metamórfico-inacabado, que é condição *sine qua non* de todo elemento social. A educação deve possuir essas três características para supor dar conta de todos os processos de mudança porque passa o mundo em que vivemos. Para que assim continue a desenvolver-se numa relação intrínseca, donde consciente (que é o que se espera), com a humanidade.

Com base no debate que busca aproximar educação, direito e cidadania, o estudo aqui apresentando toma como referência a educação de jovens estudantes da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA, entre 18 e 29 anos, na relação e no diálogo com um conjunto de questões sobre juventude, trabalho e políticas públicas, categorias centrais na condição de vida desses sujeitos.

As “metamorfozes” por que passam durante sua vida, tentando conciliar trabalho e estudo, por exemplo; as percepções que tem em torno do ensino de EJA, levando em conta o universo competitivo educacional que nossa sociedade promove. Além de outras questões não menos importantes, como a volta à escola, a sua própria percepção enquanto “sujeito de direitos”, ativo e atuante na sociedade em que vive, estarão também presentes nesta pesquisa.

Os jovens da Educação de Jovens e Adultos são, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação. São jovens que passaram pela escola, já fruto da universalização do acesso ao ensino fundamental, desde a década de 1990 e, mesmo assim, não conseguiram efetivar sua certificação e aprendizagem, por um conjunto de fatores que se expressam na medida em que compreendemos sua situação e condição juvenil.

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que “podem menos e também obtêm menos”. Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm se revelado nas diversas concepções da educação que lhes é oferecida, “os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...– têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. (RIBEIRO, 2006, p. 01)

Nesse sentido, a questão central que norteia o estudo é compreender como os jovens estudantes de EJA relacionam, em suas distintas trajetórias, educação e trabalho, categorias centrais em suas vidas, procurando perceber as estruturas simbólicas que estão por trás desses elementos na perspectiva do direito e da cidadania. Dito de outra forma, o que se pretende analisar é: como se veem enquanto jovens e cidadãos?

Dentro do que nos propomos para este trabalho, veremos no capítulo primeiro os diversos embates, idas e vindas, por que passou a educação em nosso país, na perspectiva do direito de cidadania. Muito potencializada que foi em nome daquilo que Florestan Fernandes (1975) chamou de a “modernização do arcaico” - que através de uma relação ainda que residual e frágil com os outros estratos sociais, porém necessária, seria a maneira de manter o *status quo* de uma pequena elite dominante. Com suas estratégias ultraconservadoras de dominação e legitimação de seus interesses, essa elite nos ofereceu a forma peculiar de desenvolvimento do capitalismo no Brasil: integrado, porque dependente, antenado e subserviente às normas do regime econômico que triunfava no mundo. Iniciamos nossas análises retomando as primeiras décadas do século XX em nosso país, passando pelos seus diversos momentos relacionados à educação, bem como percorrendo sobre a formação da temática da educação popular e educação de adultos.

É, sobretudo, a partir da década de 30, quando temos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, que se consolidou como um marco importante para a história da educação no Brasil, que pretendemos iniciar nossas análises. Período que consideramos de extrema importância retomar para chegarmos aos debates atuais sobre questões que envolvem cidadania, direito, educação e juventude no país. Buscamos assim na análise histórica pistas para entender o processo pelo qual transita a atual condição escolar e social de nossos jovens, sem, portanto, dissociarmos dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais, que fornecem inúmeras pistas da formação estrutural de nosso povo, “o povo brasileiro”. Creio que cientes de todos os embates, refugos, retrocessos e avanços tenhamos mais propriedade analítica ao investigar os processos sociais e educacionais atuais que abarcam os sujeitos juvenis. Encontrando assim no passado, pistas para um novo processo que se forma com novos cenários, novos atores, novos equipamentos sociais e novas ações do Estado no que tange às ações políticas para o setor, mas que, uma vez mais, precisa ser constantemente revisitado (Saviani, 2007; Teixeira, 1977; Freire, 1974; Paiva, 2006; Algebaile, 2009).

Dentro de uma perspectiva antropológica, visitaremos os diversos conceitos de juventude em disputa, categorizados pelas mais distintas correntes (Abramo, 2000; Bourdieu, 1983; Novaes, 2007, Ribeiro, 2011; Filardo, 2010) bem como analisaremos o “surgimento” do jovem brasileiro. Daremos contorno ao tema apontando questões sobre as ações políticas e os direitos que envolvem esse expressivo contingente populacional (Chauí, 2009; Bango, 2003; Canclini, 2009) assuntos que estarão presentes no capítulo II de nosso trabalho.

Falar de cidadania no Brasil envolve um processo bastante amplo, cujo recorte se torna amplamente necessário para todo aquele que deseja investigar mais a fundo as fragmentações que o conceito nos traz. É assim que, envolvê-la num diálogo com o processo de educação de jovens e adultos se torna uma estratégia desafiante, porém necessária, quando o que se pensa é descortinar as diversas retóricas que estão por trás de uma possível “retomada do tempo perdido”. Para tanto, estabelecer conexões com outros pesquisadores (Arroyo, 2010; Reguillo, 2000; Dauster, 1992; Dubet, 2001; Dayrell, 2007; Gramsci, 1975, Cury, 2002; Carrano, 2006; Pais, 2005; Mészáros, 2005; Ribeiro, 2002) que tem estudos significativos sobre a temática dos diversos conceitos de juventude, a educação de jovens e adultos e os eixos de cidadania: educação e trabalho, por exemplo, sem cometer o equívoco de deixar de lado a relação com o Estado e suas políticas públicas, se faz o objetivo do terceiro capítulo desta pesquisa.

Fatores definitivamente necessários para a clareza e relevância de nossa reflexão, tomamos como elemento norteador de nossa pesquisa a temática da juventude popular, como já dito, cujo recorte está ancorado nos processos educacionais juvenis, suas trajetórias, oportunidades, demandas e possibilidades, que é o que analisaremos no quarto e último capítulo, através daquilo que apreendemos no *campo*. Assim, através de uma análise micro, chegamos até uma emblemática escola de ensino estadual, que contempla a modalidade de EJA. Localizada na zona norte da capital do Rio de Janeiro, a instituição compreende alunos de duas tradicionais favelas da região, dentre outros discentes de localidades periféricas diversas, cuja matrícula no curso de *educação de jovens e adultos* servirá de elemento-base, norteador de nossas investigações etnográficas naquele espaço escolhido.

Em concordância com Malta Campos (2003), consideramos “a falta de acesso a educação um fator poderoso na determinação das situações de exclusão-pobreza” (p. 186). Deste modo, tomaremos como elemento categórico aquilo que denominou Makowski¹ (2004)

¹ Ao analisar jovens e adolescentes em situação de rua na Cidade do México a autora identificou determinados espaços como refúgio (espaços-refúgio) desses grupos, que nós tomamos de empréstimo aqui e transferimos para a escola e todas as prerrogativas que a envolve.

de *espaço-refúgio*. Encontramos na escola pesquisada elementos dessa categoria que nos presenteia a autora de *Memorias de la intemperie*, por ser, através dos relatos colhidos, talvez a última instituição que esse educando da modalidade de EJA acredita para tentar entrar novamente no campo de disputa na sociedade, por intermédio de uma nova esfera de possibilidades. É como numa partida de futebol, por exemplo, em que o tempo de intervalo entre um jogo e outro os levou a lugares não muito “triumfantes”: as “metamorfoses” como comentamos anteriormente.

Apreender suas necessidades, angústias, desejos e perspectivas, o que esperam desse novo momento e como se entendem enquanto sujeitos pertencentes a essa sociedade é também tarefa deste estudo. Nossa investigação se pauta, portanto, em distintas estratégias de coleta de dados. Embora já estivéssemos na escola desde março de 2011 dando o pontapé inicial, por meio da pesquisa documental e observação participante, é entre agosto de 2011 e julho de 2012 que nossa pesquisa de fato se consolida. De início, aplicamos 74 questionários (disponível no anexo A) distribuídos entre esses jovens estudantes matriculados nos 3 ciclos da EJA. Posteriormente realizamos uma série de entrevistas e rodas de conversa com 25 alunos de ciclos distintos. Diante dos dados levantados através das respostas obtidas e de minhas observações surgiu a demanda por ouvir também o corpo discente daquela escola. Assim, conseguimos penetrar no universo dos professores e conversar com 4 deles, além do diretor adjunto da instituição.

Discussões como meritocracia, culturas juvenis, qualidade do ensino, currículo e abandono escolar, por exemplo, também apareceram fortemente na pesquisa. Certamente muitas outras demandas se revelaram em nossas investigações, no entanto, meus limites não me deixaram avançar em tantos temas, por isso tive de realizar inúmeros recortes até chegar em temáticas que poderia discutir com mais propriedade. Os assuntos escolhidos, relatados nas linhas acima, foram relacionados aos dados do último Censo (2010), ao Censo Escolar (2010 e 2011), além de outras fontes estatísticas consideradas pertinentes e necessárias ao estudo.

Por fim, é na concepção Gramsciana de Estado ampliado que poderia estar a chave para uma saída dessa *desordem do progresso*, através do diálogo entre governo, sociedade

civil e coletivos organizados, voltados principalmente para uma educação de direito. Sobretudo porque as populações, em nosso caso especialmente as juvenis, devem entender-se enquanto sujeitos de direitos, ativos, portanto, e não passivos ante os interesses hegemônicos do capital. Num intenso e incessante diálogo com as políticas sociais que são a mola-mestra para a diminuição das intensas e perversas vulnerabilidades sociais que acompanha o estado contemporâneo dessas populações.

Para além de uma abordagem idealista, moralista e pedagógica da educação e da cidadania, o que se tenciona aqui é apreender seus sujeitos nessa relação dialética com o mundo em que vivem, penetrando de certa forma em suas histórias de vida, em diálogo com a sociedade e com o recorte de classe que se inserem. Tomando como pano de fundo a EJA para enredar nossos escritos e a escola como cenário destes imponderáveis² da vida social, pensar a juventude em sua forma cidadã é perceber uma multiplicidade de aspectos que estão significados em suas palavras, em seus gestos e em seus corpos, pois:

Enquanto o adulto vive sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, como também a nova sociedade transformada pela mutação. (PERALVA, 1997, p. 23)

Partiremos assim num diálogo com os diversos autores acima mencionados, dentre tantos outros, por meio de suas análises que partem do campo da educação, passando pela sua relação com o trabalho e cidadania e suas relações de disputa no âmbito social e econômico. Revisitando, revisando e adaptando suas ideias, discorreremos ainda com outros pesquisadores para tentarmos apreender qual a perspectiva desses jovens estudantes de EJA no que tange às questões mencionadas: como a veem (se a veem) e como se relacionam com elas.

Entraremos nas considerações finais do trabalho tendo sempre em mente o que Kant propalava sobre a “impossibilidade de atingirmos a coisa em si”. Essa pesquisa, portanto, resulta de um vasto exame bibliográfico e ainda pela presença em inúmeros seminários,

² . Tomei como referência a categoria criada por Malinowski, *os imponderáveis da vida real*, que trata de analisar os costumes e as práticas de seu objeto de estudo de forma minuciosa, que são "a carne e o sangue" do material empírico e teórico de toda e qualquer pesquisa etnográfica. Em nosso caso, a escola e seus estudantes de EJA.

congressos e encontros sobre o tema, o que me permitiu avançar e tentar me aproximar do campo real. Fico certa de que muitas perguntas ficarão sem resposta, mas deixarão apenas um sentimento de aflição (como assim o é) em meio a tantas outras provocações que surgirão durante o processo de leitura.

É assim que convido o leitor a adentrar comigo pelas páginas que se seguem para, juntos, traçarmos possibilidades de análise sobre as juventudes investigadas. No intuito de assim encontrarmos algumas respostas para as angústias que, como disse, certamente aparecerão, pretendo com isso, levá-lo a refletir sobre as possibilidades, limitações, embates e demandas dos nossos jovens da EJA de hoje e provocá-lo a fazer relações com as diferentes trajetórias dos muitos outros segmentos juvenis existentes em nossa sociedade. Pois se para alguns a chamada moratória social é uma realidade, para outros o *devir* é hoje, os papéis já estão dados e o que resta é correr atrás de suas necessidades presentes.

CAPÍTULO I

OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XX E A FORMAÇÃO DA EJA

1.1) MOMENTOS HISTÓRICOS

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a *philosophia* predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo” que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como qualidade socialmente útil.

(Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. apud JR. Ghiraldelli, 1992, p. 54).

A questão da educação em nosso país é objeto de discussão desde muito e pelos mais diferentes tipos de atores e instituições. Desde as reformas pombalinas no século XVIII e as diversas reformas que se antagonizavam no século XIX, nem sempre amplamente implementadas, bem como suas ideias pedagógicas sempre trazidas de fora pelas diferentes correntes e momentos porque passava o mundo. Analisando as amplas discussões em torno do desenvolvimento dessas ideias em nosso país, não é difícil perceber de forma contumaz na arena de discussões o debate urgente em torno da expansão e democratização da escola pública. Tivesse ela o molde eclético, liberal ou positivista, como nas primeiras reformas, preocupados sempre que estavam em avançar o país, visando tirar-lhe o “atraso” frente ao velho mundo e dando-lhe, para tanto, um caráter “moderno”, digno de unir-se à metrópole, que nesse momento buscava no Brasil recursos para se manter, “assim se configurava a nossa “inversão do pacto”, fenômeno característico da crise do sistema colonial” (NOVAIS, 1983, p. 298). Pois diferentemente do que ocorria na Inglaterra, em que as colônias se tornaram “onerosas para a metrópole, (...) aqui, ao contrário, é a colônia que se transforma em sede do governo” (idem, *ibidem*).

Outra característica das incontáveis reformas são os diversos confrontos que os reformadores tinham de enfrentar com a igreja católica, caso tentassem contrapor o que ela considerava como passível de ser seguido. Figurando como instituição *perene*, permeando todos os âmbitos da sociedade, a *ecclesia*, presente desde muito em nosso país, ditava regras e influenciava desde as questões políticas às sociais da colônia, continuando seu legado mesmo

após o país se tornar independente. Escusado notar ainda que tais reformas contemplavam somente uma elite, naturalmente de cor branca, pois o negro escravo neste momento era impedido por lei de frequentar qualquer instituição de ensino, fato que veio a ocorrer de forma muito tímida somente a partir da primeira lei abolicionista, em 1871, que ficaria conhecida como a Lei do Ventre Livre.

Foi a partir do início do século XX no Brasil que o debate em torno da expansão escolar, de uma “escola para todos”, tomou corpo e alguns Estados começaram a promover ações, ainda que inconsistentes, no sentido de correr atrás da chamada “modernização escolar”. Preocupados em promover novos contornos à escola, uma vez que as tentativas de expansão escolar resultaram antes na sua precariedade, tivemos grandes manifestações sobre esse respeito, como por exemplo: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. Em seus 80 anos completos, o texto canônico da educação nacional nos fornece pistas para entender o momento porque passava o país, por meio da educação. A carta transformou-se no primeiro documento a forjar a discussão sobre a *Escola Nova* no país. Tornando-se um dos pilares da reconstrução educacional no Brasil, o Manifesto procurava romper com a pedagogia tradicional, “reagindo contra o empirismo dominante” (SAVIANI, 2010). Dentre outras tantas questões não menos importantes, trazia a emergência da escola essencialmente pública, a formação do educador, uma educação pautada na realidade atual; ensaiava ainda sobre a educação popular, o papel social da escola e a importância da cultura atrelada ao desenvolvimento econômico do país.

Dentre esses inconformados com a educação “atrasada” que tínhamos, nomes como Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, dentre outros intelectuais, imprimiram suas marcas em prol de se pensar os novos rumos para um novo modelo de educação. Assim, as ideias renovadoras do filósofo norte-americano John Dewey, que tinha no Brasil Anísio Teixeira como seu principal discípulo, continham elementos suficientes para que essa gama de inconformados intelectuais brasileiros - testemunhas de um país que se industrializava velozmente, sem, portanto, ter condições sociais para tal - se empenhasse em torno da propagação de suas ideias; contrapostas que eram, portanto, às pedagogias tradicionais de ensino, consideradas em grande medida já obsoletas para os tempos em questão. Assim, a pauta sobre a escola pública continua em voga na agenda de discussões no que tange à sua expansão e democratização, através, neste momento, de um ensino em diálogo com a nova pedagogia.

Importante salientar uma vez mais, que tais enfrentamentos eram combatidos por uma resistência *tradicional* que tinha a igreja católica se colocando na linha de frente dessa oposição, ao lado dos defensores das escolas particulares, conhecidos como privatistas.

1.2) A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.

(Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados. apud JR. Ghiraldelli, 1992, p. 139).

A década de 1940 tem como marca a promulgação da quinta Constituição Brasileira. Apesar de ter uma fibra bastante tênue, diga-se, voltada para pensar a educação como um direito de todos, as discussões em torno de um plano mais intenso e coeso para o assunto toma certa roupagem. Entretanto, “o predomínio conservador na Constituinte se dirigiu ao objetivo de manter a classe operária sob controle. A nova Constituição não modificou o viés corporativo de inspiração fascista que marcou a legislação sindical do Estado Novo” (SAVIANI, 2010, p. 280). Foi somente por força da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que a educação começa a ser pensada e entendida como um direito de todo ser humano.

É a Clemente Mariani, então ministro da educação e saúde de um governo democrático, porém com reservas à classe operária e a Eurico Gaspar Dutra que é dada a responsabilidade de compor uma Comissão que teria por missão a elaboração do anteprojeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Composto por uma imensa representatividade dos renovadores, que tinham a descentralização do ensino como um dos principais objetivos, o anteprojeto foi finalizado com as considerações atenuantes de Mariani em vários pontos, dentre eles a polêmica descentralização. Tendo sido apresentado à Câmara dos Deputados, o documento foi severamente criticado por Gustavo Capanema (ex-ministro da educação da ditadura) no que diz respeito, entre outras críticas de cunho político, exatamente ao enredado assunto da descentralização. Capanema redigiu um extenso parecer, que foi respondido por Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto.

O resultado do parecer preliminar de Gustavo Capanema foi o arquivamento do projeto, reconstituído dois anos depois, para voltar ao Plenário da Câmara apenas seis anos mais tarde, em 29 de maio de 1957, quando se iniciou a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases, identificado pelo número 2.222, de 1957. Nesse meio tempo, o documento permaneceu na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sendo objeto de uma ou outra discussão”. (idem, p. 284)

Como bem nos aponta ainda Saviani (idem, p. 313): “o clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação”. Dentro deste clima supostamente favorável de desenvolvimento, que consolidou o país na esteira do mercado econômico internacional, vinham, a reboque, diversas tendências que tomavam para si a alcunha do legado educacional, o que gerou antes uma “(...) confusão educacional e o debate infundável em que nos perdemos” (idem, p. 315). Segundo Anísio Teixeira, o problema estava nos meios de comunicação de massa que chegaram a revés da formação de uma “(...) disciplina intelectual de pensamento e estudo” (TEIXEIRA, 1977, p. 160), visando transformar o indivíduo “em um joguete das forças de propaganda” (idem, p. 150).

Nesse contexto, a escola teria a obrigação de prover este povo, “tão aquém” de uma educação esclarecida, por intermédio de conteúdos focados na superação desses atrasos moral e intelectual diante das outras nações já com base industrial e econômica consolidadas. Nota-se, portanto, que a educação possuía um fim estritamente econômico, pautado nos moldes de uma política liberal. Dito de outra forma, a educação, para atender a esse novo sistema, tinha de ser readequar com o objetivo de se harmonizar a essas expectativas. Necessário era, para tanto, internalizar o que deveria ser reproduzido: seguir as “boas e novas condutas”, variáveis indispensáveis para se tornar um “vencedor”, donde cidadão, dentro dessa nova condição econômica.

Como vimos, intensos debates e conflitos giravam em torno de dois polos opostos: a *pedagogia nova*, que tinha entre seus expoentes Anísio Teixeira *versus* a conhecida *pedagogia tradicional*, que, como já dito, tinha a igreja católica como sua mais forte defensora. No âmbito político, nos últimos anos da década de 40, com a cassação do mandato de todos os parlamentares e o fechamento do Partido Comunista do Brasil (PCB), num “clima de “caça às bruxas”, estimulado pela “Guerra Fria”, que se estendeu por quase toda a segunda metade do século XX, que podemos entender as acusações de “comunistas” lançadas contra os defensores da escola pública, especificamente a Anísio Teixeira, quando recrudesceu o

conflito escola particular *versus* escola pública nos anos finais da década de 1950” (SAVIANI, 2010, p. 281).

No tocante à imprensa e à opinião pública, de um modo geral ambas ficaram bastante divididas. Naturalmente que, as mídias católicas tenderiam para a visão privatista de ensino, e, seguramente seus fiéis, no que as demais ficariam inclinadas às correntes dos renovadores.

A X Conferência Nacional de Educação, ocorrida no Rio de Janeiro, entre os dias 15 e 27 de novembro de 1950, foi um importante marco, uma vez que estava em discussão no Parlamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Paschoal Lemme torna-se um grande expoente deste encontro, quando traz suas considerações denunciativas de uma educação débil, além de deflagrar as políticas maquinadas pelos grandes órgãos internacionais, com o fim único de engendrar a educação no país:

Por isso mesmo, tínhamos que orientar nossa argumentação no sentido de mostrar, com opiniões e depoimentos insuspeitos, que as soluções propostas para os problemas fundamentais do Brasil não são invenções nossas, nem muito menos resultantes de um corpo de doutrina de caráter sectário. Qualquer um poderá chegar a elas, desde que estude, com honestidade, o desenvolvimento histórico da humanidade, a verdadeira história do desenvolvimento econômico, social e político dos povos em geral e do Brasil em particular, não se deixando levar pela "economia", "sociologia", "história", ou "filosofia" que vêm sendo ensinadas em nossas escolas e academias, ou divulgadas pela maioria de nossos "economistas", "sociólogos", "historiadores" ou "filósofos", que, em última análise, visam apenas à conservação da ordem vigente, no interesse dos grupos estrangeiros ou nacionais a que servem, consciente ou inconscientemente. (Lemme 2004, p. 23)

No findar da década, pelo acalorado discordar do polêmico assunto, os intelectuais novamente assinam outro manifesto, também redigido por Fernando de Azevedo. O teor deste novo documento, que ficaria conhecido como *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, tinha como elemento central a defesa da escola pública. A carta teve por mais que o triplo de assinaturas se comparado ao primeiro manifesto. Isso nos aponta pistas para pensarmos que as tendências *escolanovistas* haviam tomado certo espaço nas configurações pedagógicas do país. Prova disso são os cargos que os reformadores passaram a ocupar na administração pública escolar e ainda a criação de institutos de educação, como o INEP, por exemplo, mostrando assim que o ideário dos renovadores estava cada vez mais em consonância com o sistema político e social vigente.

É ainda na década de 50 que a igreja católica passa a se apropriar, de certo modo, das ideias renovadoras, contudo, “sem abrir mão da doutrina” (SAVIANI, 2010). Pois, “Para os

colégios católicos, cujo alunado representava as elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência”, uma vez que “A igreja necessitava renovar-se pedagogicamente, sob o risco de perder a clientela” (idem, p. 301). Assim, nessa espécie de *antropofagia* - para tomar de empréstimo a definição do grande representante modernista, Oswald de Andrade - teríamos o que posso chamar de uma “releitura clerical” das ideias pedagógicas renovadoras.

Em última análise,

“(…) a prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação, ora como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração, à cooperação. (ARROYO, 2010, p. 64)

Esse caráter consensual do domínio que vem de uma tradição liberal brasileira vai pulverizar a escola de um *civilismo* e de uma disciplina de contenções de instintos, sob o discurso de um ideal de civilização, em que os ânimos deverão ser contidos, bem como o controle sobre seus corpos e emoções. Esse suposto caráter harmônico, para tanto moderno, da educação, vai nortear os espaços escolares durante muito tempo, de forma conter as classes trabalhadoras de qualquer intervenção fora dos padrões permitidos pelo Estado.

1.3) DENTRO DE UM CLIMA DE “DESENVOLVIMENTO”, UM POUCO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Rinocerôntico x parentético

Engodo, medo, força x educação

Otimismo ingênuo x otimismo crítico

(Educação como prática da liberdade – Paulo Freire, 1974)

Embora a educação para adultos date de modo formal da década de 30 em nosso país, sua articulação com os movimentos populares toma forma nos últimos anos dos 50 e início dos 60, quando “intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares” (FÁVERO, 1983). A questão da cultura e educação populares, de que nos coloca Fávero, sobretudo no início da década de 60, trazia na agenda grandes movimentos como o MEB, o CPC e o MCPs, por exemplo (dos quais falaremos mais a frente) que atuavam tanto nos grandes centros urbanos, quanto nos

meios rurais. A palavra de ordem dentro desses centros era a conscientização das grandes massas, que tinham uma política comum de valorização da cultura nacional.

É dentro desse clima de uma visão política para as classes populares que a figura de Paulo Freire - embebido plenamente dos estudos de Álvaro Vieira Pinto, quem considerava seu mestre - vai eclodir a partir de uma pedagogia que ficaria conhecida como libertadora e/ou libertária, em que a educação é pautada na tomada de consciência da realidade em que se vive. Era necessário, portanto, segundo eles, tirar o povo de uma consciência *transitivo-ingênua*, que o nosso peculiar processo de formação provocou e o acelerado processo de industrialização acentuou, dos quais, todavia, eram reféns, para tornar tangível a consciência *transitivo-crítica* de que necessitavam para terem atuação plena nas questões sociais e políticas que se apresentavam na sociedade, para tanto: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1974, p. 88).

Com isso, temos o já comentado MEB (Movimento de Educação de Base) e ainda o Movimento Paulo Freire, como principais expoentes desse tipo de educação que ora se apresenta. Ambos, de certa forma, ligados a uma vertente da igreja católica, não obstante num diálogo com a pedagogia nova, composição que Saviani (2010) vem a defender como a “Escola Nova Popular”. É então, dito uma vez mais, na década de 60 que a educação popular toma forma como emergencial ao povo brasileiro, “a expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2010, p. 317).

Dentro dessa perspectiva de uma educação para a consciência, para o reconhecimento de sujeitos históricos, vários movimentos surgem para dar conta dessa euforia educacional democrática. Assim, os Centros Populares de Cultura (CPC's), os Movimentos de Cultura Popular (MCP's) e ainda o MEB e o Movimento Paulo Freire, já anteriormente citados, tornaram-se os grandes aglutinadores na luta em favor de uma educação que valorizasse os elementos da cultura nacional, da cultura do “povo brasileiro”; e, para tanto, de libertação de uma possível assunção dos laços culturais estrangeiros, inculcidos *ad hoc* como passíveis de serem seguidos. Tais movimentos penetravam em todos os campos: artes, teatro, cinema, literatura, sempre com um cunho político em seus projetos, pautados por uma *educação para todos*. Assim que, a EJA - então denominada somente de “educação de adultos” - e a educação popular andam de mãos dadas, o que podemos afirmar que esta deu forma à primeira, nascidas, portanto, do mesmo embrião genitor: os movimentos sociais e populares.

É no governo de João Goulart que Paulo Freire, em Pernambuco e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, bem como Álvaro Vieira Pinto a frente, desde 1955, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB³, que o trabalho de alfabetização de adultos, tomado como um ato político em si e, portanto, dialogando com as especificidades dos educandos é tornado legítimo e transformado em método - muito embora haja divergências hoje no que diz respeito a própria validade da concepção de método nesse tipo de ensino, principalmente no chamado *Método Paulo Freire*. Método ou não, tais educadores empreenderam uma revolução no campo desse tipo de ensino, cujas propostas puderam inclusive ser multiplicadas para outras categorias de escolarização. No entanto, com a entrada do governo militar, tais propostas de alfabetização pautadas nas especificidades de seus educandos, entendidos enquanto sujeitos históricos foram asfixiadas para darem lugar a propostas pouco funcionais. Únicas para todo o país, as novas metodologias educativas primavam pelo tecnicismo e pelo caráter disciplinatório, em consonância, logicamente, com o regime político que se instaurava naquele dado momento. Como exemplo de tais inconsistentes investimentos na educação temos o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado em 1967. Não obstante, mesmo de forma clandestina, o ensino de adultos nos moldes de Pinto e Freire continuava em plena atividade funcionando através daquilo que eu chamaria de “núcleos de resistência”, espalhados por todo o país.

É somente na reconstrução da democracia formal de nosso país, sobretudo através da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), que os maiores passos são dados em direção a uma política pública de educação para todos. É o que veremos.

1.4) DENTRO OU FORA DO CENÁRIO? AS TRÊS LETRAS CONHECIDAS DA EDUCAÇÃO POPULAR!

As três letras a que nos referimos no título da seção tratam do anteriormente comentado ensino de jovens e adultos, a popular EJA, que em seu bojo traz um histórico de oscilações, contrastes e descontinuidades como brevemente vimos. Embora o ensino de jovens e adultos remonte o século XIX - mesmo que modestamente e de certo modo arbitrário em alguns aspectos em nosso país - é na constituição de 1934, que há um primeiro recorte, que vai tratar da educação de adultos como dever do Estado, através da criação de um Plano

³ Extinto em abril de 1964, quando do golpe militar.

Nacional de Educação, cuja aplicação e obrigatoriedade se estendiam para o ensino de adultos.

A educação de adultos (anteriormente assim designada) fora gestada pela necessidade de uma compensação daqueles que outrora foram excluídos do direito à educação. Com o intuito de alfabetizar apenas, a EJA, em seus primórdios, contava timidamente com a intervenção do Estado, pois o protagonismo de tais iniciativas ficava sempre a cargo de coletivos particulares, como igrejas, agremiações e associações, tendo o voluntariado como pano de fundo para sua realização.

Em 1945, portanto no pós-guerra, os países-membros da UNESCO são pressionados por esse órgão a promover o ensino de adultos analfabetos, que na época atingia milhões de pessoas em nosso país. Assim, em 1947 o governo lança mão da primeira campanha de Educação de adultos, cujo objetivo era a promoção da alfabetização desse contingente analfabeto num rápido espaço de tempo. Segundo Cunha (1999) o analfabeto era visto como incapaz para tomada de decisões e para o exercício da cidadania, como votar e ser votado. Daí, portanto, um dos motivos de se investir, às pressas, na erradicação do analfabetismo em nosso país. Além do que, o analfabetismo era concebido como a *causa* do atraso econômico do país e não condição *sine qua non* de seu *efeito*. No entanto, tais campanhas, cuja estrutura logística e de conteúdos era precária, se mostrou ineficaz, com exceção do estado de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que ia na contramão do que fora proposto pelas campanhas, tendo os já citados Paulo Freire e Moacyr de Góes, como seus propagadores, que adequaram o método proposto de forma a dialogar com as classes populares.

As décadas de 50 e 60 contribuíram para o debate de amplas propostas de erradicação do analfabetismo em nosso país. Girando em torno de uma educação de base, a ideia era extinguir o já citado vetor causa/efeito sobre a “doença do analfabetismo”, que fazia do Brasil um país de completo atraso e descrédito frente às grandes economias do mundo. Neste momento, uma das principais críticas que se fazia em relação a educação de adultos era o total despreparo dos professores para lidar com esse contingente. Tal crítica foi bastante afirmada no I e no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que já punham em destaque a necessidade de se levar em conta as especificidades desse tipo de população.

É assim que, com a ajuda dos três grandes já citados educadores, cria-se em 1963, um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujos efeitos seriam, em tese, os melhores, no que diz respeito à eclosão de uma consciência cidadã para as classes trabalhadoras.

Todavia, com o golpe militar que um ano depois devastou toda e qualquer “ameaça à ordem estabelecida”, o modo de ensinar dos três mestres era visto como uma potencial ameaça ao regime devendo, portanto, ser colocado na clandestinidade. Em contrapartida, o governo então lança mão do MOBRAL cujas técnicas estavam ancoradas numa visão funcional e tecnicista de ensino, num real paradoxo com o ensino provocativo e crítico anteriormente proposto por Pinto, Freire e Góes, que, neste momento, considerados subversivos, tem no exílio seus destinos.

1.5) O NASCIMENTO MAMBEMBE DA EJA: DA OBRIGATORIEDADE DO ESTADO A UMA PEDAGOGIA DA COMPENSAÇÃO

A partir daí, num rápido panorama, passamos pela LDB de 1971, em que para o ensino de adultos fora dedicado apenas um capítulo, reconhecendo a modalidade como um direito de cidadania, limitando, porém, o dever do Estado com a educação apenas para a faixa que abrigava dos 7 aos 14 anos. Avançando um pouco mais, vamos da criação dos CES (Centros de Estudos Supletivos) à extinção do MOBRAL, em 1985. É somente através da “Constituição Cidadã”, que vai ocorrer a obrigatoriedade do Estado para com o ensino de adultos. Entrando pela década de 90, o governo - sob certa pressão de vários órgãos nacionais e internacionais, como a UNESCO, por exemplo - legitima os chamados Fóruns Estaduais de EJA, cuja articulação propicia a troca de experiências e percepção de demandas comuns que são levadas ao governo no intuito de pressionar o fomento de políticas públicas para o setor.

Um ponto marcante também se dá com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, pela UNESCO, em que a educação básica de jovens e adultos é percebida como primordial para a redução de desigualdades, através da promoção da equidade e da qualidade do ensino prestado. Em resposta a essa nova exigência, teremos a promulgação da LDB de 1996 que vai estabelecer em seu capítulo II, seção V a *Educação de Jovens e Adultos*. E em seu artigo 37 diz: *“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”*; e no parágrafo primeiro complementa: *“Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”*.

Uma vez mais, é somente a partir da redemocratização de nosso país que há de fato uma política com vistas a contemplar uma educação para todos, dada com a promulgação da

Carta Constitucional de 1988 e da LDB de 1996. Outro marco relevante é a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (1997) que trata da consolidação da escolarização para todos e a ênfase na educação continuada, que nos remete à questões que estão na seara dos direitos de cidadania. Foi nessa Declaração, no V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que houve o reconhecimento de uma maioria de jovens matriculados na modalidade de educação de adultos nos países periféricos, que já se fazia conhecida como *educação de jovens e adultos*. Entretanto, o Brasil não tornou efetivo o que havia sustentado na conferência em Hamburgo. Acreditando que o problema estava na falta de estrutura da educação infantil, intensificou as ações em torno apenas dessa modalidade, deixando a educação de jovens e adultos mais uma vez preterida.

Essa concepção, até 2002, agudizou o afastamento do país em cumprimento ao texto constitucional, que considera direito de todos o ensino fundamental, e dever do Estado oferecê-lo. Programas compensatórios, de assistência social, formulados apenas para a alfabetização, demonstravam o pouco compromisso do Ministério da Educação, contrariando os acordos, princípios e metas traçados pelas decisões da Conferência e as definições legais da Constituição e da LDB. (PAIVA, 2006, p. 2)

Para além de sua truncada gestação, vemos hoje importantes conquistas que a EJA vem tendo ao longo dos anos e que pudemos constatar através de seus Fóruns. Tais encontros se tornaram importantes ferramentas. Liames que, funcionando como termômetro para a medição das demandas e conquistas deste tipo de ensino, nos traz também a sensação de conectividade, num propósito integrador, dialogal, onde se estrutura um cenário para trocas de experiências e para a construção de novos programas pedagógicos. Os Fóruns de EJA tornaram-se assim espaços formais de escuta para a elaboração de políticas públicas que atendessem a demanda do direito a esse tipo de educação. Todavia, é somente em 2000, que os Fóruns, somados aos movimentos organizados tomam lugar nas ações do MEC, que começa a conceber a educação de jovens e adultos de fato pela ótica dos direitos e, portanto, como elemento-base do desenvolvimento humano, social, donde cidadão.

Com todo o panorama traçado sobre a modalidade do ensino de jovens e adultos, percebemos a visão, sobremodo compensatória, que assim se apresenta este tipo de ensino. Constatou-se que de fato a causa do “atraso” em nosso país não eram os iletrados, mas era justamente o efeito de uma sociedade eminentemente desigual social e historicamente (causa/efeito que afirmamos por vezes nas linhas acima). Como bem salienta a LDB, para “aqueles que não tiveram acesso” cria-se uma educação que poderíamos chamar de inclusiva -

do ponto de vista lexical do termo - com uma carga horária reduzida a fim de propiciar os elementos básicos de uma escolaridade para este contingente “fora da curva”.

Diante deste quadro que chamo sempre de “pedagogia da compensação”, os elementos básicos de um ensino pautado na compensação são constatados e constantemente criticados pelos alunos participantes da pesquisa, onde 89% dos entrevistados fazem ressalvas ao ensino, incluindo-se também nos dados estatísticos, professores. Assim temos como exemplo, Jairo, 22 anos, aluno do 3º ciclo de EJA: *“Eu era aluno do regular na parte da manhã, fiz só o primeiro ano e fui pra noite pra facilitar o trabalho, porque “tava” ficando muito pesado. No meu primeiro e segundo ano (regular) o ensino era bom, não tive do que reclamar, mas o ensino do EJA deixa muito a desejar. O conteúdo é resumido, eu estou tendo matérias agora (no terceiro ano) que eu já vi no primeiro ano do ensino regular”* e ainda Daniela, 19 anos, aluna do 2º ciclo: *“Alguns professores são omissos, são muito básicos nas matérias”*. E agora na visão dos próprios professores: *“A intenção maior é o diploma. Em 1 ano meio você não aprende. No EJA você realmente não aprende. Agora se você quer saber: de um ponto de vista meu, o curso de EJA só existe pela deficiência do nosso sistema educacional”*.

A política mais que educativa, mas social que é a EJA nos faz refletir que ela já nasce de uma escassez, que é claro, como toda política social, pretende dar conta de uma população que não pode aproveitar dos acessos da classe dominante e já entra com o estigma do “fracasso escolar” (ARROYO, 2001), como se o fracasso se traduzisse no mérito individual, como veremos adiante. Em outras palavras, o ensino de EJA já nasce da privação de diversos capitais (social, cultural e econômico) por parte deste contingente, “cujas responsabilidades da “vida adulta” chegam enquanto estes estão experimentando a juventude” (CARRANO, 2007, p. 59) ou mesmo a infância, acrescentaria eu.

É assim que o ensino de jovens e adultos já é formulado em sua base para aqueles que estão na esteira das oportunidades educacionais, sociais e, portanto, econômicas. Deste modo, a diversidade populacional que essa modalidade de ensino abarca é tocante. Formada, todavia, por negros, jovens pobres, populações rurais, idosos, detentos e ex-detentos, bem como portadores de necessidades especiais, dentre tantos outros “representantes das camadas mais empobrecidas da população” (RIBEIRO, 2006), torna-se ainda mais delicado e emergencial, donde essencial, um ensino de qualidade, que se pautar na “condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional” (idem). Isso significa dizer que tais contingentes devem ser entendidos como sujeitos do processo e não seu objeto, donde manipuláveis.

Através de uma visão *Freireana*, que passa pela formação dos próprios professores de EJA (que mais a frente falaremos) o que se faz indispensável é uma escola dando conta da

diversidade populacional que abarca; retirando a visão de uma escolástica engessada e superficial, que tem os próprios sujeitos escolares do sistema em que estão inseridos. Neste sentido, “a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Uma ética da compreensão da juventude que “habita” a EJA” (CARRANO, 2006, p. 2).

Retornando a escola por motivos diversos, como veremos no próximo capítulo, dão a si e a ela uma nova e, talvez, última chance. Portanto, uma “escola sã”, conjugada com os processos de desigualdades e marginalidades a que esses alunos encontram-se expostos, se torna essencial para que eles sejam provocados em seu cotidiano escolar a problematizar os mesmos processos que desencadearam sua saída do universo estudantil; e assim a questão do pertencimento àquela instituição transborde de significados o seu segundo momento de se tornar estudante.

O Censo de 2000 nos aponta que os índices de analfabetismo no país somavam 13,64%. Já o Censo de 2010 mostra uma modesta queda de 4%, passando a 9,63%, na faixa a partir de 15 anos, conforme tabela abaixo, sendo a taxa nacional de analfabetismo para jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos chegando a 2,5% em 2010. Embora tenhamos alguma melhora em termos absolutos, o quadro que continua se vendo é de uma morosa ação nas políticas de redução das taxas de analfabetismo, em nosso caso, entre os jovens. Deste modo, certamente o Brasil não alcançará a meta colocada pela UNESCO, que é a redução para 6,7% de analfabetos até 2015, o que já é uma taxa bastante alarmante, diga-se, tampouco a erradicação total do analfabetismo como consta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PL/PNE) para 2020.

Tabela 1

Total de analfabetos e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, por situação do domicílio – Brasil e grandes regiões (2010)

Grandes regiões	Total de analfabetos			Taxa de analfabetismo (%)		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	13.940.729	9.004.026	4.936.703	9,63	7,29	23,19
Norte	1.221.106	650.940	570.166	11,19	7,91	21,27
Nordeste	7.431.414	4.154.361	3.277.053	19,07	14,32	32,86
Sudeste	3.432.113	2.799.763	632.350	5,46	4,78	14,76
Sul	1.092.126	803.664	288.462	5,10	4,41	9,01
Centro-Oeste	763.970	595.298	168.672	7,20	6,29	14,65

Fonte: IBGE (2010, tabela 7).
Elaboração: Disoc/Ipea.

Para abarcar uma população que foi na tenra idade deixada à margem das ações políticas educativas deve-se repensar em primeiro lugar a cultura escolar para o ensino de jovens e adultos, cujo caráter compensatório, como já dito, muita das vezes é fator único no projeto pedagógico da escola. Será que é só ensinar a ler e escrever ou ainda fazer a tal compensação lançando conteúdos que em nada irão contribuir para o desenvolvimento destes educandos? Do contrário, cremos que irão reforçar ainda mais a desconexão da escola com as demandas e peculiaridades destes sujeitos.

A adequação do ensino de EJA às necessidades e particularidades do contingente que ela atinge tem de ser a ação principal da política deste tipo de ensino - fragilizado e estigmatizado já nas suas bases. De modo que, ao procurar o retorno aos estudos, não haja somente o interesse na obtenção do título por parte do estudante, como veremos mais a frente, o que faz reforçar apenas uma “melhoria” nas estatísticas nacionais, mas que não traz de fato uma formação de base. Com um ensino atento a tais especificidades, por mais que num primeiro momento haja o interesse encerrado do estudante pelo diploma, essa visão será rapidamente colocada em último plano ao longo de um processo pedagógico comprometido com as referências de sociabilidade deste jovem estudante de EJA.

Desta maneira, a readequação do ensino, de modo a “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola (idem, p. 03) pode mudar sua visão de ser e estar no mundo. Derrubando desta forma suas rasas expectativas em relação a construção do conhecimento com o ensino de EJA, o que permitirá que esse sujeito aspire desejos de forma equânime com os estudantes do ensino regular. E para além disso: que ele possa chegar, de fato, a instâncias ascendentes na sociedade, concretizando suas aspirações, através dessa “última chance” dada à escola e a si mesmo.

O espaço educacional, porque social, requer - a guisa de promover a *ampliação para menos*, Algebaile (2009) - uma transformação radical: física e social, em consonância com “as redes sociais de apoio e de inclusão desses sujeitos” (RIBEIRO, 2006). “Em que a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função clássica da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69). Assim, no lugar de um ensino supostamente precário e incongruente com o cotidiano de seus alunos, o ensino de jovens e adultos pode (e deve) se tornar uma estratégia fundamental para a entrada desses atores em

outros setores da sociedade. Consolidando-se na participação destes no acesso aos diversificados espaços da cidade e seus equipamentos culturais, bem como na politização de suas experiências no que tange sua participação nas decisões políticas de cunho social, econômico e cultural a começar pelo seu próprio território, dentre tantas outras ações que visem trazer o empoderamento pautado em moldes de uma plena cidadania para estes sujeitos juvenis.

Com esse breve histórico sobre a trajetória, sobretudo discrepante, do ensino de jovens e adultos em nosso país, podemos atentar para o caráter, de certa forma, “mambembe” que possui a EJA, ora transitando pelos espaços governamentais com pouco sucesso, ora transbordando para os espaços não formais de educação (sua maior atuação), elementos que se consolidam como traços relevantes de materialização da EJA no Brasil.

Como sabiamente dizia Geertz: se você não conhece a resposta discuta a pergunta. É assim que continuaremos até as últimas páginas deste trabalho discutindo sobre os aspectos, sobretudo velados, porque passou e, infelizmente ainda passa, o tortuoso processo educacional de consolidação da EJA em nosso país, que nós categorizamos por mambembe, para que de alguma forma surjam novas perguntas e, *quiçá*, respostas para novos tempos de uma educação, sobretudo, humana, que é o que ainda esperamos para esta modalidade.

CAPÍTULO II

COISAS DE SER JOVEM

2.1) AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS - BREVES CONCEITOS

O tema juventude emerge já no mundo romano, quando se dá a aprovação no Senado da *Lex plaetoria*, dando surgimento a esse novo corpo social. No entender de Áries (1981), é na passagem da sociedade tradicional para a moderna que a dualidade do conceito de juventude tem seu início. É assim que, para os filhos dos “homens de posse” era destinada a juventude, tendo como base a preparação - dada pela escolarização - de sua entrada no mundo econômico e político. Deste modo, a *moratória social* (NOVAES, 2007) já era uma realidade nos tempos de outrora. Contudo, para os “jovens” menos abastados economicamente, a fase de uma pequena infância para a vida adulta se fazia sem escalas, que tinha no trabalho seu expoente principal. Assim, durante um longo período na história, a juventude (e também a infância) convive de forma legítima com uma dualidade de classe que fundamenta e conforma esses sujeitos em suas desiguais trajetórias, “interditando”, portanto, boa parte deste segmento.

A obra Rousseauniana, *Emílio*, publicada pela primeira vez em 1762, marca o início do desenvolvimento da categoria juventude, que são separadas em três correntes distintas: a pedagógica, a psicológica e a social, como bem observa Perez Islas (2008). De modo que servirá de elemento-base para muitos estudos neste campo à época. Até chegarmos às concepções atuais de juventude muitas teorias se confrontaram e ainda se opõem. De Stanley Hall, passando por Marx e chegando a Franz Boas e Margaret Mead, no século XX, diga-se, temos sido testemunhas de avanços consideráveis em torno do reconhecimento da existência dos “sujeitos juvenis”, ainda que tardiamente e a passos lentos.

Esse mesmo século é classificado como sendo de “extremo predomínio de los jóvenes” (ORTEGA Y GASSET, 1999). De acordo com dados da ONU, a população mundial que era de aproximadamente 2,2 bilhões de habitantes na década de 1940, pulou para mais de 4 bilhões em 1975, chegando a 6 bilhões nos anos 2000. Dentre outros fatores, talvez um tenha influenciado fortemente o fenômeno; com o chamado *baby boom*, após a 2ª Grande

Guerra, o número de jovens nas décadas de 60 e 70 quase que quadruplicou, como podemos verificar, por exemplo, no caso brasileiro:

Tabela 2

Ano	População de 15 a 24 anos de idade				
	Total absoluto	Variação		Participação em relação à população total	Taxa de crescimento (%)
		Absoluta	Relativa (%)		
1940	8 246 733			20,1	
1950	10 489 368	2 426 352	27,2	20,3	2,4
1960	13 413 413	2 924 048	27,9	19,2	2,5
1970	18 539 088	5 125 672	38,2	19,9	3,3
1980	25 089 191	6 550 103	35,3	21,1	3,1
1991	28 582 350	3 493 159	13,9	19,5	1,2
1996	31 088 484	2 506 134	8,8	19,8	1,7

Fontes: Censo demográfico 1940-1970. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1950-1973, Censo demográfico 1980. Dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v.1, t.4, n.1, 1983; Censo demográfico 1991. Características gerais da população e instrução. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, n.1, 1996; IBGE, Contagem da População 1996, microdados.

Todavia,

Durante muito tempo só foram considerados efetivamente “jovens” (como condição social, para além da definição meramente etária) os jovens das classes médias e altas, caracterizados principalmente por sua condição de estudante. Os jovens das classes populares, tendo de trabalhar e interromper os estudos muito cedo, ou a eles nem tendo acesso, ficaram excluídos dessa construção, como se vivessem a juventude em negativo. (ABRAMO, et al, 2000, p.01)

Diante das teorias simplistas que colocaram a juventude como simples marca geracional ou biológica, sobretudo influenciadas que foram pelos ideais positivistas, Mead nos aponta outro quadro sobre as complexas questões juvenis, refutando, sobremaneira, tais ideias; partindo assim de dois elementos: da experiência que o indivíduo possui e do espaço que ocupa dentro do contexto social que vive, para com isso tentar uma compreensão mais acurada deste complexo esquema. Hoje temos continuado a partir de tais conceitos nos esforçando para apreender essa categoria relacional, pois como Rossana Reguillo (2003) nos aponta: “Ello (a categoria juventude) representa una enorme complejidad que vuelve imposible articular un solo campo de representaciones porque el sentido está siempre siendo, armándose em un *continuum* simbólico que desvanece fronteras, márgenes y limites” (p. 104, grifo meu).

Sendo uma categoria concebida culturalmente e, portanto, socialmente, falar de juventude é versar sobre a multiplicidade de elementos que esses atores são confrontados a todo o momento. Usando o conceito de pluralidade de Lahire (2002), percebemos que a

população juvenil é plural e tem de ser entendida com tal. Do contrário, corremos o risco de cometer o que eu chamaria de uma “arbitrariedade homogênea” frente a esses atores. Para Regina Novaes (2007) a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro, a despeito da alternância das idades impostas por cada sociedade para categorizar as juventudes. No contexto atual, há mais um agravante, pois não podemos negligenciar o fato de as novas tecnologias influenciarem, em grande medida, o *habitus* juvenil, de modo que além de serem expostos a uma tendência de *mundialização da cultura*, eles tem de dar conta de uma série de elementos que estão a sua volta e “escolher”, até certo ponto, o caminho que devem seguir. É o que veremos.

2.2) ATÉ QUE PONTO DESIGUALDADE E DIFERENÇA OU QUANDO SER JOVEM?

Ao estudarmos a categoria juventudes, podemos acabar criando armadilhas que nos levem a tratar como homogêneos esses contingentes e não salientarmos para as searas sutis que se conjugam. Regina Novaes (2007) nos aponta a impossibilidade de relacionarmos a juventude sem tomarmos cuidado com as “condições sociais heterogêneas marcadas por desigualdades e diferenças”. Contudo em outro momento escreve: “como caracterizar a juventude como um ator político sem homogeneizar seus comportamentos e demandas levadas ao espaço público?”. A partir de suas percepções, podemos trazer ao debate Jamil Cury (2002) e suas análises sobre a defesa das desigualdades e diferenças:

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal(...) Ao mesmo tempo seria um absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor uniformemente as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. (p. 255)

Observamos assim a linha tênue entre igualdade e diversidade, entre hegemonia e homogenia e entre diferença e desigualdade que devemos atravessar, sob o risco de adentrarmos em terrenos carregados de preconceitos e considerações sobre determinados coletivos que não vão, de fato, ao encontro de suas potencialidades e demandas. Ainda, segundo Bourdieu, é totalmente arbitrário constituir uma idade biológica para a juventude, pois a chamada *irresponsabilidade provisória* permeia o universo desses indivíduos que ora

são adultos, ora são crianças, num complexo indefinido, que deve ser levado cuidadosamente em questão.

Se fizermos uma pesquisa em diferentes cidades do mundo e perguntarmos a quem se predispor a responder o que é ser jovem ou ainda o que é a juventude, certamente ouviremos de nossos entrevistados as mais variadas respostas, que nos trarão ainda mais perguntas sobre esta instigante fase da vida. Isso porque nesse momento em que em nossa cabeça se aglutina milhões de perguntas e, em contrapartida, somos cobrados pela sociedade a respondê-las (diferente do que ocorre na infância, em que o *dever* ainda está há muitas distâncias) para alguns, principalmente para os jovens das classes populares, chega mais cedo as “questões de ser adulto”; o que em contrapartida, para outros, sobretudo aqueles pertencentes as classes com capital econômico mais favorecido, ocorre a já mencionada moratória social, em que os papéis sociais podem (e devem) esperar uma possível colação de grau, por exemplo, para começarem a ser exercidos.

“La inequidad o desigualdad surge cuando existen diferencias sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social” (FILARDO, 2010, p. 06). Assim, por ser uma fase produzida socialmente, como vimos e, para tanto, carregada de subjetividades e recortes de classe, ser jovem em uma dada sociedade e num diferente espaço de tempo possui divergências consideráveis num outro grupo social e num outro período de tempo. Se faz preciso deste modo entender os múltiplos papéis que a categoria juventude exerce no interior da sociedade que se pretende analisar e por esse viés tentar descobrir as pistas para se dar conta do imaginário juvenil e suas aplicações inteligíveis que tanto nos seduz.

2a) A TEMÁTICA SOBRE AS JUVENTUDES BRASILEIRAS

2a.1) SURGE O JOVEM BRASILEIRO

Como já vimos na tabela 2, um salto considerável houve no que diz respeito ao aumento da população juvenil. Assim, na década de 40 do século anterior tínhamos apenas 8,2 milhões de jovens, passando no ano 2000 para 34 milhões e duplicando esse número nos dias atuais. De acordo com o censo de 2010, há, no Brasil, em torno de 190. 732. 694 habitantes, dentre esses mais de 68 milhões de jovens, que até 1996 somavam apenas: 31 088 484, tendo

até 2007, passado para 40 milhões de jovens entre 18 e 29 anos (de acordo com os dados da PNAD, 2007) o que já representava 21,1% da população total brasileira.

A temática sobre a juventude é bastante tenra, como vimos, que vai arvorar em nosso país, sobretudo após a redemocratização, com o reconhecimento da juventude como sujeito diferenciado; todavia, sem dar forma a esse ator social, ficando o jovem ainda na tônica da tutela e proteção. É com o avanço dessa democracia, nos primeiros anos da década de 90, que se tem início um movimento em torno de políticas públicas para essa população. Surge assim um sem-número de pesquisas em torno da categoria, que abrangem, majoritariamente, sua relação com a escola, à família, à sexualidade e com o uso de drogas. É assim que são testadas várias correntes que visam dar conta de compreender esses universos juvenis e duas podemos destacar: 1) a corrente *geracional funcionalista*, gestada em torno da noção de juventude homogeneizada, dando ênfase às questões de ordens biológicas e, portanto linear juvenil que não vão dar conta de outras “marcas” de ser jovem e 2) a corrente *histórico-social*, quando a juventude é vista como construção, refutando a ideia somente biológica do termo; de modo a entender a juventude através da diversidade com que se apresenta. Partindo desta concepção analítica é que são gestados os primeiros direitos para as juventudes, que vão ganhando escopo através das ações políticas lançadas em prol de dar conta dessa demanda, sobremaneira, emergente em nosso país. É a partir dessa eclosão do conceito de juventude no país que as políticas públicas de juventude tiveram de se tornar uma das prioridades na agenda do último governo.

Numa retrospectiva temos visto nascer, ainda que engatinhando, políticas que contemplam essa camada considerável da população. A Lei 11.129, de 30-06-2005, trouxe consigo uma gama de elementos que propiciou a criação de órgãos que pudessem dar conta desse contingente. São formadas, portanto, a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e ainda o Projovem (Programa Nacional para a Inclusão de Jovens) com o objetivo de tentarem responder às crescentes demandas de juventude. Sem dúvida, um ponto importante se deu com a I Conferência Nacional de Juventude, ocorrida no ano de 2008, que teve como mote a aprovação de mais de 70 proposições, sendo 22 eleitas como prioritárias. Em dezembro de 2011, a II Conferência levou mais de 2500 jovens a Brasília para a discussão de novos caminhos propositivos para a população juvenil, dentre elas uma maior participação nas esferas públicas decisórias para as políticas de e para as juventudes, elementos da cidadania, de que vamos tratar aqui.

2a.2) UMA CATEGORIA CALEIDOSCÓPICA

Sem qualquer dúvida, ser jovem no Brasil (e porque não no mundo) representa um desafio seja em que condição social for principalmente no mundo contemporâneo. Pois no contexto social em que vivemos a juventude figura um rito de passagem que irá definir o lugar que cada ator irá ocupar na vida em sociedade. “Sin embargo, se acepta que es un lapso de alta intensidad de ocurrencia de eventos definatorios de las trayectorias futuras. En este periodo vital se “juega” la integración social” (FILARDO, 2010, p. 06). De modo que, dito uma vez mais, se faz primordial a tarefa de se pensar em políticas que priorizem esse contingente, entendendo, de fato, suas demandas e dificuldades, através do revestimento de forças que possibilitem minimizar e a médio e longo prazo extinguir sobremaneira as intensas desigualdades de que somos testemunhas.

A vivência pluridimensional da população juvenil, como nos apresenta o documento do CONJUVE (2006), reforça ainda mais a necessidade de entendermos a juventude como uma “categoria caleidoscópica”, como aqui a denomino, que está num constante vir a ser, que tem um sem-número de representações, como num caleidoscópio, mas que permanece viva e atuante no tempo presente. Pois, “en el contexto de una sociedade líquida en que los modelos de referencia se diluyen, las biografías se desestandarizan y la reversibilidad de los procesos es mayor que en épocas pasadas” (FILARDO, 2010, p. 08). Pensar a juventude hoje é questionar de que lugar social, de qual espaço geográfico e de que forma pensá-la. Se possível fosse falar em apenas uma categoria de juventude a ser aplicada a todos os níveis chegaríamos a patamares estrondosos de sucesso nas políticas criadas, pois somente uma receita de bolo satisfaria a gula de todos ou somente um modelo de roupa seria apreciado por todos estes diversos atores.

A categoria, mais que dinâmica, mas, como já falado, caleidoscópica que é a juventude, nos faz cair em perigosas armadilhas quando resolvemos estudá-la, em que o que está em jogo é não somente uma gama de seres completamente aleatórios e diversificados em múltiplos aspectos, mas com trajetórias de vida e lugares sociais distintos. Pois, como já observado, se para alguns a moratória social é uma realidade, para outros o viver é hoje, os papéis já estão dados e o que resta é correr atrás de suas necessidades presentes.

2a.3) A ESCOLHA DE SOFIA: AS AÇÕES POLÍTICAS EM TORNO DOS JOVENS E SEUS DIREITOS

O que se pensar quando se fala em políticas públicas para a juventude: Camisinha? Violência? Entorpecentes? Transgressão? Melhor educação? Acesso a diferentes tipos de culturas? Primeiro emprego?

Como já vimos, a categoria juventude em nosso país é bastante recente e nasce após 21 anos de ditadura, no seio de uma tímida redemocratização. Foi, sobretudo, com os incentivos da OIJ (Organização Ibero-Americana da Juventude) que o início do debate em torno de políticas públicas para os sujeitos juvenis tomou forma, já no final da década de 80. Importante destacar ainda que foi somente após a publicação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em 1990, que a juventude ganhou visibilidade; ao lado, porém das crianças e dos adolescentes permanece de forma tutelada pelo Estado. Nessa esfera, o sujeito juvenil era visto como um problema a ser solucionado e as estratégias políticas, sobretudo reparatórias e de contenção, em sua maioria ineficazes, tinham o objetivo de aplacar qualquer possível “ameaça” por parte desses atores.

Como observa Abramo,

Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes aos papéis adultos são as “falhas” neste desenvolvimento e nestes ajustes que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como ‘problema’, como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social. (1997, p. 29)

Tínhamos assim um processo que posso chamar de “adultização” do jovem, que fez com que as questões das políticas para as juventudes fossem apenas pautadas na relação de contenção e na esfera econômica. Com claro e óbvio atendimento à lógica do desenvolvimento capitalista de nossa nação, o jovem era visto como um adulto em potencial, por isso era preciso enquadrá-lo desde já como forma de garantia de mão de obra para preencher o mercado,. É “nesse esquema, (que) corre-se o risco de confundir políticas de juventude com a institucionalidade da juventude, ficando as políticas de juventude fora do contexto ou ilhadas em relação às políticas sociais” (BANGO, 2003, p. 49, grifo meu).

A saída da juventude brasileira da condição de tutela, passando a ser entendida como sujeito de direitos nasce na década dos 2000 quando há a criação dos órgãos que

anteriormente mencionamos. Tais órgãos são gestados e dão à luz novas formas de fazer política, quando se estabelece marcos participativos (até então jamais vistos) e de empoderamento dessas juventudes que se dão em quatro momentos: 1) a partir da verificação de demandas, 2) entrando em seu planejamento, 3) partindo para a fase de execução, 4) para fechar na avaliação de tais políticas. Importante destacar ainda um marco mais recente e ainda mais importante que se deu com a aprovação da PEC: 042/2008, em 2010. Assim, a juventude brasileira passa a ser um segmento reconhecido pela Constituição, no capítulo dos direitos e garantias fundamentais. Sendo, para tanto, passível de direitos específicos para ela.

Contudo, apesar dos avanços, é historicamente e até de formação cultural, que o Brasil, dentro do âmbito das políticas públicas, sempre agiu - e vem até hoje da mesma forma operando - tal como *A Escolha de Sofia* em que se se prioriza um setor, dois ou três serão preteridos. O recurso, que se diz escasso, muita das vezes não cabe dentro daquilo que poderia ser um “coquetel de políticas”, que seria a junção de vários setores visando atingir as juventudes em sua plenitude, para dar conta da totalidade, da integralidade de seus destinatários. E aí surgem as indagações: será que a plenitude do sujeito jovem é considerada quando políticas para ele são criadas? Indo mais a fundo: será que nossas políticas públicas para a juventude incorporam o jovem cognitivamente, dando alternativas para seu empenho e escolha profissional? Fomentar políticas públicas que priorizem a juventude dentro do âmbito cultural, educacional e econômico, numa só “conexão cidadã”, não seria uma saída para ações mais resultantes?

As diversas formas de juventude e coletivos juvenis (o caleidoscópio que acima defendemos) nos apontam para um tempo em que se faz necessário pensar na necessidade de aglutinação das ações políticas vigentes: cidadania, cultura, educação, trabalho, dentre outras, para que de mãos dadas deem o suporte necessário e eficaz a essas diversas juventudes. Por conseguinte, pensar nessa categoria é constatar todo o dinamismo que ela nos traz, que se modifica histórica e culturalmente e que com seus diversos *modus vivendi* se define a partir de sua posição geográfica, origem social, nível socioeconômico, bem como “por eventos individuais de sus biografias” (FILARDO, 2010, p. 07), dentre outras inumeráveis variáveis.

Para ellos la construcción de lo político pasa por otros ejes: el deseo, la emotividad, la experiencia de un tiempo circular, el privilegio de los significantes por sobre los significados, las prácticas arraigadas em el ámbito local que se alimentan incesantemente de elementos de la cultura globalizada. (REGUILLO, 2003, p. 115)

É a partir da conjugação desses fatores globais, locais e históricos que se constitui a questão emergencial de um novo olhar em torno de intervenções políticas que se dirigem às juventudes, uma vez que, desigualdades e inseguranças atingem particularmente os jovens desta geração, gerando problemas e demandas. Ler e interpretar essas demandas para que não caiam em polos opostos às suas necessidades é o maior desafio que se coloca em torno das ações políticas para as juventudes. É ainda trabalhar com elas tendo como foco principal a perspectiva dos direitos de cidadania, dialogando com esses sujeitos no espaço e no tempo, percebendo seus múltiplos pertencimentos e subjetividades.

A valorização das identidades coletivas, por meio da entrada dos chamados direitos difusos em nossa Constituição, que em seu artigo 225 propiciou todo o debate em torno de novas formas de direitos (sejam eles de ordem laboral, cultural ou mesmo social) nos possibilitou enquadrar as juventudes, sem qualquer risco de falácia, dentro deste tipo de direito. É que além de compor coletivos plurais essa categoria se mostra dinâmica e em constante mudança, se modificando na medida em que a “roda viva da sociedade” também se modifica, como já observamos.

Assim, “como “sujeito de direitos”, universais e específicos, a juventude não só refletirá a sociedade, mas está desafiada a reinventá-la. Compreender estas especificidades é essencial para a elaboração e implementação de políticas públicas de juventude”. (NOVAES, 2006, p. 09). Precisamos é de políticas públicas conectadas, entrelaçadas aos direitos difusos e, antes de tudo, participativas, uma vez que as antagônicas realidades sociais se não determinam, condicionam, sobremaneira, a trajetória do jovem, limitando assim suas escolhas biográficas.

2a.4) POLÍTICAS PARA AS JUVENTUDES OU POLÍTICAS COM AS JUVENTUDES?

Uma juventude crítica e participativa, inserida no processo de elaboração e execução da máquina política na sociedade em que vive, começando, sobretudo, a partir de sua própria comunidade é tarefa de qualquer política pública que se pretende eficaz. Tal medida vai dialogar com outro tipo de direito, os chamados direitos de integração, que são aqueles que permitem que os indivíduos sejam cidadãos ativos, com pleno direito de viver em sociedade, envolvidos em seu processo político-democrático. Fazer com que esses jovens tenham a possibilidade e principalmente o direito de escolha e participação nos processos políticos

decisórios requer dos órgãos competentes políticas públicas que de fato vejam a juventude como um campo de possibilidades, de expansão e não como um campo minado, que se deve aglutiná-lo por receio de por à prova a ordem social vigente, pois, “quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Apesar dos avanços, há, ainda, uma perspectiva engessada de ser e ver o jovem, uma visão do *dever* e não do tempo presente em que outras questões que permeiam o campo da categoria juventude não são levadas a cabo pelas instituições e, portanto, podem não dar conta de suas especificidades. Para tanto, é preciso estancar a mola que insiste em prosseguir pelo trilho oblíquo e pensar ao invés de políticas *para* as juventudes, pensar e fazer políticas *com* essas juventudes. Através de ações que de fato promovam a autonomia desses sujeitos jovens na criação de suas próprias políticas, de modo a influenciar suas trajetórias e direções.

Ao longo da última década, vimos políticas públicas e editais, em prol das juventudes, nascerem dos vários ministérios, sobretudo do Ministério da Cultura. O MinC, em seus quase 28 anos de existência, mais que quaduplicou seu número de editais nesses últimos 9 anos, o que nos leva a crer em novos tempos em que a cultura passa a ser vista como um elemento de fundamental importância para o desenvolvimento e afirmação das várias identidades nacional. No entanto, especificamente para os jovens, o incentivo cultural através de editais públicos ainda está timidamente tomando espaço, ao passo que a participação desses atores em movimentos e coletivos sociais, sobretudo comunitários, seja bastante ampla, diga-se. De todo modo, os editais voltados para as juventudes tem tomado escopo e entrado no cenário político e social. Mas será que de forma efetivamente sólida e lúcida? Será que tais programas têm sido implantados e avaliados de forma a atender a essa camada da população? Será que além da elaboração de tais políticas, suas avaliações realizadas são, de fato, eficazes no que tange a apreender os déficits e os avanços de cada uma delas ou tem contribuído apenas para, de alguma forma, manterem o *status quo* cotidiano desse contingente e/ou tão somente, “soarem bem” nas estatísticas das políticas governamentais?

Na nossa atual conjuntura política, temos assistido sim a consolidação de diversas políticas de juventude, porém em que medida tais investimentos tem sido pensados de maneira que se possa inserir o jovem como protagonista nos processos de participação na economia social, na cultura, na educação e, portanto, na cidadania? Olhar o jovem por uma ótica assistencialista ou tratá-lo como um problema de segurança pública se torna no mínimo arbitrário quando o que se leva em conta são sujeitos que estarão protagonizando o porvir de nosso país.

Discutir com lucidez as políticas já em andamento e promover tantas outras *com* esta parcela da população gerará sujeitos ativos e atuantes na sociedade em que vivem. Verdadeiros cidadãos de direitos, emancipados, portanto, através da prática constante de interpretação crítica das suas condições cotidianas de existência.

Dentro desse contexto, as desigualdades sociais não podem ser entendidas exclusivamente na perspectiva do direito de receber determinados bens e serviços, mas antes, pela via dos já mencionados direitos de integração, pois como salienta Campos (2003): “os bons sentimentos se manifestam aqui e ali, geralmente focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura” (p. 184). No caso brasileiro não é difícil confundir políticas públicas com tais sentimentos, com benesses e ainda com ações desencontradas; como que uma “faca de dois gumes”: em que se por um lado, talvez, a vontade de acertar seja elemento principal quando da elaboração de cada uma dessas políticas, por outro a vontade e a urgência em recebê-las por parte dessa população seja elemento de fácil confusão com espórtula e boa-vontade. De modo que, “a simulação ou realização encurtada de ações, porém, viria a predominar, decretando essa “ampliação para menos”, que reitera desigualdades e reinventa destituições” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329). É o que chamo de “paradoxo das ações políticas” que insiste em mudanças superficiais de modo a continuar mantendo o *status quo* dos indivíduos e todo o *ethos* social herdado, como frequentemente vemos nas intervenções que são dirigidas às juventudes em contexto de favela, por exemplo, em que se propõem mudanças apenas atenuantes que não tenham qualquer impacto significativo no que tange uma tomada de consciência rumo a um novo modelo de sociedade.

Se faz mister, para tanto, o encontro entre a tríade: governo-sociedade civil-coletivos juvenis, para que de fato o diálogo se instaure e as políticas e diagnósticos sobre as juventudes (na maioria das vezes deturpados e preconceituosos) cessem de vir de forma vertical, mas façam o caminho de intersecção; e, em função disso, as várias identidades e manifestações desses coletivos, em suas diferentes nuances, sejam elas de que lugar social for, possam ser conhecidas e legitimadas por toda a sociedade. Assim que, expandir políticas públicas não significa universalizá-las, tampouco hegemonizá-las ou homogeneizá-las, mas torná-las adequadas àqueles a quem elas se destinam, agindo, portanto, nas especificidades de cada coletivo. Pensar nas especificidades de um povo, que não podemos pensar no singular, como no caso brasileiro principalmente, é rever e autenticar a pluralidade e o hibridismo social e cultural em que vivemos, atentando sempre para nosso processo fundacional.

A bem da verdade é salutar, no entanto, educar-nos para essa compreensão, para que as possibilidades estejam significativamente confluídas nas trajetórias e nos destinos biográficos e sociais das novas gerações, uma vez que, como temos visto, há ainda uma perspectiva engessada da condição juvenil, que não leva em conta sua diversidade e possibilidades, numa ótica homogeneizante de ser jovem. Mas que aponta apenas para representações, na maioria dos casos, negativas em torno do sujeito juvenil.

De outro modo, tomar o tema juventude como categoria de análise faz com que ampliemos o número de incentivos e políticas públicas para essa camada da população. É preciso pensar, para tanto, em políticas públicas e iniciativas governamentais que resultem na desestabilização das diversas desigualdades e apontem para a equidade de acessos à cidade, aos bens culturais por esses jovens, por exemplo, cujo lugar social em que habitam, na maioria dos casos, é extremamente vulnerabilizado e segregado e que incentivem por outro lado a produção e a valorização de sua própria cultura local; estabelecendo ainda conexões entre espaço social e espaço escolar, lugar este privilegiado da expressão dessas identidades.

Por eso si se identifican factores que producen transiciones con rasgos de vulnerabilidad, será posible el diseño de medidas que permitan mitigar los efectos, asegurar el cumplimiento de los derechos de los jóvenes, y fortalecer condiciones de equidad y de integración social. (FILARDO, 2010, p. 06)

Os “rasgos de vulnerabilidad” de que nos fala Filardo, nada mais é que perceber e apreender os diversos territórios sociais em que giram as “sociedades jovens”. É ainda estabelecer relações entre seus distintos campos sociais e suas diversas dinâmicas, de forma a promover a emancipação por meio da prática social e política (CHAUÍ, 2009). Além disso, fomentar nesses jovens a participação em coletivos organizados, que se tornariam canais de busca de autonomia e de legitimidade para suas demandas, portanto, se fazem tarefas primordiais para ações políticas que se pretendem eficazes.

“A teoria só se realiza num povo na medida em que é a realização de suas necessidades”. (MARX, 2005, p. 152). Assim, uma “participação real em todos os níveis de decisão” (MÉSZÁROS, 2005, p. 104) seria uma possível saída para contemplar de modo potencialmente resultante a extensa agenda em torno de ações políticas para os sujeitos juvenis; em especial aquelas que se destinam ao enfrentamento das vulnerabilizações e segregações que margeiam e delimitam as juventudes. É assim que, combinando políticas públicas de caráter emergencial - como as chamadas políticas de enfrentamento - com aquelas de caráter permanente e universal, donde estruturante - desenhadas a partir de uma

necessidade e de uma demanda específica atuando de modo plenamente participativo, de maneira a regular sua ordem social por uma base que se sustente - seria o início de um diálogo potencialmente resultante com esses sujeitos.

Num outro aspecto, não podemos esquecer que as demandas de “ser jovem” vem geralmente em diferentes faixas de idade; atentar para essas especificidades, é, antes de tudo, ampliar seus acessos e suas potencialidades ao direito de escolha de ser jovem, na possibilidade de construção de seus percursos e de suas trajetórias. É nesta seara que as políticas públicas de juventude entram no bojo da disputa para cobrar dívidas históricas que subsumiam essa população. Além do mais, elas devem ser transversais, combinando assim dívidas históricas com novas demandas antenadas ao tempo presente, mas focadas em novas perspectivas de futuro, visando, sobretudo a emancipação.

Por fim, é necessário gestar políticas públicas de juventude que levem a “diversidade no DNA”, como ressalta Regina Novaes, ou seja, já na sua formação. Começando, portanto, desde sua fase introdutória até sua implementação. Não ao contrário: como políticas apenas de prevenção ou proteção. Mas, para além disso, como políticas de direitos. Dessa maneira teremos políticas públicas de juventude profícuas e carregadas de sentido.

CAPÍTULO III

AS MUITAS QUESTÕES QUE ENVOLVEM JUVENTUDE E CIDADANIA

3.1) TRABALHO X ESCOLA: O DUELO QUE RONDA A JUVENTUDE

A defesa de uma certa ausência de “capital educacional” em torno da juventude, como nos aponta Lahire (1997), se torna legítima para o caso brasileiro quando ainda temos quase 2 milhões de analfabetos entre 15 e 29 anos e que o caráter paradoxal educacional: qualidade-acesso-permanência continua sendo uma realidade. Uma das pistas para problematizarmos esses dados, oriundos do último censo (2010), se dá justamente quando percebemos, através de muitas outras pesquisas, que o trabalho para os jovens das classes populares se torna estratégia fundamental e em primeiro plano para o hoje. É quando a escola se torna preterida por não dar o “retorno imediato” que esse jovem procura para ser visto pelos seus pares. Mas o que seria esse “retorno imediato”?

Para além do espaço de liberdade e emancipação que teria para esses jovens, além das evidentes necessidades econômicas, o trabalho estaria atrelado aos bens de consumo imediatos e aos totens abarcados pelas diversificadas “culturas juvenis”. É assim que essa categoria toma sua forma mercadológica, tornando-se público-alvo de um bombardeio de apelos ao consumo; o que traz uma sensação de impotência, caso esse jovem não esteja dentro do circuito consumista em questão. Sentimento que ocorre, de um modo geral, com a juventude de origem popular, que não tem condições econômicas para apreender e se ocupar da “cultura imposta” por uma parcela que domina esse mercado ditando o que é o “brega” e o que é o “chique”, o certo e o errado.

De modo a valer-se de uma série de estratégias para se tornar “visível”, esse jovem resolve abandonar a escola para se dedicar ao trabalho. Traduzindo-se, em inúmeros casos, nos trabalhos informais, cuja entrada e saída não requer muita burocracia e o salário, muita das vezes é maior por não ter os “descontos do patrão”, os costumeiros “bicos” servirão para a satisfação de suas necessidades prementes: *“comecei a trabalhar de bico em bico: lavando carro, de mecânico, garçom de festa de madame e fiscal do moto-taxi. Primeiro pra ajudar em casa, que minha mãe sempre me cobrou isso, né?! E também pra comprar um tênis maneiro, “pá”, um celular responsa. Pra sair com a mina como?! cheirosinho, né?! Só*

perfume francês!”(Sandrinho, 22 anos, aluno do 1º ciclo da EJA) ou ainda: “*Tive que escolher na época: ou o trabalho ou a escola, porque era muito ruim ficar vendo as mina sem nem me olhar, parecia que eu não era ninguém. Depois que eu comecei a escrever bicho, que dá um dinheiro maneiro, não tinha mais tempo pra estudar e nem queria. Comprava só roupa maneira, de marca, sabe?! Tênis... Tinha dinheiro pro baile, pra cerveja. Aí elas passaram a me olhar!*”(Tatame, 26 anos, 2º ciclo da EJA).

Quando tratamos de questões que envolvem cidadania em seu sentido mais *stricto*, percebemos que, “Ser sujeito de direitos para um não é ser sujeito de direitos para outro, morô!”. Usando as palavras de Repper Fiell, grande companheiro de lutas, a cidadania em nossa sociedade de maneira frequente se confunde com o ato de consumir, principalmente em torno das juventudes. Regina Novaes (2004) nos expõe sobre as forças antagônicas que estimulam os jovens ao gasto exagerado e fetichista deste apelo ao consumo. Numa sociedade marcada pelo ato de consumir em que o *ter* se faz o visto de entrada e saída para uma suposta ascensão, tão almejada na sociedade e no grupo em que se vive, o trabalho soaria como uma tentação à educação.

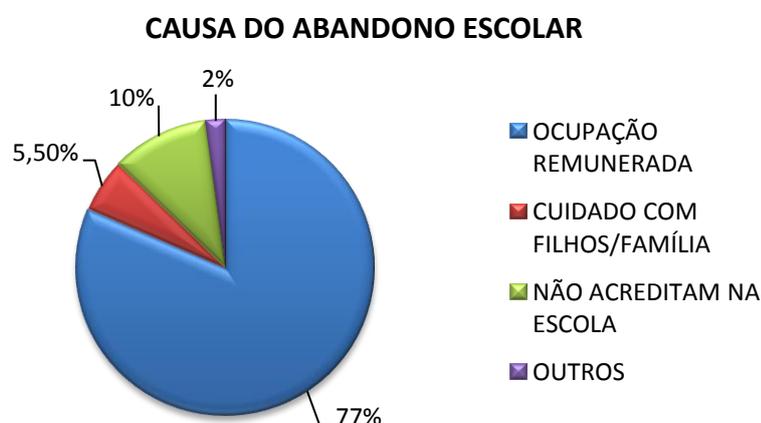
O que geralmente ocorre é primeiramente a necessidade de “existir”, através de um estereótipo, apropriando-se de símbolos e signos sociais, ou seja, estar dentro do circuito, “dentro da onda”; para depois sim, se for o caso, pensar em retomar os estudos. Fenômeno que geralmente ocorre numa fase mais madura de ser jovem. Resolvendo assim retomar o “tempo perdido”, aquilo que deixara para trás, esse sujeito juvenil acaba por recorrer aos programas de educação de jovens e adultos. Fato que pudemos constatar na variável *retorno aos estudos*, quando 88% dos jovens ouvidos tem na obrigatoriedade do diploma o principal motivo para esse retorno aos espaços escolares, por essa busca da recuperação desse tempo perdido. Na maioria dos casos, esse retorno se dá pela necessidade de uma possível ascensão profissional, ou mesmo visando a entrada posterior em cursos técnicos ou superiores ou ainda pela busca de um emprego formal. Em resumo, o que esses jovens veem na EJA nada mais é que a expectativa de uma compensação da escolaridade outrora abandonada.

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio, revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de

certificações e comprovações de escolaridade formal. (PROEJA, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 18)

O processo aqui-lá/perto-longe que a globalização e a modernização tecnológica nos trouxeram, fez com que as distâncias virtuais fossem extintas, mas pode ter acentuado ainda mais as distâncias sociais em que se encontra essa parcela da população. Isso porque, como vimos, hoje os jovens se veem compelidos a ter visibilidade a qualquer custo e o trabalho ganha centralidade disparadamente à frente da educação. É quando concluímos que, dentre os jovens pesquisados, 77% deles tem na variável: *causa do abandono escolar*, a necessidade de uma ocupação remunerada. Um fator que nos surpreendeu na pesquisa foi o segundo lugar nessa mesma variável ficando a cargo do cuidado com os filhos empatado entre homens e mulheres: 5,5% para cada lado. Assim, se antes as mulheres deixavam o estudo para se dedicarem à maternidade, agora os homens estão de igual forma assumindo o papel paterno na criação dos filhos. E ainda uma considerável parcela, 10%, declarou ter abandonado a escola por não “acreditar” na instituição como elemento de ascensão.

Gráfico 1



Para Dauster (1992) o trabalho nas camadas populares é visto como *status*, muito mais que a educação escolar. Sem correr o perigo das generalizações, concordamos com suas análises no que tange ao nosso universo vivido e pesquisado durante quase uma década de investigação de juventudes de matriz popular da Cidade do Rio de Janeiro. Assim, dentro de tais composições familiares, as condições laborais estariam em primeiro plano, tornando-se um símbolo de *status*, que difere o jovem *trabalhador* do jovem *que não quer nada com o trabalho*. Não podemos deixar de considerar ainda que o “efeito vizinhança” Salata (2007), é elemento considerável quando analisamos as trajetórias das camadas populares. Por esse intermédio, percebemos que a ecologia do lugar, através das relações vicinais vai exercer uma

profunda influência sobre o indivíduo, vindo a definir, em muitos casos, sua mobilidade sócio-espacial, de modo a influenciar em sua trajetória escolar e, por consequência, em suas escolhas de vida. Para Bourdieu a bagagem social herdada pelo sujeito é que vai definir ou pelo menos influenciar em grande medida seu desempenho escolar, sobretudo no que tange ao capital cultural herdado. Assim, para o autor, capital cultural e social seriam um termômetro para sua trajetória no campo da educação, o que certamente vai influenciar consideravelmente o capital econômico deste indivíduo.

O trabalho ainda exerce forte influência na escolha da escola. Com escassas redes de possibilidades na escolha de bons estabelecimentos, e ainda tendo de conciliar o horário de início das aulas com a volta do trabalho, o jovem passa a optar por aquela mais próxima de sua residência ou muita das vezes por aquela localizada entre a casa e o trabalho, mas que nem sempre é a mais qualificada. Este último dado ficando em segundo plano para a tomada de decisão pelo estabelecimento de ensino. Na fase documental da pesquisa, quando analisamos cerca de 500 fichas de matrícula, percebemos que, ao contrário do que supúnhamos, os jovens que moravam nas favelas e bairros do entorno não eram maioria naquela escola, mas sim aqueles que moravam em bairros mais distantes, cerca de 20 quilômetros da escola. Enquanto que para nosso entendimento era praticamente evidente que a maioria morasse em locais próximos, verifiquei através das entrevistas que o fator *proximidade trabalho-escola*, como algo mais tangível e determinante pela escolha da escola, estava bastante evidenciado entre aqueles jovens.

A questão da dualidade trabalho x escola se manifesta de forma constante em importantes pesquisas. Gostaria por ora de destacar apenas uma delas que considero para nossos estudos mais pertinente. Corrochano (2001) ao analisar a relação com o trabalho entre jovens operários e operárias de três indústrias do setor de autopeças de uma cidade do ABC paulista, nos abrilhanta com três sentidos sobre o mundo do trabalho a partir da visão de seus pesquisados. São eles: a independência pessoal, a dignidade e a realização pessoal. Em seguida, constata que há algo em comum em torno de suas falas: “a dificuldade em acreditar que o alcance de suas expectativas (profissionais) seja possível” (p. 11, grifo meu) a não ser pelo fato de serem jovens. Ou seja, pela fala de seus entrevistados, a pesquisadora percebe que “diante da crise, a sua realização profissional acaba sendo deixada para segundo plano” (idem, p. 12).

Ao contrário do que constata a autora em suas investigações, dentro de nossa análise - mais de uma década depois e num campo e espaço diferentes do seu, diga-se - pudemos verificar que o trabalho para nossos jovens pesquisados é um elemento que move sua vontade de continuar os estudos e ter esperança em melhores postos de ocupações. Isso se confirma quando 96% deles pensam em fazer um ensino técnico profissionalizante ou superior e trabalhar na área que escolheram, tendo, para tanto esperanças de melhor remuneração: *“voltei a estudar porque quero ter um emprego melhor. Não quero ficar de bico a vida inteira e sei que sem isso aqui (a escola), não tenho como conseguir, né?!”,* diz Luiz Claudio, 3º ciclo de EJA. A fala deste aluno se reflete em muitas outras somadas ainda com a visão da ocupação de postos de trabalho ainda melhores e a entrada em cursos superiores, por intermédio dessa volta à escola. Assim, sentir-se realizado para nossos jovens pesquisados estaria atrelado a uma visão do mundo do trabalho e do estudo pautada por duas vertentes: a) primeiramente para dar uma “satisfação” aos seus pares e a si próprio e b) por uma perspectiva de ascensão social e profissional, ou seja, melhores condições de vida através do retorno ao estudo.

Por fim, embora com algumas diferenças de tempo e espaço podemos concluir que, em ambas as pesquisas, o trabalho para esses jovens “permanece, portanto como um lugar significativo de seu intenso mundo, no qual ainda depositam boa parte de seus sonhos e projetos” (idem, 2001, p. 12). Acrescentando ademais, em nossa pesquisa que o retorno a escola e as perspectivas que ele traz representam no imaginário desses jovens inúmeras possibilidades e acessos futuros.

3.2) QUESTÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA

Como vimos, a escola permanece de forma frequente em segundo momento nos planos de muitos jovens. Temos assistido a consideráveis oscilações no que tange às matrículas para a modalidade de jovens e adultos. Conforme a tabela abaixo, se compararmos as estatísticas escolares no intervalo de um pouco mais de uma década para o ensino médio de EJA, tínhamos em 2001, 987.376 matriculados, saltamos em 2010 para 1.388.852 matriculados, chegando hoje ao declínio de 1.322.422 alunos, o que representa um déficit de matrícula de 4,8%. É assim que a indagação não pode deixar de ser considerada: será que com as frequentes oscilações de entrada e saída de alunos que compõe o cenário do ensino de jovens e adultos conseguiremos extinguir os déficits educacionais em nosso país?

Tabela 3

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852
2011	3.980.203	2.657.781	935.084	1.722.697	1.322.422
Δ% 2010/2011	-6,0	-6,6	1,3	-10,4	-4,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial e não inclui matrículas de EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita. (PROEJA, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 18)

Em concordância com Juarez Dayrell, expansão do ensino educacional não significa sua universalização, ainda existem 13,9 milhões de analfabetos no Brasil, com 15 anos ou mais. É aí que entramos novamente na seara das ações políticas. Uma vez mais, concordamos ser necessário combinar *políticas emergenciais* – de erradicação do analfabetismo, por exemplo - com *políticas estruturantes* – que deem o suporte necessário para que de fato se promova uma escolarização que dialogue com todos os âmbitos de uma sociedade democrática - para que desse casamento resulte a incorporação nos eixos de cidadania dessa população abarcada por essas ações políticas; e não apenas proteção, tutela e quantificações nas estatísticas oficiais.

A “ampliação para menos” de que discute Eveline Algebaile (2009), a partir da narrativa de Manoel de Barros, compactua de pronto com o que vemos hoje através das conhecidas políticas de expansão⁴. É por esse viés que muitos programas para a educação de jovens tem sido criados. Mas na esteira de tais investimentos devem estar também os efeitos que se produzem com eles, sua eficácia e em que medida contribuem para a inserção desses

⁴ Sobre o tema políticas de expansão escolar, ver mais em: ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a *ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. v. 1.

jovens na democracia representativa de nosso país. É bem verdade que se esse contingente se apropria da escola e/ou dos espaços acadêmicos, reforçado pelas políticas de expansão e, deste modo, engrossando as estatísticas, é bem verdade também que, por outro lado, não contam com o atendimento a uma gama de novas necessidades que vão surgindo ao longo de sua permanência nessas instituições. Diante desse quadro, é “crucial que os programas ofereçam conteúdos que ampliem as possibilidades de conhecimento desses jovens, mas que, sobretudo, apresentem redes de suporte que possam dar concretude ao imenso esforço educativo” (RIBEIRO, 2011, p. 20).

Além da ampliação de mundo desses jovens dada por intermédio de uma escolarização mais longa e com mais acessos a elementos cognitivos, as “redes de suporte” serviriam para atender a demandas do tipo: *“porque a gente não tem um aumento do número de passagens pra gente fazer pesquisas fora da sala de aula quando os professores pedem? Mas a gente tem de pagar do nosso bolso, aí “da ruim”*”. E ainda: *“pô, toda hora é xerox (fotocópia) que tem que tirar. Daí vai botando R\$ 1,00 ou R\$ 2,00 por dia pra ver quanto fica no final do mês? Eu ganho 1 salário, tá entendendo?”*. Por fim: *“eu não posso nem pensar em parar de trabalhar, porque tenho três crianças em casa. A EJA é boa pra mim porque é a noite. Mas faculdade... tenho vontade de fazer e já fui ver, mas o curso que eu quero é só a tarde. Aí não dá pra mim!”*.

A partir dos relatos das três jovens estudantes do 3º ciclo de EJA, percebe-se que se faz emergencial a entrada de novos programas sociais de caráter conjuntural, percebendo o estudante de EJA em sua integralidade, visando dar conta das novas e inúmeras necessidades que surgem ao longo da vida escolar. Do contrário, a permanência desses jovens nas “periferias do ensino” será uma constante e o “ficar para trás”, uma realidade. Interessante seria que se estendesse as novas demandas sociais já existentes em muitas universidades, de modo a ampliá-las para o ensino de jovens e adultos também. Deste modo, possivelmente teríamos a médio e longo prazo a extinção do êxodo escolar, que aborta tantos sonhos e possibilidades, mas que, infelizmente ainda se faz presente na realidade estudantil, como vimos. Teríamos assim a continuidade dos estudos sem as indesejáveis interrupções que marcam a vida de boa parte de nossos jovens.

É assim que, dito uma vez mais, esse jovem tendo um aporte social forte por parte do Estado vai poder responder às demandas de casa, da família, que gradativamente vai começando a perceber a necessidade da crescente e continuada escolarização dos filhos; além

de responder às expectativas escolares, pois terá o subsídio necessário no que tange o investimento de forma integral nos estudos.

É importante salientar ainda que na medida em que as políticas de expansão se tornam uma realidade, principalmente das universidades, outros dados vão se tornando reais. Assim, a desvalorização ou “inflação” dos diplomas, que nos coloca Bourdieu (1964), se torna um dado a ser trabalhado e a violência simbólica continua a ser uma realidade no campo em questão. Não é difícil perceber que os cursos superiores são diretamente introjetados nos indivíduos de acordo com suas possibilidades econômicas. Estamos assim diante de um quadro alarmante de produção de novas desigualdades, tal como nos aponta François Dubet (2001) ao analisar o caso francês:

A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis. (p. 08)

Somado a isso, temos o que Bourdieu (2004) chamou de “lei do rendimento diferencial do diploma”. Atreladas a essa crescente, porém velada, desvalorização de títulos, estaria a capacidade maior ou menor de capital social do indivíduo definindo agora sua trajetória profissional. O êxito em seus ofícios estaria reservado àqueles “agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo” (idem, 1998, p. 116) em que vivem. Trocando em miúdos, para os que fazem parte de um mesmo convívio social, ou seja, para “os meus”: todas as portas de acesso aos melhores postos de trabalho abertas! Ao passo que para os demais: - *entregue seu currículo no setor de recursos humanos e aguarde contato!*

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (CURY, 2002, p. 260)

É a partir daí que a educação como um direito de cidadania deve ser considerado e sempre revisitado de modo a não reproduzir velhos estigmas e novos preconceitos e desigualdades em torno das juventudes; tampouco cercear seus destinos biográficos taxados pelas suas condições sociais.

3.3) HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DENTRO E FORA DA ESCOLA: NOVOS PROCESSOS

As políticas emergenciais, combinadas com as estruturantes, de que falamos na seção anterior, podem e devem estar atreladas às novas perspectivas na relação da escola com a sociedade. Transpondo às grades escolares de modo a dialogar com as juventudes na sua condição social, a constante revisão do currículo escolar se faz indispensável. Currículo(s) no plural, portanto, pensando sempre que um currículo único e engessado é fator primeiro para o desencanto do jovem que procura a EJA como uma, talvez, “última chance”. Não obstante, se a escola abrisse a escuta para seus jovens estudantes descobriria que é dentro do próprio espaço escolar que se descortinam inúmeras críticas ao processo de ensino-aprendizagem e que seria ali, definitivamente, um campo privilegiado para a construção de novos currículos com a colaboração valiosa de seus discentes.

Através de minhas observações fui testemunha de muitos desses diversos julgamentos. É quando o jovem estudante de EJA, mesmo no pátio ou no refeitório, faz críticas *amiúde* sobre o currículo pedagógico e o sistema de ensino de um modo geral. Assim, são ouvidos diálogos do tipo: “*aí, entrei e saí de sala e não entendi nada que o cara (professor) falou! O cara só quer falar, falar e quando a gente fala alguma coisa ele diz que a gente tá interrompendo ele. Tá pra mim não!*” ou ainda: “*não sei o que eu tô fazendo aqui, nunca tem aula!*”. Além das críticas ao ensino de EJA por meio das entrevistas, transcritas no capítulo I, também vimos com esses relatos a tônica de uma juventude que quer se fazer ouvida em seus campos de atuação, neste caso, a escola. É assim que, “(...) em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar” (DAYRELL, 2007, p.1121).

Através da posição política que impregna o currículo e traz à prática escolar elementos velados em suas propostas pedagógicas, como os diversos e expressivos preconceitos, a massificação de uma hegemonia e, sobretudo, os ideais meritocráticos, dentre tantos outros elementos dessa ordem, a escola pode estar “condenada” a rever suas *habilidades e competências* até então difundidas como um pensamento de mão única. Pensar numa escola que esteja em consonância com a diversidade, desigualdades e diferenças de seu público é pensar, como nos diz Dayrell, “um jovem no aluno e um aluno no jovem”. É ainda, a nosso ver, para além disso: é pensar a sinergia desses dois aspectos ligadas diretamente a sua inserção no meio social, enquanto sujeito histórico. É, em última análise, pensar o papel que exerce enquanto jovem, estudante e cidadão.

Pensar no processo de construção de um sujeito ativo, comprometido com a coisa pública é antes de tudo fomentar um currículo que atente para as variáveis intra e extra escolares. Sempre concebendo a escola por um aporte político-educativo, como um campo privilegiado para a construção deste processo. O que se espera de uma instituição que se pensa cidadã, é que ela traga em seu processo social de relação com o outro, o debate em torno de questões que primem a partir da seara das desigualdades, diferenças e diversidade, demandas sempre presentes e atuantes no ambiente social. Num recorte antropológico, pensar a educação como um braço forte da cultura, é entender que cada sujeito que faz parte daquele corpo escolar possui uma história singular que deve ser levada em consideração no momento da troca de saberes entre professor e aluno; buscando sempre “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola” (CARRANO, 2006, p. 03).

Deste modo, “Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía etc.) de alto valor en el trayecto de la superación de los determinismos” (TEDESCO, 2004, p. 570). O que se quer dizer com isso, portanto, é que precisamos nos posicionar de forma a desafiar o currículo presente nas escolas. No entanto, não é tão somente questionar a liberdade e a participação: elementos da cidadania. Mais que isso: superar os determinismos como defende Tedesco, é questionar as formas sutis que se vem definindo o que é cidadania pelo viés de uma sociedade de classes que pulveriza as escolas com seus ideários nocivos. Cada projeto de sociedade, cada mudança social no interior dessas sociedades vem carregada de certezas, em sua maioria gestadas no bojo daqueles que detém o poder e interpretadas de forma a dar um caráter de “saída única” para uma sociedade melhor. A bem da verdade, suas propostas se tornam paliativas e esvaziadas de sentido social e, portanto cidadão. Colocadas por um sistema de relações que favorece aos donos do capital, com o intuito de resguardar qualquer ameaça ao comando de suas ações excludentes, a educação não foge a essas intervenções e ataques por parte dessa pequena (mas forte e atuante) elite dominante. Fato que se mostra presente no cotidiano escolar, como já comentado, através das práticas pedagógicas legitimadas no currículo.

Partilhando da mesma concepção de educação de Moreira (2009), percebemos uma permanente tensão no currículo e na sala de aula, entre capacitar o aluno a “funcionar” apropriadamente no cotidiano da vida social capitalista, cuja tônica da disputa é uma realidade e “subsidiar lhe o comprometimento com ações que visem a mudanças sociais significativas, tanto em termos individuais quanto coletivos” (p. 03). Em outras palavras, o currículo formal

não poderia estar em consonância com os saberes populares, dialogando com a realidade da socialização deste jovem estudante? Com isso talvez tivéssemos a superação da reprodução das desigualdades e do ideário hegemônico no universo escolar que tanto insiste na opressão, semiformação, discriminação e culpabilidade de determinados grupos.

A cultura assim estaria como foco central no universo curricular, por meio da perspectiva da *transcendência*, tomando de empréstimo o conceito de Leonardo Boff (2000). Quando transcender (neste caso para nós) significa ultrapassar os limites medíocres de um raso e podado currículo escolar. É assim que a articulação entre *fatos e idéias* Dewey (1959) propiciaria a concatenação dos diversos saberes que em nosso entender poderíamos chamar de: “saberes da rua” em consonância com os “saberes da escola”, por meio de seu acesso e permanência na práxis escolar e cotidiana de seus alunos. Em outras palavras, não seria nada mais que aprender a conduzir o que constroem em sala e atrelar a seus vários eixos cotidianos, de modo a transbordar de significados sua atuação na esfera social.

A ideia de *produção* dentro da educação, como se tem visto constantemente em inúmeros trabalhos sobre o tema, nos instiga a pensar ainda qual o papel do professor dentro de sala de aula e que tipo de visão política tem orientado suas aulas. Pergunto-me se o *transcender* para um universo de cunho igualitário e socialmente justo, por meio de uma educação pautada em moldes mais humanos, não conformistas e desafiadores, tem sido a mola que movimenta professores e seus jovens alunos de EJA dentro de sala de aula. Ou será que os saberes propostos no currículo e as práticas docentes para esta modalidade estão relacionados apenas à uma *transcendência* pautada por melhores condições meramente econômicas que seus alunos passarão a ter ao dominarem as “epistemologias legitimadas”? Neste caso, a perspectiva de transcendência que ora defendemos se esvaziaria de todo o seu sentido filosófico e prático dentro do currículo e da prática docente.

Para além das evidentes distâncias sociais de uma sociedade capitalista que os jovens estão destinados a conviver (mas não com elas se conformar) é tarefa dos coletivos organizados pressionar o Estado a tomar medidas para que essas disparidades sociais, que encharcam o currículo escolar, sejam transformadas em objeto e não sujeito da ação; de modo a dialogar com suas diferentes experiências, bem como se contrastando a elas. São principalmente as juventudes (enquanto atores plurais), as instituições (em nosso caso a escola) e os espaços de sociabilidade destinados a elas (coletivos e demais espaços de juventude) que devem ter ampla participação neste processo para poderem transformar tais

disparidades em competências e saberes, pelos seus múltiplos processos de viver em sociedade.

3.4) O IDEÁRIO DA MERITOCRACIA

Dentro de uma perspectiva histórica, as novas configurações a que a educação se submeteu e que a tornaram “protagonista” de uma nova sociedade trouxeram em seu bojo o imaginário da igualdade entre os homens. Um modelo social em que o ideal de mérito veio servir para velar os novos preconceitos gestados nesse novo *modus vivendi*, através do cerceamento da liberdade, da cultura e da religião, e de outros tantos mecanismos de controle por meio das muitas roupagens de submissões e explorações das classes mais empobrecidas. Para dar legitimidade a essas práticas, os mecanismos e produtos de controle das massas se traduziram num *fetichê* em que só aquele considerado “bem nascido” ou com “berço”, poderia tomar posse de tais elementos. Ampliando apenas nos casos em que o indivíduo desejasse (e se autorizado fosse) se submeter a essa nova configuração de sociedade, tornando-se parte da “roda dos cidadãos”. Restaria assim aos que não faziam parte do sistema, ou não concordavam com ele, o ostracismo, a desqualificação de seus discursos e as diversas formas de violência a que eram submetidos “(...) por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas” (ARROYO, 2010, p. 45).

Por serem considerados incapazes de participar da coisa pública, eram mantidos fora de qualquer representação no âmbito da sociedade, embora nela convivendo e dela fazendo parte. Esse cárcere social, como assim posso chamar essa espécie de punição, é o que iria legitimar a exclusão desse contingente de qualquer participação social e política no interior da sociedade. Partindo de uma ideologia pautada por preceitos liberais, a educação sendo do povo e para ele arrolada, portanto por princípios democráticos, necessita “dar-lhe a educação moral de que precisa: formar-lhe o caráter para que saiba querer” (REIS FILHO, 1981, p. 51). É assim que o Estado se mostra como “provedor de tutela” sempre presente para ordenar as mentes daqueles a quem a “civilidade” e a “maturidade política” ainda estavam fora de seu “alcance cognitivo”.

Diante deste cenário, a juventude sendo “considerada como el período em que se desempeñan todos los roles que implican la integración social plena” (FILARDO, 2010, p. 13) é parte integrante deste perverso processo de internalização de uma ideologia em que o mérito individual é fator primeiro para a diferenciação das classes. Sem embargo, essa

“integração social plena”, que nos aponta Filardo, só pode ser considerada dentro de um Estado que se pretende democrático e onde a equalização esteja em consonância com os serviços prestados à sua população. No atual contexto, todavia, constatamos ainda uma sociedade marcada pelas trajetórias díspares de seu povo em que “as melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade, colocam os jovens das classes altas em posições mais favoráveis à participação social, cultural e política” (CARRANO, 2006, p. 05). Em resumo, com a política do: - *Coloque-se no seu lugar!* Percebemos que o ideal de mérito, na maioria dos casos, precisa ainda se fazer valer no intuito de manter o *status quo* das classes populares.

“Da Reforma ao Iluminismo, a concepção moderna do indivíduo sempre afirmou o vínculo da necessidade da igualdade e da liberdade, o que gera uma definição “heróica” do sujeito que se constrói a si mesmo, que se torna o autor de sua própria vida, de seus sucessos como de suas derrotas” (DUBET, 2001, p. 15). Ser autor de si mesmo é uma estratégia perversa, amplamente praticada nos dias de hoje, cujo ideal permeia as salas de aula e faz com que o destino, neste caso, de cada jovem, já esteja previamente traçado. Tendo a “culpa” do “fracasso na vida” atribuída ao próprio indivíduo e não às instituições que procuram sempre se isentar do dolo.

Em nossa pesquisa o ideal meritocrático esteve presente em muitas falas. De modo a dar legitimidade a esse “estado das coisas”, muitos dos jovens estudantes pesquisados reproduziam com frequência, ainda que de forma inconsciente, o imaginário do mérito individual predominante em nossa sociedade. Assim percebemos nas palavras de Dadinho, 26 anos, 3º ciclo de EJA: “*Sou discriminado direto no meu trabalho, por ser pobre, trabalhar como boy e morar no Borel. Só que assim, tipo: O que aqueles caras tem que eu não tenho. Eles tem dois cérebros? Não tem. Tem um pouco de mais dinheiro que eu? Isso ai não influencia a pessoa. Se a pessoa quer, a pessoa consegue por si só. Se não quiser vai ficar a vida inteira aí ó vagabundando. Culpa de quem? Minha, tua? Não, culpa deles mesmos, é de cada um. Eu só tô esperando minha hora de chegar lá em cima e falar pras pessoas que eu era aquele cara magrinho lá do Borel que nego falava que não ia ter nada, conseguir nada, que as pessoas não davam nada. A minha hora vai chegar!*”. E ainda nas palavras de Mário, 29 anos, 3º ciclo de EJA: “*O livre arbítrio tá aí pra gente escolher: ou é vagabundo ou é trabalhador! Não estudou porque não quis, agora se lasca!*”.

Entretanto, o que estes jovens não se deram conta é de que: “quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade” (idem, p. 07). Para eles, a internalização dos ideais meritocráticos, massificados durante todo o seu processo de socialização, foi tão bem sucedida, que o que lhes resta é tomar a culpa para si e carregar o barco do fracasso e da incapacidade de “não serem alguém na vida”. Combinada a essa internalização do mérito, nos moldes atuais a escola, desembainhando a bandeira da meritocracia, põe em xeque esse jovem que é convidado a ser senhor de sua própria história, sem, portanto, ter subsídios para assim fazê-lo. Percebemos, portanto, uma espécie de inclusão social subalterna Dayrell (2007) que vai interferir diretamente em seu pensamento e autoestima. Importante salientar ainda que, esse caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, donde a responsabilidade individual insiste em permear as mentes desses jovens educandos, tem o Estado em sua base como provedor e mantenedor desse *status quo*.

Contrários a essa perspectiva que dociliza e conforma o estudante-jovem-pobre, colocando-o em “seu devido lugar”, constatamos que a equidade de oportunidades está intimamente relacionada à política de governo de cada sociedade. Assim, no lugar de um Estado em que cada sujeito é responsável pela sua trajetória enquanto ser social, sem qualquer política que lhe dê o direito de ascender, defendemos ações políticas com base na igualdade. Tendo em primeira instância a equalização dos acessos e das oportunidades dentro do âmbito societário, tais ações devem partir dessa base de igualdade para daí proclamar as diferenças, de modo a fomentar a gradativa redução das disparidades sociais.

A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (CURY, 2002, p. 249)

É por meio da potencialização da educação nestes moldes que o Estado deve agir como promotor da redução das históricas desigualdades. Cumprindo seu papel dentro de uma sociedade democrática, ele garantirá a ruptura com os determinismos que se impõem na vida daqueles cuja representatividade política e econômica na sociedade é quase invisível.

3.5) NEM INCORPORADOS, NEM DISSIDENTES: UMA JUVENTUDE GRADIENTE

No prefácio à obra de Eveline Algebaile, já amplamente comentada em nossos estudos: *Escola pública e pobreza no Brasil* (2009), Gaudêncio Frigotto nos coloca que a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade; de modo que não podem ser tomadas como fatores isolados, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória. Inspirada por suas considerações, tomarei ainda de empréstimo duas categorias comentadas criticamente por Rossana Reguillo (2003): a dos “jovens incorporados” e a dos “jovens dissidentes ou alternativos” e tentarei contribuir com ambas ao construir um terceiro conceito de juventude, a *juventude gradiente*.

Já discutimos brevemente que a universalização do acesso ao ensino para as juventudes (tanto para o ensino médio, quanto para o ensino superior) traduzindo-se na sua expansão é um dado que cresce a cada dia nas estatísticas. Contudo, em contrapartida, a baixa acessibilidade aos elementos cognitivos do saber e ainda a tática perversa de desvalorização dos diplomas é uma temível realidade. Segundo os estudos acadêmicos que analisa, Reguillo aponta que os jovens incorporados seriam aqueles que “pueden conceptualizarse como “incorporados” y que han sido analizados a través o desde su pertenencia al ámbito escolar o religioso; o bien, desde el consumo cultural” (2003, p.106). Já os denominados alternativos ou dissidentes seriam aqueles “cuyas prácticas culturales han producido abundantes páginas y que han sido analizados desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante” (idem). Entretanto, a autora de *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto* (2012), considera ambas as categorias bastante arbitrárias. Problematizando a enorme necessidade que os estudos acadêmicos tem de rotular as juventudes, para ela “Los jóvenes escapan a la definición cerrada, homogeneizadora, *light* que el discurso dominante impulsa a través de sus centros de irradiación y se resiste a la normatividad estatal” (2003, p. 115). No entanto, o conceito de juventude gradiente, que ora nos referimos, serviria para dar sentido a essa população que se encontra num constante *nomadismo*.

Como num pêndulo, esse jovem alterna ora na luta contra sua vitimização, ora na luta contra uma espécie de endeusamento, que o faz vítima e/ou vilão na trama social e que o impede, muita das vezes, de assumir sua própria identidade. Contudo, para este conceito, oscilações de outras ordens se tornam mais pertinentes. É como quando ser jovem e estudante ou ser jovem-trabalhador-estudante ou ser jovem-estudante-pobre-trabalhador, tendo de abandonar os estudos por conta do trabalho ou do cuidado com os filhos, se tornam variáveis

de extrema importância para defendermos as muitas clivagens ou as muitas “gradiências” porque passam os sujeitos juvenis durante esta fase da vida.

É deste modo que nos deparamos com as *juventudes gradientes*. Formado por jovens que oscilam por trajetórias que se impõem em suas vidas e em relação às quais não possuem autonomia para rejeitá-las, tem, para tanto, de dar conta de uma gama de tarefas que lhe aparecem por suas aquém-condições. O conceito versaria então pelas muitas possibilidades que se abrem a esses sujeitos nessa fase da vida, mas que muitas das vezes (em sua maioria) eles não conseguem transpô-las do âmbito inteligível, do plano simbólico para o âmbito sensível, real. Em outras palavras, nesse período em que muitas possibilidades aparecem, os jovens se veem com um leque de possibilidades de futuro, mas tendo de dar conta de um sem-número de demandas relativas à sua classe social e às suas condições socioeconômicas. Naturalmente, eles se veem compelidos à inclinação por uma ou muitas delas, porém, em inúmeras vezes, sem as condições de base para sua realização ou mesmo sua continuidade. E é aí que o perverso ideal do mérito individual se faz presente, deste modo, em frases do tipo: *“eu fazia aula de música num projeto aqui no morro e já tocava em orquestra e tudo, mas parei porque tinha que dar conta em casa e música era coisa de vagabundo lá em casa! Não tinha que ser, né? Mas hoje eu, pelo menos, voltei a estudar!”*. Diz Celinho, 27 anos, pai de 5 filhos e estudante do 2º ciclo de EJA.

Atrelando o conceito de juventude gradiente a uma das vertentes da cidadania, que é a educação, o jovem, abarcado pelas políticas sociais e de expansão da escola fica numa pressão gradiente de querer se envolver com os vários elementos cognitivos que lhe são ofertados, porém sem as bases necessárias que lhe confirmam o empoderamento para tanto. Cobrado em casa pela família que, como já dito, muitas das vezes não possui o capital educacional, social e econômico para dar o devido incentivo aos estudos dos filhos, mas acabam por reproduzir o que também tiveram de seus pais: o valor ao trabalho em detrimento dos estudos (uma vez que o primeiro se faz mais emergencial dado o contexto econômico em que vivem) esse jovem, então pressionado em casa, não terá muita escolha e tenderá a assumir um papel muitas das vezes contrário àquele que sua vontade lhe seduz. Como resultado, terá de “dar conta” de seu papel social para responder às demandas de seu universo familiar, de modo que, muitas das vezes, vai cair naquela velha conhecida trajetória, que não tardou em aparecer também em nossos estudos: *“parei de estudar porque tive que trabalhar”*; e ainda: *“parei de estudar porque meus pais não ligavam se eu ia ou não pra escola, eu tinha que trabalhar; aí sim “tava” bom pra eles!”*; e: *“ pelos meus pais eu tenho certeza que não estaria aqui,*

principalmente pelo meu pai, minha mãe até que não, que a patroa dela fala muito no ouvido dela para ela me incentivar. Isso até é legal da parte da mulher lá” e por fim: “eu poderia ter sido um grande jogador de futebol, já tava na escolinha e tinha gente de olho em mim e tudo! Mas não fui por quê? Uma porque não tinha o incentivo dos meus pais, que não tinham nem dinheiro pra minha passagem e outra porque eu tinha que trabalhar de tarde vendendo amendoim na Central”.

Marcados por ideais possivelmente inatingíveis ao longo dessa fase da vida, dado o contexto social em que vivem, é deste modo que o conceito de *juventude gradiente* se vale ao tentar evidenciar parte das muitas “oscilações sociais” que vem marcar profundamente as trajetórias e os destinos biográficos de inúmeros jovens nascidos nas classes populares.

3.6) NASCE A CIDADANIA

O conceito de cidadania nos remete a questões que começam a ser travadas no século XVIII, na Revolução Francesa. É quando emerge a burguesia que toma o poder afastando a aristocracia. Assim, novos contornos são dados na relação entre os homens, em que, por exemplo, para o indivíduo branco, homem e possuidor de terras se destina o caráter de cidadão, enquanto para mulheres, crianças e a população pobre em geral resta serem tutelados pelos “escolhidos”. Trata-se, portanto, de uma democracia que já nasce da exclusão. Outro exemplo se dá pela dicotomia: trabalhador parcelar x trabalhador independente; este último cada vez mais subsumido pelos processos manufatureiros deste tempo. Sem deixar de mencionar as ainda jamais vistas relações entre empregado e patrão.

Todo este cenário manufatureiro vem anunciar uma ordem ainda mais inédita na conjuntura econômica mundial: a entrada da grande indústria moderna. Assim, não existe mais instrumento de trabalho ao passo que a máquina entra para servir de maestro dessa nova *ode* orquestrada por esse novo trabalhador fabril.

A produção capitalista, ainda na sua forma manufatureira, muda a forma de propriedade. A propriedade capitalista típica será não mais a terra e sim a propriedade dos instrumentos de produção (que não são dádiva da terra) e do sobretrabalho. Assim, a propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas, sobretudo para vender, para trocar. Além disso, a propriedade burguesa é, diferentemente da feudal, adquirida pelo trabalho. A partir de agora, e somente a partir de agora, será possível conceituar o homem como trabalhador. (BUFFA, 2010, p. 17)

Como vimos, o trabalhador nasce dessa relação com a fábrica, na condição de subordinação ao patrão, este detentor dos meios de produção. O trabalho então surge como para dignificar a pessoa humana, separando o sujeito que trabalha daquele que assim não o faz, conferindo símbolos de *status* ao primeiro nessa nova forma de sociedade.

Para além de um sistema econômico que surgia, era preciso fazer com que esse novo “homem trabalhador” encontrasse vantagens em ter essa alcunha. Nem que para isso o Estado tivesse que fazer uso da força, o que não era muito incomum:

O crescimento do número de pobres... não pode ser nada mais do que o relaxamento da disciplina e a corrupção dos hábitos (...). Portanto, o primeiro passo no sentido de colocar os pobres no trabalho... deve ser a restrição da sua libertinagem através de uma execução estrita das leis contra ela existentes. (LOCKE, apud: MÉSZÁROS, 2005, p. 40)

E assim que os homens “sem ocupação” foram transformados em “vagabundos”. Era preciso a qualquer custo que se internalizasse essa nova ordem e a escola, portanto, se tornaria peça fundamental para o sucesso na criação deste novo Homem.

Dentro de um contexto em que “o objetivo da educação durante a infância é *moldar* o adulto em perspectiva” (MARSHALL, 1967, p. 73, grifo meu) era necessário, por este novo cenário, readaptar os moldes educacionais com vistas a formar os pequenos de acordo com o modelo de sociedade que ora se apresentava. Assim, se fazia primordial desarticular a filosofia especulativa da escola, em prol de uma filosofia mais atrelada à prática, pautada em moldes mecanicistas. Separar, para tanto, o corpo da mente, como recomendava Descartes, de modo a “nos tornarmos mestres e possuidores da natureza” (DESCARTES, 1966, p. 84) nos fazendo “civilizados”, senhores de nossas atitudes, tornaram-se palavras de ordem naquele dado momento. Deste modo, o pensar e o agir sempre “racionalmente” se tornavam condições necessárias para se vislumbrar uma vida política e ter, portanto, *status* de cidadão. E é assim que toma forma a ideia de indivíduo.

O pai do liberalismo, Jonh Locke, é quem vai dar às cartas em prol de conter uma *gama de vagabundos* que não conseguiam se adequar a este novo modelo de sociedade. Afirmava ele que o homem se apropria, por intermédio de seu trabalho, das coisas materiais. Refutava assim a ideia de pertencimento pelo nascimento e sugeria, portanto, que todos os homens se faziam iguais na medida de suas necessidades e que poderiam supri-las, todos eles de igual maneira. Para ele, se todos os homens eram iguais, as punições aos “vagabundos” deveriam ser as mais severas, como cortar ambas as orelhas de quem fosse pego na mendicância e ainda serem enviados para casas de correção onde seriam obrigados a trabalhar forçadamente por anos. Ainda, dentre alguns filósofos que escreveram sobre cidadania, como

Rousseau e Kant, por exemplo, destacamos Hegel que previa que os pobres deviam ser jogados aos seus próprios desatinos.

É por essa teoria (imposta) de uma hipotética igualdade natural entre os homens que vão se perpetuar e legitimar os inúmeros discursos meritocráticos que perduram, como vimos, até os nossos dias.

3.7) UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO PENSADO PARA UM NOVO MODELO DE CIDADANIA

Sobre *educação e trabalho*, a *Encyclopaedia Britannica* exprime seu significado político social:

A nação que não queira falhar na luta pelo êxito comercial, com tudo o que isso implica para a vida nacional e para a civilização, deve considerar que as suas indústrias sejam alimentadas com uma oferta constante de trabalhadores adequadamente equipados tanto em termos de inteligência geral como de treino técnico. Também no terreno político, a crescente democratização das instituições torna necessário que o estadista prudente trate de proporcionar uma vasta difusão de conhecimentos e o florescimento de um alto padrão de inteligência entre o povo, especialmente para os grandes Estados imperiais, os quais confiam as mais momentosas questões do mundo político ao arbítrio da voz popular.

Através deste novo modelo de trabalhador, constatamos um sólido contexto de legitimação da educação conjugada ao capital. Uma vez mais, seria a base da educação já para a concorrência e não para a *transcendência*, como assim deveria ser seu fim. Para rematar esse novo modelo de escola, o ensino que se encerra no *método* e na criação dos *livros didáticos* é que vai dar legitimidade a esse ora nascido ensino burguês.

Percebe-se neste momento a defesa de uma escola comum a todos, como defende Comenius em sua *Didática Magna* de 1632, porém, segundo ele, até determinado estágio de vida. *Para todos* fica destinada a aprendizagem da língua e de operações matemáticas básicas, que serão aprimoradas mais tarde na academia pelos “escolhidos”, além, é claro, de uma obediência à moral e ao civismo, sob a alcunha de cidadania. Para esses escolhidos, os “engenhos mais seletos”, a “flor dos homens” é que se reservam os destinos da nação. No que, em contrapartida, para a maioria da população fica sobejada a “charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para o que, aliás, nasceram” (COMENIUS, 1976, p. 448). Em outras palavras, para as classes pobres são destinadas uma educação básica e limitada e os trabalhos tomados como sem valor, artesanais, ao passo que para os “seletos” é reservada uma

educação prolongada que se aprimora para a tomada dos cargos de maior notabilidade dentro da sociedade, ou seja, os cargos destinados à gestão do Estado.

São nesses moldes que só aqueles homens “educados” estariam prontos a uma participação política, diferente do “povo”: carregado de superstições e atrasos intelectuais. A plebe, que serviria apenas como mão de obra a essa nova sociedade, era vista como um mal a ser expurgado da sociedade política, da República que nascia. Não obstante, em que pese as supostas condições de igualdade, apregoadas por muitos intelectuais como vimos, é “exatamente nos séculos em que o ideal de política republicana vai sendo configurado, (que) simultaneamente, vai sendo construída a vinculação entre educação e cidadania, nascendo essa vinculação marcada pela excludência” (ARROYO, 2010, p. 49, grifo meu). O caráter excludente de ambas se revela então norteador de um “novo” *modus vivendi* para uma “velha população”.

De acordo com a tradição clássica liberal, a palavra cidadania, ao lado de uma *educação para todos*, também possuía destinação: era para esse “povinho” (trabalhador, pobre), essa massa amorfa que precisava ser educada por esses moldes, com vistas a controlar e cercear seus direitos, de modo a diminuir seus *vícios* e suas *ociosidades*. Assim que, “eram olhados não como cidadãos, porém como um (novo) agrupamento de mão de obra” (MACPHERSON, 1979, p. 240). Por isso, enquanto que a educação das elites era tão somente *para* as elites, para formar quadros para futuros controladores dos operários, “ao povinho, ao homem comum, aos assalariados (...), o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem” (ARROYO, 2010 p. 65). Em última instância, seria a completa e integral internalização destas novas práticas impostas.

Tidos como desarticulados dentro da visão política vigente, a revés, percebe-se que a articulação política das massas operárias era notavelmente sólida, que fazia com que elas resistissem, à sua maneira, a essa condição de “não-cidadania”. Logo, para além dos espaços formais de educação, essas massas formavam *frentes* de informação e formação de cidadania nos territórios produzidos por eles mesmos. É no interior destas “sociedades negadas”, portanto, nestes espaços informais, que se gestam saberes e ideologias, de modo a se propagar um outro tipo de cidadania que se contrapunha àquela difundida pelo Estado.

Dentro do embate pela conquista de uma cidadania plena, que só pode ser gestada e conquistada no seio de uma sociedade em disputa, se houve um modesto avanço no modelo de democracia que temos hoje, isso se deve principalmente pelas pressões populares, germinadas nesses espaços informais, através dos movimentos operários contrários à ordem

burguesa em plena expansão. Deste modo, ao contrário da visão de indolência que o Estado tinha da classe proletária,

O cotidiano da vida do povo se rege por noções ampla de direitos que se manifestam com maior força nos momentos de crise e de agitação social: noções que ultrapassam os limites do permitido pelos valores oficiais da ordem e da participação (...) o povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância das elites frente a situações de fato. (idem, p. 85)

Não obstante, uma cidadania, de certa forma, vigiada e controlada. Contudo, é nesse contexto de uma “não-classe”, que a semente do que é popular emerge, dando forma a essa *classe social*. Tal identidade nasce por essa luta, por essa disputa constante entre Povo e Estado. Mas que tamanha é a contradição se o Estado é do povo e para o povo e é (ou deveria ser) o próprio povo.

No final da segunda metade da década de 1980, em: *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* Ester Buffa nos provocava com uma pergunta: “como conseguir que no limiar do século XXI, os brasileiros se transformem em cidadãos?” (2010, p. 33). Hoje, quase três décadas passadas, nos perguntamos: o que é ser cidadão no século XXI? Mais ainda: o que é ser um cidadão-jovem-estudante no século em que estamos?

Por educação, o filósofo húngaro Istvan Mészáros (2005) entende ser um “órgão social estrategicamente vital, isto é, como a prática social inseparável do desenvolvimento contínuo da consciência socialista” (p. 95). Em seu entender, um outro modelo de educação, pautado em moldes socialistas, entraria na cena do jogo político e social tendo como foco central indivíduos sociais e não indivíduos particulares, em prol de dar conta dessa cidadania. As antíteses: “barbárie-civilização, submissão-liberdade, exclusão-participação, absolutismo-república, educação-cidadania” que nos mostra Arroyo (2010) vão se caracterizar pelos embates políticos presentes no seio dessas sociedades. Advindas em função das novas formas de configuração desse novo Estado social, elas vão dualizar, redefinir e afirmar ações políticas, que influenciarão sobremodo a pedagogia moderna. É nesse embate de uma sociedade em profundas transformações, que a educação servirá de elemento-chave para conter ânimos e adestrar ações, de modo a controlar a liberdade. Como já visto, “cidadãos” serão assim chamados aqueles que adotarem, de modo cabal, as instruções e admoestações e se colocarem veementemente contra a “barbárie” dos que se insurgirem contra o sistema político. O Estado, por sua vez, virá com todas as garantias para lhes reservar (aos seus cidadãos) um “lugar seguro” dentro do aparelho político e social que se forma.

Necessário salientar que a cidadania que entendemos, portanto, nunca será feita por uma concessão do Estado, mas a partir do espaço combativo por meio de lutas simbólicas; em prol da legitimação de causas sociais de diversas frentes, que nascem no bojo de uma sociedade marcada pela condição de tutela e divisão de classes.

Dentro deste panorama, o que se tem de colocar em xeque para se pensar sobre questões de cidadania em nosso século são:

Os polos verticais em que continuamos pensando a realidade social (as antíteses acima), quando a história já mostrou que não gira sobre esses polos. Enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas, e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania. (idem, p. 46, grifo meu)

O ideal de cidadania e moral na educação dentro destes moldes está conformado na legitimação de uma *igualdade* entre os homens, diante de um Estado *desigual*; dentro de uma educação desigual e de processos educativos e contextos sociais ainda mais desiguais. Essa proclamada paridade, presente no palco do espetáculo político com ampla representação reservará sempre a *coxia* para que a disparidade e as desigualdades não façam parte nem mesmo de qualquer esquete desta trama social. Recolhida nos bastidores, as desigualdades, disparidades e diferenças continuarão veladas sob a égide do “somos todos iguais perante a lei”. E é isso o que impedirá que se pense uma educação para a consciência crítica e, de fato cidadã, que conduza a moral por uma base relativa ao social. Em outras palavras, problematizando essa moral e essa cidadania, entendendo indivíduos diferentes (do ponto de vista das matrizes de classe) dentro de uma mesma sociedade.

Deste modo, constatamos nas afirmativas: “*estudar não é para mim!*” ou “*já passei dessa idade!*” e ainda: “*não adianta que não consigo aprender!*”, que a internalização do ideal do mérito individual vai levar ao afastamento gradativo do ideal de cidadania. Tendo na escola seu palco, que com seus sujeitos e processos vai carregar a responsabilidade de promover a internalização de tais medidas ao longo do processo formal de educação, de forma a sustentar as trajetórias de seus sujeitos escolares em uma eterna base de subserviência.

O “educar para a cidadania” para tanto sempre esteve (e assim, como vimos, continua) atrelado a promover a tutela do Estado àqueles tidos como “lânguidos das camadas populares”, indolentes em seu exercício cidadão: jovens, em nosso caso. Somada a essa “educação sob tutela”, outra tática ainda mais perversa se dá também pela tentativa de

cooptação por parte do Estado àqueles atores sociais que emergem dessas camadas (associações, ONG'S, coletivos jovens, coletivos organizados, líderes comunitários, ativistas individuais, dentre outros) de modo a conformá-los dentro de um sistema e transformá-los à sua maneira como “caciques nomeados pelo Estado” dentro de seus núcleos populares. É assim que percebemos a investida velada do Estado, atuando em diversos espaços sociais, sob a defesa de supostas ações políticas e educação por cidadania, mas que se revela aos poucos destinada à formação de indivíduos sob uma ótica alienante e imposta verticalmente.

Pensar numa escola e coletivos jovens populares em consonância com a diversidade, as desigualdades e as disparidades presentes na sociedade, é pensar além de um “sujeito escolar”, mas na sinergia lexical que esse termo nos traz e que está ligado diretamente à sua inserção no meio social e ao papel exercido enquanto jovem e estudante: enquanto cidadão. Para tanto, problematizar seu cotidiano e fazê-lo capaz de reconhecer criticamente suas condições, orientando-o neste sentido, permite sua saída dos fragmentos de alienação, de anomia, de inércia e do estado de conforto que lhe é relegado e que, todavia pode se encontrar. Rumo a um ator social, integrado e consciente de suas ações dentro do âmbito da sociedade.

É seminal a emergência de uma nova ordem educacional, porque social, qualitativamente oposta a que fomos conformados, por meio de uma educação que contribua de forma efetiva e consciente no processo de transformação do social, no intuito de frear os sólidos ideais do capital a que fora submetida desde muito. Passaríamos, para tanto, de um estado *quantitativo* real para um estado *qualitativo* no sentido humano e social dentro do processo pedagógico, o que tornaria o jovem capaz de:

(...) não apenas confrontar e retificar conscientemente as relações socio-reprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da *desigualdade material e social/ política* herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima *cultura da desigualdade substantiva* que ainda permeia a consciência social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 105)

Gramsci colocava a necessidade de se entender a sociedade pelo viés de uma nova concepção de mundo, menos “(...) na eloquência, motor exterior (...), mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente” (GRAMSCI, 1975, p. 1551). Assim, a educação com base nessas orientações se dá de forma a não mais servir aos interesses do Estado capitalista, que promove uma pedagogia, sobretudo, abstrata e vazia de conteúdos. Mas de forma inversa, fomentando construtores de uma nova

ordem social, através do diálogo com suas histórias de vida e condições de existência desses sujeitos escolares. Seriam essas as condições primeiras para se formar o “conteúdo educativo emancipatório” deste novo cidadão: o cidadão escolar. *Autônomo*, porque consciente de sua relação histórica com o mundo em que vive; *ativo* para problematizar questões que se apresentam como dados encerrados; e *atuante* para estar em constante alerta para mudar esses mesmos dados. Por fim, trazendo a tona novas questões que vão pela contramão dos discursos massificados pelas ideologias dominantes.

Tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outros elementos da cidadania (cultura e trabalho, por exemplo), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. Focar, portanto, em intervenções educativas que tenham como pano de fundo a cidadania em seu sentido mais *stricto*, é antes de tudo reconhecer e afirmar em suas ações a existência de uma sociedade dual do ponto de vista de uma clivagem de classe. É buscar ainda nos equívocos dogmáticos do passado, pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade, as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro.

CAPÍTULO IV

“A etnografia é, ou deveria ser, uma disciplina capacitadora. Isto porque capacita, quando o faz, a um contato frutífero com uma subjetividade variante”.

Geertz

TEMPOS DO CAMPO

Nosso trabalho no *campo* chegou ao fim no último dia letivo do primeiro semestre de 2012 e passamos assim à fase mais delicada e perigosa da pesquisa que é a percepção e análise dos dados. Diante de tantas informações, propusemo-nos enxugar ao máximo as muitas variáveis que apareceram, de modo a não nos perdermos neste mar de ideias e pontos de vista; sem, contudo, deixar passar de largo ricas e valiosas informações, sem que a percebêssemos e que pudessem contribuir com nossa pesquisa. Por isso, analisamos minuciosamente as entrevistas e as inúmeras rodas de conversa gravadas durante todo o trabalho, além, é claro, do cuidado na sistematização dos dados dos questionários. Não obstante, tornou-se indispensável a escolha de apenas algumas variáveis para recortar, alinhar e arrematar de modo preciso nossas investigações. É assim que questões que derivam dos direitos de cidadania como acesso, representações, subordinações, visão da esfera pública, qualidade do ensino, conteúdo pedagógico (currículo), relação professor-aluno, trabalho, bem como o alargamento das funções da escola, são as temáticas escolhidas para dar o contorno que esperamos às nossas análises.

UM POUCO SOBRE A ESCOLA

Funcionando numa imponente construção que data da década de 50, o Colégio Estadual Henrique Filho⁵ está instalado ali desde 2002. O prédio já abrigara um importante colégio público de referência; contudo, por fazer parte da ecologia do morro e, em contrapartida, atender a estudantes das classes médias da cidade, houve uma pressão para que a instituição fosse transferida de local. Reivindicação atendida, o tal colégio foi reinstalado numa rua próxima, porém um pouco mais distante das favelas que cercam o nobre bairro da zona norte da cidade.

Passados 15 anos de total abandono, o prédio finalmente recebeu novo público, agora do C.E Henrique Filho que até então funcionava num pequeno espaço em uma das ruas do bairro. A antiga construção composta por sete andares e com uma vista privilegiada da cidade se tornou a

⁵ Importante salientar que o nome da escola, bem como a identidade de todos os participantes da pesquisa foram preservados.

terceira maior escola do Estado em tamanho, o que possibilitou compreender alunos de várias outras localidades. Segundo o que nos contou Freitas, diretor adjunto da escola, com o fechamento de 100% das escolas de ensino de EJA que funcionavam em prédios do município, neste momento, na região, apenas a Henrique e outra escola num bairro próximo, que está na iminência de ser fechada, atendem à modalidade.

Os dados de 2012 mostram que somente a noite funcionavam 22 turmas no total, sendo 12 de supletivo, totalizando, em média, 300 alunos de EJA, dos cerca de 2000 que a escola possui. Só na 1ª fase da EJA (que corresponde ao 1º ano do ensino médio) havia seis turmas, e, devido ao possível fechamento da outra escola e a conseqüente transferência de seus estudantes, esse número pode dobrar para 2013.

Pesquisando na internet sobre a escola encontrei um *blog*, que embora desatualizado, mostrava uma parte do corpo docente e as atividades que a escola promovia. Descobri que havia na escola, funcionando no prédio anexo localizado no canto direito do pátio, um projeto de atividades dos segmentos cultural, esportivo, recreativo, educacional e profissionalizante. Esclarecendo um pouco mais sobre o projeto, Freitas me informou que se trata de uma iniciativa do Governo do Estado, dado o tamanho da escola, e que funciona aos sábados principalmente. A iniciativa governamental, mas que possui no voluntariado seu apoio tem como público alvo a comunidade escolar e a comunidade do entorno. Entretanto, curiosamente, os próprios alunos da escola que moram em outras localidades não participam do projeto, porque, segundo Freitas, o cartão da passagem não dá direito a eles de se locomoverem aos sábados.

Essas e outras “descobertas” ficarão mais evidentes durante o decorrer de nossas investigações em que informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola se tornaram ainda mais claros combinados à fala de nossos participantes. Nas linhas abaixo pretendemos mostrar a partir de nossas análises, por meio de entrevistas, da aplicação dos questionários e das observações, participantes ou não, “a voz” de nosso objeto-sujeito de pesquisa. De modo bastante simples, curto e direto, me coloquei como expectadora de um contingente que, mais do que nunca, quer e precisa ser ouvido. Do contrário, continuaremos a reproduzir estudos e pesquisas pautados apenas em teorias e dados quantitativos que não agregam sentido à empiria. Acreditamos que conjugando esses dois aspectos de forma a abrir a escuta atenta e sem conceitos pré-concebidos em torno desses sujeitos teremos mais condições para sair do senso comum de muitas investigações com as quais tantas agências governamentais comungam para promover ações políticas, que em muitos casos, se tornam esvaziadas de sentido por não terem o principal elemento: o diálogo com os diferentes grupos e coletivos que formam as juventudes contemporâneas.

1) HENRIQUE, VAMOS ENTRAR?!

“Que educar é - citando Gramsci - colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 09)

Assim nos abrilhanta com os escritos de Gramsci, Ivana Jinkings na apresentação da obra de Istvan Mészáros, *A educação para além do capital*. Resolvi colocar esse trecho como iniciante de nossas análises em torno da escola, de suas muitas nuances e de seus diversificados sujeitos, visando salientar nosso propósito de fazer reflexões à luz da educação em constante diálogo com a práxis sócio-escolar. Em síntese, dar ênfase às questões cotidianas que se apresentam no interior dessas instituições (especificamente a que estamos analisando) em diálogo com a práxis construída no cotidiano dessas juventudes é o que nos propomos.

As questões relativas à cultura e participação, ser jovem ou adulto, dentre tantas outras, como currículo e o cotidiano da escola, de maneira alguma se encontram encerrados em seus muros, mas presentes nos *imponderáveis da vida real*, para citar novamente o célebre antropólogo Malinowski. Em outras palavras, são nesses *imponderáveis*, ou seja, em seus costumes e práticas, em seus afazeres e traços particulares cotidianos construídos nos territórios em que vivem que encontraremos algumas importantes pistas para entendermos como se veem enquanto sujeitos escolares e sujeitos jovens, portanto como sujeito de direitos na sociedade.

Em meu primeiro dia na escola, lembro-me que caía uma fina chuva de outono. Eram 18:30, todavia o céu cinzento fazia parecer mais tarde. Do lado de fora via um prédio bastante antigo. Admirável que se fazia, incrustado estava aos pés de um dos morros mais tradicionais do bairro. Não sei por que, mas aquela composição arquitetônica trazia-me um ar nostálgico. Alunos, muitos, adentrando o pátio ao mesmo tempo. Vindos, quem sabe, de seus labores cotidianos, entravam a pé, a maioria, e alguns outros empunhando suas motos relativamente potentes. A entrada da escola se faz por dois modos: ou pela escadaria do próprio colégio (paralela ao morro) ou pela ladeira do próprio morro, sendo esta a única maneira de acessar a escola, motorizado. Seu pátio é bem grande, com capacidade para algo em torno de 10, 12 carros, talvez, e para as “possantes” motos que se empilhavam entre eles. Há, no pátio, ainda um *trailer* colado à entrada e aos dois portões, onde se vende todo tipo de comida ordinária: salgadinhos, guaraná natural, chocolates, balas e biscoitos e guloseimas de um modo geral; ao lado do modesto comércio há três bancos de madeira, tipo das praças de outrora. Escolho um e me sento.

As horas passam e quando percebo já soa o sinal. Quando olho para os lados percebo que os alunos continuam em sua conversa, como se nada ouvissem, contando os “babados e bafões” do

final de semana no baile que haviam ido. De repente escuto um: “*Marolô, Dadinho, qual foi?!*” era uma menina que perguntava ao rapaz, seu colega de classe, porque não havia ficado com sua amiga no baile. Refletindo sobre sua pergunta e vendo o rapaz um tanto sem jeito para responder a indagação, somos, todos, imediatamente interrompidos pelos gritos de um rapaz negro, aparentando 35 anos, de baixa estatura e de jaleco branco no último degrau da escada que dá para a porta de entrada do prédio: “*Já está na hora, Henrique, vamos entrar!*”. Olhei para um lado, olhei para o outro e não vi o tal Henrique que aquele rapaz insistentemente evocava. Foi quando percebi que se tratava de todo aquele conjunto de alunos que ele chamava unicamente pelo nome da escola. Éramos todos (eu inclusive por estar no meio deles) os *Henriques* materializados no meio daquele pátio. Assim, seguindo sua orientação, subimos imediatamente.

Depois de muito procurar pelos seus 7 andares, encontrei a sala da aula de sociologia e deparei-me com um professor tão perdido quanto eu com relação a turma que deveria lecionar naquele primeiro dia. Era uma turma do primeiro ciclo da EJA. Havia 14 pessoas em sala que estavam a encarar seu primeiro dia de retorno à escola. Não me apresentei de pronto ao professor, aguardei calmamente até que ele “se encontrasse” e, quarenta minutos passados, tinha início a primeira aula daquele ciclo. Não havia balbúrdia, ouvíamos apenas o som do teclado do telefone celular de um “colega”, que passava talvez uma mensagem. E assim, as primeiras palavras foram proferidas pelo professor, quando perguntou, não sei por qual motivo, se eu era aluna e respondi que não. Apresentando-me à turma, ele então me deixou bastante à vontade para fazer considerações, mas respondi que apenas ficaria a observar a aula, no que me respondeu: “*Ah! Já sei: a neutralidade axiológica de Weber, não é?!*” E, sorrindo, deu uma piscada para mim.

2) “É UM RODÍZIO DE FALTAS, SABE?!”

Assim os dias passavam naquela escola, que começava a conhecer como “a palma de minhas mãos”. Já sabia o nome daquele rapaz de jaleco branco que todas as noites gritava pelo Henrique, além da identidade do funcionário do *trailer* e de alguns professores. Naquele dia, o professor de sociologia ainda não havia chegado e para não perderem um tempo de aula os alunos foram então “adiantados” em outra turma para a aula de física que só teriam mais tarde; de modo que seriam dispensados mais cedo, junto, é claro, com o professor. Fui lá embaixo saber o motivo da ausência do professor, que talvez se devesse por uma doença ou algo do tipo, mas o “rapaz do jaleco branco” não soube me explicar. Como assistia somente as aulas de sociologia preferi não tomar ainda mais o tempo dos alunos explicando ao professor de física quem eu era e então resolvi ir para o pátio sentar

num naqueles charmosos banquinhos. Bem perto, estava um grupo composto por cinco meninos e duas meninas que conversavam e versavam letras de hip-hop, batendo palma ao final de cada disputa. Não ficaram por muito tempo. Um deles, vestido como os *happers* americanos perguntou assim: “*tô style, não tô, hoje*”?! Todos riram e se foram.

Continuando sentada no banco, à minha direita estavam meninos em pé. Em volta de uma das possantes motos conversavam sobre o baile de domingo. O evento, que acontecera num clube de futebol próximo ao morro, teve de ser interrompido pela confusão que tomou conta do local. Porém, mesmo com o quebra-quebra generalizado em que haviam se metido, “*não houve nem 18º nem 4º*” (delegacia de polícia), disseram. Isso porque os seguranças moravam no mesmo morro que eles e puderam “quebrar essa”! Mas estavam terminantemente proibidos de voltarem lá. Narrando a briga para os demais colegas que não haviam ido, lembravam, bastante eufóricos, que “*os outros caras* (seus rivais), *eles* (os seguranças) *amarrotaram os comédia!*”.

Presenteada por essa “aula” fora dos muros áridos e pichados da sala, percebi que pelo tempo que ficaram ali e foram todos juntos em direção à saída, não houve naquele dia qualquer aula para aquele grupo. Fiquei por muito tempo sem entender o que ocorria, quando na fase das entrevistas ao perguntar se os professores faltavam muito fui surpreendida pela resposta de Marcelle, 27 anos, 1º ciclo de EJA: “*É um rodízio de faltas, sabe?! Toda semana faltam pelo menos 2 professores*”. Contudo, alguns respondiam que não, que não havia muita falta de professores, como Andrey, 23 anos, 2º ciclo de EJA: “*olha no começo até existia, porque entrava um e saía, entrava outro e saía. Mas agora tá tudo tranquilo, eu só não tive matéria de física e história por causa de dois professores, que tá em falta na escola, mas o restante tem!*”.

Diante das respostas acima e das outras 23 que fui surpreendida nas entrevistas pela constante falta de professores, o que mais chamou minha atenção, no entanto, foi quando fiz a mesma pergunta ao diretor adjunto, Freitas: “*As escolas para cá e para a zona sul, dificilmente faltam professores no quadro. Não há essa carência, carência existe lá pra Anchieta, Queimados, porque ninguém quer dar aula. Hoje nosso quadro é completo, se estiver faltando algum professor é porque é falta de alocação. Muito pelo contrário, o governo conseguiu um milagre: professor excedente. A outra questão do professor faltar ao trabalho, bom, isso é complicado da gente fazer juízo, pois acho que a gente faz parte de uma categoria doente. É um trabalho árduo, desgastante. Eu sei de professores que quando chega no final do semestre eu mesmo digo: “você não tem condições alguma de entrar em sala!” Porque tá num grau de estresse muito grande. Às vezes um desce estressado e eu digo: senta um pouquinho, deixa que eu subo lá e converso com a*

turma. As outras faltas existem? Existem, mas eu não vou julgar, não vou dizer porque um colega meu falta. Prejudica? Óbvio que prejudica. Lá na outra ponta, no aluno, ele vai reclamar disso com certeza. Mas julgamento porque falta um colega eu não posso fazer”.

Por que falar tanto em “julgamento” se para ele estava tudo funcionando perfeitamente? Perguntei-me. Fiz questão de grifar quantas vezes Freitas mencionou a palavra julgamento, como se a opinião dele sobre a ausência de professores fosse um julgamento e talvez pudesse soar como uma falta de coleguismo de sua parte. Além de suas palavras serem definitivamente contraditórias com a resposta da maioria dos alunos (a outra ponta, como disse) no senso comum só falamos em “julgamento” quando algo está possivelmente fora dos padrões ditos normais, o que, supostamente, não seria esse o caso, em seu entender. Soando como uma espécie de corporativismo, pelo que pude perceber e dado embaraço que ficou ao responder essa pergunta, Freitas deixava pistas de que a prática de faltar entre os professores é pra lá de realidade ali; fato que se confirma quando a “outra ponta” revela: *“O professor falta e o aluno fica meio comprometido pro próximo ciclo, sabe?! No ciclo todo a gente só teve uma aula de geografia, por exemplo,”*. Lino, 24 anos, 2º ciclo de EJA.

Em resumo, constatei que, em média, os alunos durante uma semana perdem duas aulas, o que totaliza oito aulas perdidas durante o mês. Porém, segundo “o rapaz do jaleco branco” em média, por dia faltam dois professores, o que aumentaria esse número para 40 tempos com perda de conteúdo para os alunos da EJA durante um mês letivo.

3) QUANDO O CONTEÚDO ENTRA PELO RALO...

“Eu tenho uma aula de geografia por semana, então vc ensina o básico do básico. Você tinha que fazer uma volta ao passado, para compensar a deficiência do ensino fundamental, mas não tem tempo pra isso, então você dá o básico”, diz Dário, professor de geografia. E completa Shirley, 29 anos, aluna do 2º ciclo de EJA: *“Os professores passam mesmo o básico. Até mesmo o básico não dá pra passar tudo!”*.

Como vimos, em capítulo anterior, com o conteúdo do currículo muito “espremido”, os alunos da EJA se veem obrigados a se conformar com o básico, sabendo que estão aquém do ensino regular e que certamente concluirão seus estudos com um hiato na aprendizagem. Assim, caso não façam reforço em prés-vestibulares comunitários, esses alunos dificilmente conseguirão dar sequência aos estudos superiores somente com o conteúdo da EJA: *“eu tenho alunos que foram para a universidade sim, mas paga. As federais nem pensar. Com EJA: nem pensar!”*, afirma Antônio, professor de sociologia.

Vimos com isso as trajetórias díspares das quais tanto falamos, tomarem agora corpo e forma na vida desses sujeitos. Para tanto, “é preciso considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar é elemento chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social e também para propiciar situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino” (CARRANO, 2006, p. 06). Essa ampliação de sua “participação no mundo social” depende, definitivamente, de uma escola em conexão com seus sujeitos, proporcionando-lhes possibilidades, através da ampliação de seus conteúdos, por exemplo.

4) “QUEM SABE MAIS, A RUA OU A ESCOLA?”

Ao longo das aulas, comecei a rever os clássicos da sociologia, o que me lembrava os primeiros períodos da graduação. Mesmo dados em apenas 40 minutos cada um, lá estavam Marx, Weber, Durkheim e Foucault. Apresentados aos alunos por meio de pequenos textos reproduzidos na copiadora da escola, a avaliação deveria ser feita através de resumos em cima desses mesmos resumidos textos.

Após algumas avaliações rotineiras, os alunos começam o próximo bimestre sendo apresentados a “Foucault e sua relação de poder”. Assim, como de costume ali, o professor coloca no quadro toda a explanação do dia e espera, pacientemente, que os alunos copiem. Estamos falando de 20 minutos para a aula começar, mas 15 minutos para a escrita do professor e mais 15 para que ele espere que os alunos copiem do quadro. De modo que, não apenas nesta aula, senão em todas elas, o conteúdo ficaria para ser debatido apenas no próximo encontro. Assim se deu com Foucault e seu clássico: *Vigiar e punir*. Neste dia acompanhei o professor para a próxima aula, que seria para o segundo ciclo. Para minha surpresa, o conteúdo seria o mesmo, com a mesma escrita na lousa e o mesmo tempo de espera para que os alunos copiassem. Em meio a essa metódica pausa, uma das alunas levantou o dedo e perguntou o que era aquela “manchinha” ao lado da data de nascimento e morte de Foucault e o professor respondeu: “*apenas um asterisco*”.

A próxima aula começa com a explanação sobre a relação de poder em Foucault e o professor abre o tema para a participação dos estudantes pedindo exemplos sobre uma possível relação de poder. Com a manifestação de alguns alunos, problematiza a relação entre professor e aluno concluindo o debate afirmando que é este um bom exemplo de uma relação de autoridade, porque, ele, dentro de sala, é uma autoridade. Na aula que viria em seguida para o segundo ciclo, em que também o debate havia ficado pendente, os alunos são da mesma forma chamados à participação e o professor novamente fala sobre a suposta relação de poder entre professor e aluno.

Tal como no primeiro período, fecha a aula com a mesma conclusão afirmando a relação de autoridade do professor frente ao aluno. Contudo, achando que havia dado por encerrada sua aula, um aluno franzino, de pele branca e cabeça raspada, levanta-se e diz: *“aqui ninguém é autoridade. Somos todos iguais. Por que você acha que sabe mais do que a gente? Se acha, você tem muito o que aprender com a rua, rapá! Pode até ter uma relação de poder aqui, mas sem esse papo de autoridade!”*. Em concordância com o colega outros alunos se manifestam. O professor, visivelmente bastante embaraçado, escuta toda aquela contraposição do aluno, e em seguida revida: *“quem você acha que sabe mais: a rua ou a escola?”* E se despedindo da turma conclui: *“isso não é papo pra agora, vamos continuar o papo na próxima aula”*.

E diante de todo aquele cenário de uma assembleia num Estado que começou a se fazer, por conquista, democrático, o sinal bate anunciando o término do debate; e a “relação de poder”, em sua personificação, vai para outra classe.

5) E ESSES “POLÍCIA” AÍ, Ó?!

E por falar em Foucault e sua relação de poder, a escola está localizada numa favela que recebeu as chamadas forças de pacificação do Estado. Desta forma, a presença de policiais, após isso, passou a ser uma constante no interior da escola, uma vez que dela faziam uso para guardar seus carros, para beber água ou mesmo para conversar entre si e tirar uma soneca (o que não era incomum presenciar). Foi durante minha estada na escola, no segundo semestre de nosso trabalho, precisamente nos primeiros dias de maio de 2012, por conta de um convênio entre o governo do Estado e as Secretarias Estaduais de Educação e de Segurança Pública, através do chamado Proeis (Programa Estadual de Integração da Segurança) que os policiais começaram a atuar de forma legal no interior das escolas, passando a fazer parte, portanto, da comunidade escolar. É assim que hoje a presença de uma dupla de policiais é uma constante na instituição e divide opiniões.

Quando perguntados sobre a presença de policiais nas escolas, alunos e professores se mostram unânimes ao apontar que se faz inoportuna e sem sentido a estada deles no interior da instituição. Mais surpresa me pus quando ouvi a resposta à pergunta: *se você pudesse mudar algo em sua escola o que mudaria?* E dois alunos me responderam justamente isso: *“se eu tivesse poder pra mudar alguma coisa aqui, eu tirava os “polícia”, que acho que a gente tá muito preso com eles aqui”*, Carla, 22 anos, aluna do 3º ciclo de EJA. E ainda: *“Eles não podem ficar 24 horas tomando conta da gente. Esses “polícia” aí, ó?! Fazem nada o dia inteiro...”*. Valério, 24 anos, 2º ciclo de EJA.

Trabalhando em seus dias de folga e ganhando entre R\$150 e 200,00 pelo serviço “extra”, não é difícil encontrar os “seguranças” na sala dos professores entre uma leitura ou outra de um jornal, vendo televisão, num bate-papo com os funcionários da limpeza, em meio a longas ligações ao telefone celular ou ainda em sesta sentados à sombra da árvore no pátio. É aí que, uma vez mais me remeto às análises de Algebaile (2009) para demonstrar a ampliação das funções da escola e sua permeabilidade frente à entrada de novos atores em seu universo. Seria como a utilização da escola como posto avançado do Estado, nas palavras de Eveline e mais uma das novas utilizações assistenciais impostas a ela. Na visão de um dos professores entrevistados seria “*o resultado de uma política de governo que tenta resolver a questão social através da repressão*”, diz Cyro, professor de história. Além do mais, outra questão emerge de tudo isso: Não teríamos também no mesmo pacote das militarizações das favelas, a militarização da escola?

6) A BIBLIOTECA: “NUNCA FUI LÁ. SÓ PASSEI DE OLHO MESMO”

Acabando o primeiro bimestre, entrei em sala e percebi que não havia nenhum aluno, apenas o professor sentado de frente para sua mesa folheando uma revista. Perguntei se não haveria aula e ele me respondeu que seria apenas a entrega do trabalho: o resumo de um dos textos aplicados em sala. Saindo dali, avistei uma portinha lá no fundo do corredor e percebi que se tratava de uma biblioteca. Cheguei mais perto e vi, através do pequeno vidro da porta, uma sala ampla com estantes cheias de livros e revistas, mesas e cadeiras dispostas, almofadões pelo chão e ainda um grande e confortável sofá envolvido pelas estantes. Notei que havia uma mulher, solitária, sentada no canto direito da sala. Dei uma batidinha e ali entrei, ela levantou-se e perguntou quem eu era, como resposta perguntei se podia olhar o acervo, ela disse que sim, mas que eles não estavam emprestando porque os alunos não devolviam. Pela resposta dela percebi se tratar de uma funcionária e também por ficar atrás de mim todo o tempo acompanhando meus passos. Dado o lado que fui, para a área das ciências sociais, logo perguntou, com certa desconfiança, se eu era aluna. Respondi que não e aí me apresentei a ela. A partir daí, me falou que poderia me emprestar qualquer livro, sem problemas, mas que não emprestava mais aos estudantes da noite por que eles não devolviam. Perguntei a ela se ali estava vazio porque era final de bimestre e ela me respondeu que não: “*aqui geralmente a noite é assim e por isso o tempo demora a passar*”, mas que nas turmas da manhã e da tarde a frequência é bem maior, pois os professores dão aula na própria biblioteca; à noite, porém “*esses meninos não querem nada e eu acho até bom, pois não fazem bagunça e não me dão trabalho*”, ressaltando ainda: “*é tão bom esse silêncio, não acha?*” Dei um

sorriso “amarelo” e me despedi daquela mulher (que depois descobri ser a bibliotecária da escola) rapidamente, pois tinha de anotar toda nossa reveladora conversa sem esquecer qualquer detalhe. Curioso foi, ao sair daquela sala, ver pichado na parede ao lado da porta: “*ensino de merda!*”.

Com o tempo, já na fase das conversas e entrevistas, a surpresa maior saltou-me aos ouvidos com Amanda, aluna de 29 anos do segundo ciclo de EJA, que me confessou: “*Olha, nunca fui lá (na biblioteca). Os professores não dão aula na biblioteca e vou te contar que eu nem sabia que aqui tinha uma biblioteca, só soube agora porque você falou. Sério mesmo!*”.

Constatedei que numa média de 21 alunos, apenas 1/3 já havia ido ao menos uma vez à biblioteca da escola. Além disso, dentre esses 7, 2 já tinham sido do ensino regular e frequentaram a biblioteca nesse período.

Quando perguntei a Dário, professor de geografia, sobre possíveis aulas na biblioteca, ele me respondeu: “*eu incentivo meus alunos a irem a biblioteca. Eu tenho muita preocupação com a questão da escrita. Eles vão a biblioteca e vem conversar comigo. É impressionante: tem alunos que se interessam, por isso que eu falo: mesmo sendo EJA eles tem interesse. Mas levar esses alunos na biblioteca não, que é questão de tempo mesmo, sabe?! Cada aula que você perde é uma semana, mas eu incentivo que eles compareçam à biblioteca sim*”. Segundo Freitas, o diretor, a biblioteca possui mais de 10000 títulos e é aberta à comunidade externa também: “*é um projeto que o Estado já teve e a gente só alimenta. Então nos não tiramos o grande sofá que tem lá, não tiramos as almofadas, porque é descrito no projeto que o aluno tem de ficar a vontade lá, se ele quiser colocar o pé pro alto pra ler, ele pode, deitar no sofá...*”.

E assim a fala de dois alunos revela: “*Ela é muito escondida, lá pra dentro. Essa biblioteca, na minha opinião, deveria ser onde é copiadora, que é aqui embaixo, num lugar onde todo mundo poderia ver e as crianças dessa e de outras escolas poderiam vim aqui pra fazer pesquisa. Tinha que ser um lugar mais visível, cara. Além do que, os professores nem comentam sobre ela*”, diz Ernesto, de 19 anos, 1º ciclo de EJA e Efigênia, 18 anos, 1º ciclo de EJA: “*nunca fui lá. Só passei de olho mesmo*”.

Uma biblioteca com grandes sofás, almofadões, inúmeros títulos seria mais interessante se os alunos dela se apropriassem e não a tivessem como um “elefante branco” naquele local. Definitivamente, não há qualquer intimidade dos alunos com a biblioteca. Creio que o aluno se sinta tão longe de qualquer identificação com aquele espaço que prefira não “incomodar”, só restando um “passar de olho” e nada mais.

A falta de cumplicidade e diálogo com um equipamento tão importante para a construção do processo de ensino-aprendizagem se torna marcante quando o “passar de olho” de Efigênia seria a vontade de entrar, de forma a sondar o lugar, porém sem saber como chegar, na dúvida se aquele lugar comportaria sua presença. É como chegar num espaço onde nunca se foi: primeiro ficamos instintivamente a observá-lo; depois, se nos sentimos confiantes, entramos; senão, nos retiramos. Foi o caso de Efigênia.

7) DO “RAPAZ DO JALECO BRANCO” A CORINGA, MEU INFORMANTE

As férias de janeiro chegaram e tive de ficar somente nas leituras e nos escritos da pesquisa, de modo a aguardar até o recomeço das aulas. E elas de repente voltaram, e lá estava eu novamente sentada naquele bucólico “banco de praça” a olhar novos rostos entre aqueles que durante um semestre estiveram comigo dividindo o pátio. Perto de onde estava havia um burburinho grande. Chegando perto percebi que se tratava de estudantes em dependência que estavam sem turma. Agitados, vinham da Direção descendo as escadas e reclamando em voz alta: “*ela vem quando quer, nunca está aí à noite. A gente não existe, só a galera da manhã e da tarde!*”. Enquanto isso o “o rapaz do jaleco branco” estava lá em seu posto, visivelmente nervoso. Como uma espécie de polvo, com uma mão falava ao telefone, com a outra mexia nos mapas das aulas de modo a direcionar os alunos em suas salas, auxiliava ainda os “sem-turma”; além de ter de responder a *mil e um* outros assuntos: o crédito de passagem de um grupo de alunos que não entrou, o professor que não chegou, a sala que mudou. Enfim, em meio ao intenso rumorejo nosso cefalópode toca o sinal, anunciando a chegada de mais um ciclo para aqueles quase 300 alunos de EJA, sem contar com os regulares.

Muito me impressiona a capacidade de “jogo de cintura” daquele funcionário que há quase uma década trabalhando ali na função de inspetor mantém o respeito de toda aquela comunidade escolar. Funcionário terceirizado completou seus estudos também num curso de EJA. Sendo uma espécie de referência para muitos alunos naquela escola, não tardou para que se tornasse um coringa também para mim, como o “Doc” de William Foote Whyte em suas análises sobre *Cornerville*⁶. Durante nossos longos bate-papos, depois que o sinal batia, contava-me muito de sua vida. Em meio às conversas, com muito orgulho dizia sempre ser “cria” daquele morro. Com seus 35 anos e 4

⁶ Ver mais em: Whyte, William Foote. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005 ou para melhor esclarecer a obra: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-132006000100013

filhos menores de idade, perguntei a ele se gostaria que seus filhos quando crescessem estudassem ali, já que era mais perto de casa, porém me respondeu categoricamente que não: *“eu sei que o ensino não só daqui, mas de muitas outras estaduais não é bom. Se eu pudesse, pagava um bom colégio para eles, mas acho que vai ser difícil então terão de vir pra cá mesmo. Aqui é tudo muito corrido e não é só na EJA não, no regular também”*.

Ao longo do tempo e das minhas idas quase que diárias à escola passei a perceber que seus intermináveis gritos cotidianos anunciando a hora da entrada não eram meramente profissionais. Mais que isso, era um incentivo para que aqueles alunos não desistissem e tomassem o pátio como porta de saída do curso. Em muitos momentos que presenciei conversas suas com alunos da EJA percebia o quanto fazia força para que não desistissem. Tomando para si o papel de pai, incentivava aquela “moçada” (modo com que chamava os alunos) afirmando que *“no final a gente sempre vence, é só lutar, né dona moça?!”* (como assim me chamava).

Certa vez, lhe fiz uma provocação perguntando o porquê de tantos gritos e de tanto chamar os alunos, já que eram grandes o suficiente para saberem o horário de entrada. E me disse: *“não grito para espantar. Grito para acolher! O cara vem cansado do trabalho, depende muito da força de vontade do ser humano mesmo! Aí se ele chega aqui e não tem um incentivo, ele toma o rumo de casa, porque 1 ano e meio de ensino médio, das 18:30 às 23h, pra quem trabalha e tem família, né mole não!”*. Perguntei ainda como se sentia tendo ganhado o respeito dos alunos, professores e direção daquela forma, e me disse: *“Acabo participando da vida deles na escola”. Eu gosto do cara, eu quero ver o cara caminhar! Porque eu mesmo fiquei 8 anos sem estudar e me sinto responsável depois que eles entram da porta pra dentro. Na escola tem aquele grupo que quer estudar e tem aquele grupo que não quer nada! Eu faço o que posso para ajudar. O segredo é saber lidar com eles!”*.

O “saber lidar com eles”, que singelamente nos revela o Coringa é justamente a capacidade da escola, enquanto instituição, de entender o aluno que dela passa a fazer parte. Sposito (2003) nos fala da necessidade de fazermos uma sociologia não escolar da escola, que seria justamente entender as reais demandas desses sujeitos que habitam seu espaço. É ainda, “aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos (...) de praticar a escuta e a atenção que pode nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades” (CARRANO, 2006, p. 10).

Em última instância, saber lidar com eles é perceber a responsabilidade e o compromisso que a escola tem de ampliar sua escuta em torno de suas juventudes de forma a incutir-lhes o sentido do papel que exercem enquanto alunos e enquanto sujeitos sociais.

8) QUANDO O CAMPO DE ESTUDO É O PÁTIO E NÃO A SALA DE AULA

Mesmo depois de vinte minutos das aulas terem começado alguns alunos continuavam no pátio; embora nosso Coringa, em intervalos de 5 minutos aproximadamente, viesse na porta a “bramar seu grito de guerra”. Como de costume, muitos foram se rendendo ao seu chamado, ao passo que outros permaneciam inertes a ele conversando sobre coisas que certamente julgavam mais importantes naquele momento do que propriamente ir para a sala de aula. Percebendo isso, continuei ali com eles, pois já havia subido e procurado pelo professor, que havia faltado.

Na medida em que as minhas idas ao campo se tornavam mais e mais constantes, passei a notar que todas aquelas “pequenas sociedades” (COLEMAN, 1961), expressas em pequenas comunas distribuídas no entorno do pátio, não se importavam muito com o motivo primeiro que as uniam: a escola. Diante dessa constatação resolvi rumar para outro espaço de investigação, de modo que daquele dia em diante meu campo passou a ser ali, com eles. Percebi que eram naqueles curtos momentos de descontração (no pátio) onde a instituição escolar não os conforma, podendo-os como alunos (na sala de aula), que vários sentimentos se revelam sem qualquer sentimento de culpa ou medo de punição. Entendi que poderia apreender muito mais de suas percepções com relação àquela instituição quando estivessem em seu momento mais relaxado, mais íntimo com seus pares, logo, menos formal. Momentos que eles poderiam externar tudo aquilo que sentiam e tudo o que achavam daquele espaço e de sua vida fora daquele portão de ferro azul. Constatei então que, era aquele pátio um campo privilegiado e carregado de sentidos dentro daquilo que propunha enquanto investigação etnográfica.

Dando asas à pesquisa senti-me como num consultório médico em que à espera do atendimento e possível cura para seus males, os pacientes desfilam conversas cotidianas, entre si e com a recepcionista (que seria eu a compor seu papel) carregadas de sentido. Eram assim, “postos para fora”, preconceitos, necessidades, vontades e trajetórias de vida, sem muita preocupação com o que os demais iriam pensar.

Com o passar do tempo, embora não me conhecessem, mas por já tornar-me parte daquele espaço de troca, comecei a perceber que procuravam através de gestos faciais minha opinião,

puxando assunto comigo. E assim, tomava para mim o papel de recepcionista daquele “consultório”. Perto, sempre um telefone celular tocando um funk ou hip-hop, servindo como a sonoridade de um *muzak* naquele espaço de “pré-atendimento”. Em meu banco de praça, que já se tornara cativo, ouvia e passava aos poucos a participar de conversas do tipo: “*o cara (professor) falta dois meses e depois quer me reprovar?*” e: “*a professora de biologia faltou o tempo todo e depois vem no final querendo aplicar uma prova e falar que vale por todos os bimestres? Fala sério, né?! Tá a fim de levar uma “coça”!*” ou “*Pô, o boqueirão⁷ ontem tava como?! Pressão purinha!!!*” e ainda: “*já falei pra minha mãe que ela vai ser avó de novo. Ninguém merece!*”.

E assim que muitas outras conversas vinham: brigas no baile, uma separação, o mais novo casal que havia “formado⁸”, a alegria de um novo emprego, a perda de um ente querido, dentre tantas outras histórias de vida que testemunhei e, de certa forma, participei. De modo que as semanas passavam rapidamente naquele que eu poderia chamar de “consultório de sujeitos escolares” onde a “recepcionista” acabaria se tornando uma velha conhecida entre os “pacientes”.

9) “JUVENTUDE? NEM SEI O QUE É ISSO! OU NÓS SOMOS SUJEITO HOMEM DESDE CEDO: A ADULTEZ”

Uma miscelânea de respostas se identificava quando os participantes da pesquisa da Henrique Filho eram perguntados sobre quando um jovem se transformava num adulto. Isso porque a maioria atrelava a fase adulta a responsabilidades, como podemos denotar nas falas: “*Ah... é quando ele pega responsabilidades!*” ou ainda: “*quando ele é capaz de se sustentar!*”. Num diálogo com Abramo (2008) que salienta a respectiva fase segundo um “período de responsabilidades relativas”, têm-se as impressões do jovem Patrick, 19 anos, 2º ciclo da EJA: “*me considero jovem, porque apesar de trabalhar não tenho muita responsabilidade com a minha casa. Quando sustentar a minha própria casa, aí sim já serei um adulto!*”.

Embora alguns poucos estudantes daquele espaço escolar não gozem de tanta responsabilidade, de um modo geral, percebemos que para a maioria as responsabilidades tornaram-se muito precoces, fosse por um tenro casamento ou mesmo uma gravidez inesperada nesta fase da vida ou ainda pela necessidade do trabalho para auxiliar na manutenção da casa. Na maioria dos casos, as respostas sobre juventude vinham carregadas de dualidades: “*Ah, ser jovem...sei lá, é não*

⁷ Trata-se do baile funk que frequentam todos os domingos num clube localizado no centro da cidade, uma vez que os bailes nas favelas foram proibidos pela polícia. Ainda: a expressão *pressão purinha* quer dizer na gíria carioca: muito bom, muito prazeroso.

⁸ Formar na gíria carioca quer dizer: ficar, beijar na boca, num primeiro momento sem intenção de namorar.

ter responsabilidades, é não ter que pagar as contas da casa, não ter maturidade” ou ainda: *“Ser jovem é curtir a vida tranqüilão!, agora ser adulto não, ser adulto é crescer de verdade, virar sujeito homem!”*.

Há um hiato na passagem da juventude para o que eu chamaria de adulez - que seria o indivíduo, jovem na idade, ter que se reconhecer como um adulto, mesmo sem querer, dadas as condições externas com que se depara neste período da vida. A adulez serviria também para quando há o não reconhecimento do sujeito jovem enquanto jovem, pelo universo de responsabilidades que lhes são atribuídas. É quando ouvimos frases do tipo: *“Juventude? Nem sei o que é isso! Passei desde os meus 09 anos trabalhando feito um cão, porque meu pai morreu e a gente não tinha nada, nada mesmo só dívida das biroskas do morro que meu pai fez antes de morrer. Era das cana que ele tomava e que os caras vinham cobrar a gente mesmo depois que ele já tava a sete palmos. Hoje tenho 26 anos e olha a minha mão: isso é mão de jovem? Claro que não! Se eu passei por essa fase eu não sei, mas que eu já passei por muita coisa nessa vida, ah, isso já. Vi muita coisa, sofri muita coisa: morei na rua 6 anos”*, Robson, 26 anos, 2º ciclo de EJA.

Um dos mais importantes e preciosos momentos da pesquisa foi ter conhecido Robson. Sempre que estava sentada conversando com alguém ele ficava bastante próximo de mim, geralmente apenas uns 10 metros de distância. Encostado num carro qualquer estacionado, me observava atentamente. Quando dava uma pausa na conversa ou nos escritos olhava para ele e dava um “sorriso de canto de boca”, como se estivesse lentamente chamando-o para sentar-se ao meu lado, fato que só se consumou alguns meses depois de iniciada a pesquisa. Com a ‘mão estendida à amizade’, parafraseando o poetinha Vinícius de Moraes, num dia calmo de sexta-feira resolvi “jogar a toalha”; perdendo o duelo de sorrisos de canto de boca, cheguei-me até ele.

Apresentei-me e imediatamente perguntei seu nome, mas antes de me revelar disse-me bastante imponente: *“Esperava por isso todos os dias! Passei a vir pra escola até as sextas-feiras só pra saber se você falaria comigo um dia”*. Bastante atônita com tantas revelações, não sabia que estava sendo observada pelo Coringa lá do alto da escada, bem na porta da escola. Só percebi quando de pronto entrou em cena e pegando a deixa comentou: *“Dona moça, esse é o Robson, um grande parceiro e um cara de um conhecimento incrível. Acho que vai gostar de bater um papo com ele”*. De braços cruzados, Robson continuava a me fitar, sem mover qualquer músculo do seu pequeno e marcado rosto moreno. Retomando minha fala e já com fôlego novamente, dei uma boa respirada e disse: *“Ótimo! Vou querer saber tudo de você, rapaz! Vamos lá pro banquinho?”*.

Nas nossas muitas conversas posteriores, sempre nos lembrávamos do primeiro contato e ríamos daquilo tudo! E ele, sempre sarcástico, comentava: “*Dixavei⁹ a pesquisadora, não é?! Era o que eu queria!*”. Inúmeras contribuições Robson foi me dando ao longo da pesquisa e acho que o convenci a tornar-se um antropólogo. Nessa “via de mão dupla”, nossa amizade foi crescendo e se tornando a cada dia mais indispensável; de modo que quando o primeiro chegava, já se sentava no banquinho a esperar pelo outro. Foi o caso de, como coloca Cardoso de Oliveira (2000), quando o *informante* se transforma em *interlocutor*. Como num “verdadeiro encontro etnográfico” o meu banquinho então passou a ser “o nosso banquinho”. E assim, quando nos demos conta, ele já havia se tornando, como o Coringa, parte integrante deste trabalho. Difícil foi a despedida, mas nada que um churrasco na laje não resolvesse!

Como Robson, muitos jovens se veem compelidos às pressões de ordem social, sobretudo familiares e de caráter econômico, tendo, portanto, seu rito de passagem à fase adulta bastante antecipado. Assim, se os elementos significantes de uma nova fase naturalmente começam a se apresentar identificados por inúmeras transformações de várias ordens (biológica e social, dentre outras tantas), por essas pressões externas passam a ser refutados e conformados ao ostracismo para que deem lugar aos novos signos de uma precoce fase carregada de novas e estranhas subjetividades. Fato que irá demonstrar que o rito de passagem à fase adulta já fora realizado naquele sujeito. Em outras palavras, a fase adulta chegou mais cedo para ele.

No entanto, “mesmo dentro dos limites dos constrangimentos econômicos e sociais, a juventude aparece como um momento de escolhas, que envolvem a busca e definição de identidades pessoais e sociais (do que se é e do que se quer ser), e de tomada de decisões que estruturam a trajetória de vida futura”. (ABRAMO, 2008, p. 88). Embora muitos jovens se encontrem atados a essas pressões sociais para se veem e se afirmarem enquanto adultos - a *adulter* de que falamos anteriormente - muita das vezes, em seu íntimo ainda permanece o sentido de ser jovem. Como quando ouvi de Ronaldo, 29 anos, 3º ciclo de EJA: “*Acho que sou um adulto jovem ou um jovem adulto. Será que existe isso?!*”. Embora não fosse o mais velho da sala, mas o que se vestia da forma mais social possível por conta do emprego de taxista auxiliar (conforme sempre fazia questão de destacar) percebia em Ronaldo uma vontade grande em reafirmar, mesmo que modestamente e até com certa timidez, sua juventude.

Verónica Filardo, estudando Stauber e Walther (2001), afirma que os autores,

⁹ Dixavar, na gíria carioca quer dizer: desconcertar, deixar embaraçado, dentre outros significados.

Desarrollan la categoría “jóvenes - adultos” como una herramienta heurística para examinar el cambio de naturaleza de las transiciones a la adultez. Afirman que una característica clave de las trayectorias de los jóvenes-adultos es la ausencia de políticas efectivas que tengan en cuenta la creciente deslinearizada naturaleza de las transiciones. Proponen varias perspectivas para potenciar la investigación en la temática, entre las que se encuentra la que distingue entre restricciones estructurales del mercado de trabajo y la exclusión producida por políticas educativas y sociales; así como estudiar particularmente la agencia de los jóvenes-adultos para lidiar con las transiciones, combinando en este sentido la dimensión estructural, la subjetiva (el mundo de vida) y la sistémica (las instituciones que integran los regímenes de bienestar), aludiendo a los desajustes que se producen entre ellas. (FILARDO, 2010, p. 16)

Diante da falta de incentivos, sobretudo por parte do governo, esses jovens-adultos ou adultos-jovens oscilam ora querendo ser jovens, ora tendo de ser adultos, numa perspectiva flutuante. Assim, como numa bricolagem, esses sujeitos tem de reinventar seus espaços de forma a se adaptarem às novas ordens e códigos sociais e morais que lhe aparecem. Observamos com isso, sérios e sensíveis conflitos que precisam cada vez mais ser entendidos no âmbito das políticas públicas, por meio da inclusão dessa juventude precocemente adultizada também nos processos decisórios de elaboração e execução de tais ações. Há ainda nessa inclusão outro tipo de segmento que são aqueles “atores políticos ou sociais, direta ou indiretamente interessados, que transitam e interagem no ambiente e no sistema político” (GRAÇAS RUA, 1998, P. 732), a quem as questões de juventude“(…) no sólo es asunto de los jóvenes, sino de los adultos que no quieren dejar de ser también jóvenes” (ISLAS, 2008, p. 17).

Essa flutuação, gradiência ou mesmo bricolagem diz respeito às oscilações ocorridas na vida desses jovens que tem certeza de que não são mais crianças, tampouco adolescentes, mas que ora devem ser adultos (na maior parte do tempo), porém em raros momentos ainda se veem como jovens. Raros e tímidos momentos, porque ainda ronda em seu imaginário e de seus pares a concepção de que ser jovem supõe irresponsabilidade, descrédito e, portanto, deslegitimidade. Percebemos com isso que para tais sujeitos a juventude cabe no “asfalto”, mas não na favela e nas classes populares de um modo geral. Nesses espaços, “*nós somos sujeito homem desde cedo*”. Notamos assim que, ganhar o estatuto de adulto, significa ter condições de ascender socialmente dentro do meio em que se vive, sendo legitimado e obtendo o grau necessário de visibilidade que o possibilite ser reconhecido como um “homem” (Bourdieu, 1998).

Juarez Dayrell nos aponta que,

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a

vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (2007, p. 1108, 1109)

Como vimos, as representações que se constroem socialmente em torno das juventudes, sobre o que é ser jovem, em sua maioria nascem de forma negativa. Assim, a escola exerce um papel fundamental para a desconstrução deste estereótipo, principalmente em torno dos alunos da EJA, já que a modalidade aglutina um diversificado segmento das classes populares que, como vimos, flutuam entre os dois polos: ser jovem e adulto ao mesmo tempo.

10) “A RALÉ AQUI, Ó, VAI DE ESCADA!”: O APARTHEID DO ELEVADOR

“Tô com preguiça de subir as escadas!” Exclamou Leonor, 30 anos, 2º ciclo de EJA. *“Subi e desci as escadas daquele hospital o dia todo!”*. Imediatamente suas palavras foram recebidas com reprovação por parte de seus colegas que disseram: *“Para de palhaçada que tu sobe e desce as escadarias do morro todos os dias, tá?!”*. E ela respondeu: *“Por isso mesmo! Já que aqui tem elevador a gente tinha que poder subir de elevador. Porque essa palhaçada de só pra professores, por que não coloca pra todo mundo? No hospital é a mesma coisa, elevador só pra paciente na maca ou passando muito mal e para os médicos e enfermeiros. A ralé aqui, ó, vai de escada!”*.

A mulher que em suas confidências disse-me ter sido mãe do primeiro filho aos treze anos, no auge dos seus 30 anos, com mais 6 filhos, já era avó e estava *“indo para o segundo neto”*, como fazia questão de exclamar. Leonor trabalhava de faxineira por uma empresa terceirizada, num importante hospital do centro da cidade. Resolvera voltar aos estudos por influência de sua filha primogênita Kettelyn, de 17 anos, que estudava com ela. Ao longo das nossas tantas conversas antes da aula começar, percebi que Leonor não estava sozinha em sua indignação. Muitos alunos ao responderem sobre o que mudariam na escola, exatos 25%, colocaram que mudariam *“as escadarias que temos de subir todos os dias. Já chegamos cansados do trabalho e temos que além de subir a escadaria para chegar à escola. Ainda subir mais 5 lances de escada para chegar na sala, Ah! Isso cansa!”*. Jacilene, 27 anos, 3º ciclo de EJA.

A tradicional violência simbólica em nossa sociedade se manifesta sob diferentes formas e ainda é, em grande número, legitimada pela assunção dos não-direitos por aqueles que são privados

das suas várias formas. Ou seja, o *homem cordial* de Sérgio Buarque de Holanda, traduz-se no: “*para de palhaçada, Leonor!*”. A expressão soa como se a estudante estivesse violando um direito ou mesmo querendo se prevalecer do direito alheio, buscando alguma regalia por exemplo. O direito de usar o elevador pelo simples fato de fazer parte integrante daquele corpo escolar não era visto pelos demais alunos como direito, mas ao contrário, como a violação dele. Uma espécie de *apartheid* se fazia ali naquele lugar e o símbolo maior disso era o elevador, que dentre três, apenas aquele, de frente para a bancada onde ficava nosso Coringa, tinha o privilégio de ser utilizado pela “aristocracia” daquela instituição, pois era o único a funcionar. Os demais não viam manutenção há muito e agonizavam tomados por ferrugens que mais pareciam chagas pelo corpo.

Pensando numa perspectiva macro, toda essa refutação de direitos que constantemente presenciava me fazia lembrar as velhas e corriqueiras frases usadas principalmente nos meios populares: “*isso não é pra mim*” ou ainda: “*quem sou eu?*”. A não ser que houvesse salvos-condutos: uma gestante, por exemplo, o elevador tinha público certo como relatei. Entretanto, havia os “rebeldes” que, revoltados como Leonor, burlavam as regras estabelecidas e iam para suas salas de aula naquele de transporte privilegiado. Toda essa rebeldia tinha seu preço, que pagavam no dia seguinte ao serem advertidos já na escada da escola: “*Olha, Sem Nada, eu vi que você subiu de elevador ontem, vê se não apronta hoje de novo, senão todo mundo vai querer te imitar! Aí o meu é que entra!*”.

E era aí que me perguntava por que um prédio escolar com um bom número de elevadores, que deve ter custado boas cifras para os cofres públicos não era conservado e mantido funcionando para dar conta dos cerca de 2000 matriculados daquela instituição?

11) AMO MUITO MEU SERVIÇO!

No dia que ia começar as entrevistas, que foram articuladas com a ajuda de meu informante, o Coringa e de Robson, meu interlocutor, cheguei algumas horas antes do combinado com as pessoas daquele dia. Como meu banquinho costumeiro (aquele de frente para a escada do prédio) estava ocupado, sentei-me num outro bem ao lado do *trailer*. Aguardando meus entrevistados, pus-me a ler com minhas anotações, no entanto, um cartaz fixado na frente do pequeno comércio chamou minha atenção. Tratava-se de um anúncio recrutando jovens daquele local para o trabalho em uma multinacional especializada em *fast-food* que abriria em breve num shopping próximo à escola.

Constava na notável proposta, além do valor da remuneração, alguns “benefícios” como lanche no local e vale-transporte. A empresa, uma das maiores do mundo no ramo, que faturou só no ano de 2010 o equivalente a U\$\$2,5 bilhões, naquele A4 informava o pagamento referente à vaga de atendente em torno de 75% do salário mínimo em vigor, isso sem contar com os descontos de praxe. Informava o anúncio que o trabalhador teria uma folga na semana e como pré-requisito para a função era preciso ter o ensino médio completo ou por completar naquele ano e mais alguns atributos pessoais: “garra, força de vontade e vontade de vencer!”.

No entanto, não foi o fato do medíocre pagamento estar em destaque no anúncio que me chamou tanta atenção; tampouco chamar de benefício aquilo que é um direito do trabalhador (alimentação e transporte). Na verdade, o que mais me intrigava era porque fora aquele cartaz ser fixado logo ali, naquela escola? Que espécie de relação social havia entre aquela mega empresa e aqueles alunos ou moradores daquele local onde a proposta se destinava? Por que ali? Por que nas dependências de uma escola pública enraizada aos pés de uma favela, uma oportunidade de emprego naqueles moldes? Por que aquele cartaz estaria ali e não em uma escola privada do entorno, por exemplo?

Naquela mesma semana fiz questão de olhar em três escolas particulares do entorno, para certificar-me de que encontraria o tal anúncio em alguma delas, mas, em vão, continuei com minhas sôfregas indagações. Num desses momentos de perguntas sem respostas, lembrei-me de meu interminável e prazeroso diálogo com Algebaile (2009). A grande autora, tomando de empréstimo as discussões de Werneck Vianna (1997) e seu conceito, à luz de Gramsci, sobre *revolução passiva*¹⁰ - que Werneck transforma em *revolução passiva à brasileira* - nos mostra o desenvolvimento *sui generis* da questão burguesa em nosso país. Eveline, brilhantemente, transporta a discussão para a questão da escola pública, desenvolvendo uma chave de compreensão analítica que permitirá descortinar a formação “de modo imprevisto” da escola pública à brasileira e a ampliação de suas funções. Dentre tantas possíveis respostas, aquele anúncio está ali primeiramente porque, como Eveline mesmo aponta, houve um alongamento das funções da escola, no que tange sua ampliação para outras ordens, num possível detrimento das esferas educacionais. Num primeiro ponto, percebemos como o escolar e o não-escolar se fundem dentro dos limites da escola, ou seja, vimos constantemente em nossas análises de campo, “o papel que ela (a escola) passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza” (ALGEBAILLE, 2009, p. 28, grifo meu). Outra

¹⁰ Ver mais em: Vianna, Luíz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

possível e, a nosso ver, mais pertinente resposta seria o que ela aponta de uma escola pobre para os pobres. Assim, não caberia aquele cartaz em outra escola que não fosse de ensino público e aos pés de um complexo de favelas, pois não se teria o retorno e o público esperados, tampouco interessados na vaga. Numa perspectiva perversa, é quase completamente aceitável, dialogal e pertinente essa quase “responsabilidade social” que a empresa faz ao divulgar o “oferecimento”, uma “oportunidade” de entrada no mercado formal de trabalho; tão penosa àqueles a quem as condições econômicas cruzaram os braços desde que nasceram. Como uma “oferta”, quase uma benesse, mas não ao acaso, a empresa procurava pelo proletariado que estaria ancorado naquela dimensão de classe daquele lugar. Tornando-se, portanto, público certo para compor o quadro laboral da franquia que abriria em breve.

Assim, diante de tantas novas descobertas e com elas ainda mais indagações, fui para a primeira da série de entrevistas que faria naquele período. A conversa aconteceu no refeitório. Não foi difícil de encontrar, pois mesmo num lugar escondidinho do 1º andar, ao lado dos dois elevadores “agonizantes”, guiada pelo cheiro de uma comida caseira, logo achei o modesto espaço com alunos jantando nossa típica e popular carne cozida com angu, arroz e feijão.

Ao perceber que olhava para o fundo da cozinha, uma das merendeiras perguntou se iria jantar, confundindo-me com aluna. Não fosse a necessidade de passar o cartão eletrônico para pegar o prato e o garfo ou a colher, pois faca não havia, teria jantado com eles ali. Todavia, infelizmente, contrariando meus instintos tive de negar, pois o ofício me chamava.

12) QUANDO A AULA NÃO É AULA: É CINEMA!

Percebi uma movimentação maior no pátio, sobretudo entre os jovens que estavam perto de mim. Em frente ao banquinho de sempre estava estacionada uma moto, que em seu entorno abrigava pouco mais de 10 estudantes que conversavam e riam alto. Fitando o portão de entrada da escola avistavam outros que chegavam e um deles “dava seu recado”: *“não vai ter aula de filosofia não, parceiro, é cinema! O pessoal vai lá na Cinelândia ver filme com a professora. Vão esperar mais alguns e vão. E sem esperar qualquer reação do colega que vinha chegando já dava seu parecer: Tu vai?! Eu não vou não, tenho mais o que fazer...”*.

Enquanto uns aceitavam seus conselhos e voltavam para casa, pois “não teriam aula mesmo”, outros iam na direção do outro grupo, que bem aos pés da escada se juntava para “passar”. Diante dessa percepção de como aceitavam ou não o planejamento e a proposta

pedagógica de ensino, resolvi colocar entre as perguntas do questionário e das entrevistas algo sobre a didática dos professores, sendo enfática na pergunta sobre as *aulas-passeio*¹¹ e o que achavam sobre as atividades fora da sala de aula.

As respostas não foram muito diferentes daquilo que já ouvira no pátio. Porém muitos alunos da EJA não sabiam sequer o que era uma aula-passeio, achando que era somente um passeio sem qualquer conexão didática por trás daquela saída da escola. Marcelo, 19 anos e Júlia, 21, ambos oriundos do ensino regular relataram que quando eram da “tarde” (ensino regular), frequentemente faziam “excursões” a museus, centros culturais: “*até no Jardim Zoológico eu fui por causa da escola, mas desde que eu entrei na EJA não saio da sala de aula*”, diz Júlia. Marcelo coloca que o tempo curto dos alunos é o que pode impedir as “saídas da escola”: “*o tempo já é curto, se nós formos chegar na escola e sair vamos perder aula de outro professor, porque não vai dar tempo de voltar mais pra escola naquele dia, entendeu?*”. Importante salientar que Marcelo e Júlia foram os únicos que nas entrevistas tiveram um pouco mais de intimidade ao falar sobre o tema, uma vez que já conheciam o método do ensino regular. Os demais entrevistados colocaram que somente alguns professores faziam isso, mas que era raro, ao passo que outros nem sabiam do que se tratava, demonstrando que jamais, na EJA, haviam passado por tal experiência.

É assim que mais uma vez a questão do currículo vem à tona. Dentro do conteúdo “espremido” e supostamente defasado da EJA, não seria uma medida pertinente e instigante trabalhar numa proposta pedagógica por temas e matérias através da interdisciplinaridade? Por que não pode ser interessante e estimulante uma aula conjugada entre sociologia, filosofia, português, história e geografia, pegando duas turmas e indo a um espaço histórico da cidade, por exemplo? Por que não promover tais ações de forma periódica? Talvez, com tais medidas, pudéssemos assim extinguir a “perda” de aulas de que Marcelo pontuou, em prol de explorar espaços fora da sala de aula e da escola.

Enquanto os dois grupos iam pelo portão afora, um para a *aula-passeio* Freinetiana e o outro, diante da “falta de aula”, para outros destinos, um terceiro grupo sentou-se bem perto de mim. Eram sete meninos que já vinham conversando sobre as favelas pacificadas e cada um falava do local onde morava, colocando suas impressões com relação à presença da polícia onde moram. Para uns estava “*tranquilo*”, “*legal*”, para outros: “*tá foda*”, “*tão sufocando geral!*”. E assim, os outros que chegavam entravam no assunto e davam suas opiniões. Fiquei a escutar atentamente a conversa até que dois rapazes chegaram e ao cumprimentarem todos com um aperto de mão fizeram

¹¹ Para este assunto ver mais em: Freinet, Celestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

o mesmo comigo de forma bastante espontânea; atitude que me fez crer que já era uma igual entre eles. Percebi que de uma maneira ou de outra, apesar de nunca ter trocado uma só palavra com aquele grupo especificamente, a frequência com que ia a escola e como me viam conversando com os demais já demonstrava que fazia parte daquele corpo escolar. E foi assim que a partir daquele dia entrei para o “contexto da situação!”: um carimbo de entrada para o grupo dos “Henriques”.

13) ROUPA SUJA SE LAVA EM CASA MESMO!

Estava eu a conversar com o Coringa, meu informante e, num rompante descendo as escadas com um semblante bastante sisudo chegou Marcelo. Um tanto indignado, veio desabafar com o Coringa sobre o professor de português: *“Pois é, eu acho que ele tá pensando que a gente é comédia, que vem pra cá pra brincar! O cara não faz chamada, nem avaliação. Agora deu um trabalho ridículo de fácil e para todos os ciclos; e ainda por cima não foi devolvido e todos tiraram a mesma nota! O de química mandou a gente tirar xerox da prova e quando a gente foi ver, as respostas já estavam marcadas, mas bem clarinho, sabe?! É brincadeira, né”*.

Desabafo semelhante presenciava em média uns 3 ou 4 por dia em torno do Coringa, que tinha de opinar e admoestar a cada um, como uma espécie de serviço de orientação educacional e/ou psicológica. Nada incomum ouvi-lo dando conselhos para o rapaz que estava entrando na “vida errada” ou para a menina desolada pelo fim do namoro. Assim, acabando aquela “esquete da escola real”, a primeira daquele dia, logo se inicia outra e aí me sinto de verdade na *coxia* ou na platéia daquele dramático espetáculo, que se fosse atribuir-lhe um nome seria - plagiando o grandioso Nelson Rodrigues - “A vida como ela é”. Na cena seguinte vem pelas escadas de fora uma jovem. Aparentando 20 anos e carregando seu rebento nos braços vinha solicitar seu diploma do ensino médio: - *“Como diploma?”* Fora questionada pelo Coringa.

- *“Diploma ué, não sabe o que é diploma?!”*.

- *“Mas você não terminou seus estudos, Vanessa, como é que tu quer diploma?! Falta a dependência do segundo ano que você não fez, lembra?!”*.

- *“E eu faço como? Não posso deixar esse emprego escapar, vocês vão ter que me dar uma declaração então informando que eu já concluí ou estou pra concluir, cara!”*.

Feliz por ter presenciado a conversa, comecei a lembrar sobre o que falaram muitos dos entrevistados sobre a importância do diploma do ensino médio para a conquista de um emprego. Em

cenar como esta última constatei a importância primordial que o “pegar o diploma” ocupa em suas vidas; em detrimento mesmo do conhecimento, como era o caso da aluna, que faltava uma dependência para sua conclusão, mas que para ela não importava, era irrelevante diante da necessidade do salvo-conduto (que é o diploma) o que faria com que tivesse acesso a postos mínimos do trabalho formal. Surpresa maior aconteceu quando ele perguntou a ela o porquê de tanta pressa e ela respondeu que estava se candidatando a uma das vagas do “anúncio do *trailer*” e tinha de apresentar a documentação na manhã seguinte.

14) À LUZ DO LUAR!

Eram 18:15 de uma linda noite de primavera, a luz da lua nos presenteava com seu tom brilhante e macio e parecia estar em nossas mãos conforme mais alto ficávamos ao subir as escadarias daquele morro. Diante do romântico cenário, logo percebi que as velas tomavam conta das vendas na subida do morro e assim constatei que todo aquele lugar estava sem luz. Com esperança de prosseguir com mais algumas entrevistas marcadas para aquele dia, entrei na escola e sentei-me em meu banquinho de modo a aguardar o primeiro sinal de luz do poste em frente a escada que dá para a entrada do prédio.

Durante aquele tempo e salvos pela luz do majestoso satélite comecei a ouvir a conversa de uns poucos alunos que constatei serem do 2º ciclo. Falavam sobre o futebol que aconteceria naquela quarta-feira e depois entraram no assunto sobre a escola: *“Poxa, como a Regina faz falta... lembra Luciana, ciclo passado ela ensinando pra gente objeto direto e indireto: a coisa que falava pra frente e a outra que voltava!”. Só assim a gente aprendeu português bem, pena que ela saiu...”*

Enquanto *Sem Nada* falava sobre conjugação verbal e objeto direto e indireto; e lembrava com nostalgia da professora de português que havia pedido transferência, um colega lhe interrompeu quando avistou um grupo de professores descendo as escadas em direção ao pátio: *“Você acha que eles estão descendo aquela escada pra de subir de novo? É ruim, hein!”*. Logo em seguida, os estudantes que estavam com *Sem Nada* receberam os cumprimentos dos tais professores, que lhes desejaram *bom feriado e até segunda!* Assim que entraram nos seus carros, o que se ouviu foi uma risada generalizada. O grupo de estudantes começou a rir dizendo que Anderson tinha uma *língua terrível*: *“Poxa, Andinho, não quer jogar carta pra mim não?! Que boca é essa?!”* disse Adrienne. Ao que Andinho respondeu: *“Viu, confirmou!”*.

Eram 18:55 de uma noite de quarta-feira véspera de feriado e aqueles alunos estavam justamente falando sobre os professores e seus conteúdos, sua didática, como era praxe acontecer quando estavam juntos reunidos no pátio. Muitos assuntos surgiam: o baile, o “trampo”, o namoro, futebol, mas sempre, sem exceção, a conversa de maior duração estaria relacionada à escola. Fosse a recapitulação do conteúdo de uma prova, que aula teriam naquele dia, até chegar nas suas observações sobre cada professor e a maneira com que atuavam em sala de aula. Diante da cena que pude observar, constatei ainda mais a falta de interação entre alguns professores e seus alunos. Não havia nem mesmo dado a hora de início da aula e eles já estavam indo embora, desejando bom feriado, pois certamente não viriam na sexta-feira, já que era “feriadão”.

Quando parti para a série de entrevistas com os professores e com a direção, indaguei sobre questões de como a escola pode contribuir para a formação crítica desses jovens alunos da EJA. Recebi muitas respostas similares: *“Eu vejo poucos alunos politizados. Quando você reúne os jovens, você pinça os que tem uma visão ou já trazem alguma coisa buscando, trilhando atingir uma cidadania. São muito alienados. É o que eles receberam o tempo todo. Por outro lado, não sei qual o trabalho que a escola faz, que eu acho que não faz, para mudar isso! Aí é autocrítica também, sabe?! Ou ainda: A escola não tem um projeto que vise isso. Não adianta dizer que é porque sou revolucionário, mas pelo contrário, o professor muita das vezes é reacionário, repressor. Acho que a escola não contribui para essa cidadania ou contribui muito pouco”*.

Na visão deles, questões sobre cidadania e participação, que estivessem em consonância com o cotidiano desses alunos deveriam ser mais exploradas no currículo da EJA, por considerarem justamente que dialogariam mais com os elementos de seu dia a dia e que contribuiriam para trazer questões políticas e críticas em seu bojo: *“se por um lado eles não tem a possibilidade, a facilidade que tem um aluno regular, com relação ao tempo, por outro lado trabalhar com EJA fica muito mais fácil em determinados temas, como o mundo do trabalho, por exemplo, mundo da realidade. Questões sobre falta d’água, enchentes, deslizamento de terras nas favelas. Jogando a realidade neles, né?! Eu trabalho muito com a realidade, mas por conta própria sabe, não tá no currículo não. Até porque nem tem currículo”*.

Esta última afirmativa: *“Até porque nem tem currículo”* é mais bem explicada pelos professores Cyro e Dário: *“O que é aprender para trabalhar com EJA? É você fazer um enxugamento no teu programa. Trabalhar com aluno da EJA é outro papo: é enxugar o conteúdo, diz Dário, que é completado por Cyro: “eu me defrontei com a questão da EJA, não fui preparado, não tenho nenhuma preparação, mínima que seja, a esse respeito. Não vejo o governo preocupado*

com essa população, e eu desconheço em termo de curso ou preparo para um profissional de educação se defrontar com a EJA”.

Todavia, apesar de detectarem todas as debilidades do ensino, salientam sobre sua importância e seu papel enquanto atores escolares, que contribuem e aprendem com esse aluno, mesmo em face de todas as precariedades e escassez de recursos e planejamento. Apontam ainda certa ajuda mútua por parte dos alunos, deixando um pouco de lado essa dualidade tradicional professor-aluno. Seria uma espécie de quadro de *solidariedade* quase Durkheimiana, diante do cenário de privação a que são submetidos: *“não me considero educador, me considero um trabalhador da educação, que pertence a uma classe destituída das condições dos meios de produção. Que tenta passar, repassar, discutir e aproveitar o que o aluno também me ensina, porque eu aprendo muito em sala de aula. Tento fazer um diálogo com o aluno, que é muito difícil, pelas condições que nós somos colocados e eles são muito compreensivos, sabem disso”*, diz Leonardo, professor de física. A visão de Cyro é semelhante: *“eu transmito orientações, mas não sendo determinante na palavra final. Eu acho legal que eles discutam que não fiquem parados. Eu não sou o dono da verdade, isso é legal! Nós somos um apoio para eles e na verdade eles também nos apoiam, sabe por quê? Porque eu acho que um aluno é tão ou mais importante que um professor, isso é que é legal de pensar!”*.

Conversando com a direção, descobri que no sexto andar do prédio há um laboratório de informática, mas que não é quase utilizado, isso porque: *“o problema do laboratório de informática é o problema de toda a escola. E isso é fácil de explicar: porque é um ambiente diferente, completamente diferente da sala de aula que nós professores fomos formados para trabalhar. Tá na formação. Agora, você coloca dentro numa sala um instrumento que 80% dos professores não dominam bem, que é a informática e sabe que os alunos que ali estão tem domínio mais do que qualquer professor, principalmente da minha idade e você ainda tem que ensinar, tem que preparar uma aula completamente diferente da que você tá acostumado. Acho que tá faltando é formação mesmo”*, desabafa Freitas, diretor adjunto da escola.

Quando perguntados se preferem os moldes tradicionais ou as novas transformações na maneira de dar aula, é unânime a resposta dos professores entrevistados: *“É aquela história, a minha sala de aula hoje, guardadas as devidas proporções, é igual a que meus pais estudaram. Não tem mudança e nós professores, nós temos um domínio pleno daquela sala, naquela forma que tá ali. Tanto que se você modifica, complica, entende? Eu não me importo com a arrumação, desde que não me incomode. Se não me incomodar em termo de barulho, de indisciplina eu dou*

tranquilamente a aula, mas de preferência que seja arrumado nos moldes tradicionais. Eu me sinto mais seguro com esse trabalho”.

Diante das afirmativas, o que se percebe é uma falta de preparo para se trabalhar as formas contemporâneas de construção do conhecimento. Há a clara percepção do engessamento de um sistema de ensino que, esgotado em si mesmo, já não responde às novas necessidades surgidas em nosso tempo. E isso se materializa quando vimos uma escola com um laboratório de informática completo esperando para ser usado e não o é pelo despreparo de seu corpo docente, por receio do novo, daquilo que não se “domina”, o que vai atingir de forma considerável todo o corpo de alunos daquela instituição. É assim que constatamos que há algo de muito desconexo que pode começar já pela formação desse professor. Transportando esse aflitivo dado para níveis macros, em que o que está em jogo não é uma escola apenas, mas, possivelmente todo um sistema de ensino, que precisa ser revisto, não tenho dúvidas em classificar a distinta escola como “mais do mesmo”. Pois quando há um ensino, de um modo geral, imoto, cristalizado, que não dialoga com o capital tecnológico que predomina na sociedade, há a perda de um sem-número de perspectivas para o aluno que se inclui neste sistema: *“eu não queria aumento salarial não, eu queria que mudasse essa estrutura pra gente se dedicar exclusivamente a uma escola, ter formação, mas recebendo bem pra ficar numa escola somente. Aí vem o Estado e faz concurso para 16 horas. O professor se dedicando a escola, ele tem sua sala, pode atender os alunos, passa trabalho, porque a noite você não tem como passar trabalho, não tem tempo para isso”.* Quando se ouve frases como a do professor Antônio há, nitidamente, a constatação do diálogo desarmônico entre sistema de ensino e profissional de educação, que, como numa cascata, vai se traduzir na desconexão entre escola e professor e por fim entre professor e aluno. Em outras palavras, o aluno com as necessidades que uma sociedade marcada pelas novas tecnologias exige, não terá suas demandas atendidas, ficando sempre para trás no cenário de um sistema capitalista competitivo, em que *“os mais bem preparados vencem!”*.

Agora fica a pergunta: por que nas escolas particulares os alunos usam o que há de mais moderno em termos tecnológicos nas salas de aula, muitas das vezes com os mesmos professores que trabalham nas escolas públicas?

Segundo Andrade,

(...) a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos. (2006, p. 30)

Fato é que, “as práticas tradicionais estão muito vivas no campo educacional” (RIBEIRO, 2010, p. 14), principalmente no contexto da escola pública. Diante desse diagnóstico, o que se espera então são múltiplas relações com o conhecimento e não uma relação fechada numa única perspectiva, tampouco auto reprodutora. É pensar, como defendia Florestan Fernandes, a sala de aula como um elemento crucial de formação do conhecimento, lugar de construção de uma formação humana ampla, crítica e transformadora. Assim, “escrever sua própria história” requer da escola uma nova estrutura para dar jovem autonomia para abrir essa caixa de pandora que é nadar contra a corrente de uma história parcialmente dada, tentando assim mesclar as diferentes interfaces e dualidades, que se traduzem no cotidiano particular e plural em consonância.

15) A MIGRAÇÃO PARA A EJA E SEU MODELO DE ENSINO: ALGUMAS QUESTÕES

O Censo Escolar 2011 mostra que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm idade muito superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Considerando as idades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há fortes evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular. (Inep/MEC, 2011, p. 42)

Conforme sugere o Censo da Educação Básica 2011, a migração do ensino regular para o ensino de EJA hoje é um dado que apareceu amplamente em nossa pesquisa e que pode ser facilmente explicado. Isso porque a necessidade do trabalho, de que já nos referimos nos capítulos anteriores, se faz presente e o jovem, mesmo sabendo que o ensino não é “tão bom assim” prefere (ou é obrigado) a abrir mão de um ensino “melhorado” para um ensino “fraco”: *“eu sei que a EJA não é boa, pelo menos não é tão boa quanto o ensino regular. Mas fazer o quê, né?! Fui ser pai cedo, aí tenho que dar conta das criança. Mas resolvi voltar pra escola pra terminar os estudo e conseguir um diploma pra ter um emprego melhor, né?!”*, diz Tarcísio de 24 anos e 3 filhos. A visão de Tarcísio, que não é exclusiva, é completada pela direção: *“o aluno do EJA ele vem por uma necessidade imediata, muito mais que o regular. Porque ele vem atrás de um diploma que*

possa trazer uma ascensão dentro do trabalho dele, então é uma questão muito material, muito imediata”, Freitas, diretor adjunto.

“Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular” (PROEJA, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 10). Como vimos em nossas investigações e apresentado neste Documento Base, vários fatores vão influenciar neste “insucesso” no ensino regular.

Na visão do professor Cyro, essa maciça e constante migração para a EJA se dá pelo fato de serem alunos trabalhadores: *“São alunos que trabalham. É uma parcela da classe trabalhadora que é obrigada a se submeter a essas condições de ensino, pela história de vida, por todas as dificuldades inerentes aos extratos mais subalternos da sociedade, com algumas raras exceções. Mas são alunos que tirando esse signo de classe, poderiam ter um rendimento tanto quanto o ensino regular”*. Uma visão mais crítica tem o professor Leonardo: *“tá acontecendo uma migração muito grande do regular para o EJA sim. Em termo de base é gritante a diferença entre os dois ensinos, mas em termos de render: os dois são altamente alienados, tá?! Pode ser 1º, 2º ou 3º turno, a alienação é a mesma; eles não tem muita noção da política, da realidade não. A alienação é geral!”*.

Há também uma crítica bastante veemente com relação aos dois tipos de ensino no que diz respeito a questões sobre o currículo, tanto por parte dos alunos, que constatamos através de frases como: *“o conteúdo é muito resumido, muito básico, a gente não aprende quase nada”,* como por meio de uma série de perguntas-reflexões, sobretudo autocríticas, feitas pela própria direção da escola em nossa entrevista: *“A diferença básica entre os dois ensinos que a legislação entende é a relação idade-série. Daí você vem como todo o desdobramento, olhando o aluno aonde ele quer chegar, se vai chegar, se tem condições de chegar, o que é que vamos fazer para ele chegar aonde quer. O supletivo é feito exatamente para atender a essas pessoas que por algum motivo tenham se desvinculado da idade-série. O regular vem como toda uma sequência e aí muda tudo. Muda o foco, o programa, tem que mudar o currículo, uma série de coisas. Precisa se definir mais os objetivos dos alunos da EJA, porque tudo o que eu já li sobre isso falam sempre em dar oportunidade, quer dizer, para que ele tenha a oportunidade de continuar o estudo. Quer dizer: deveria fazer essa recuperação do que ele perdeu, de tempo da idade dele, de conteúdo, pra dar a chance dele prosseguir sem que seja com o supletivo, sem esse conteúdo resumido. Agora isso é difícil da gente fazer, seria preciso fazer um trabalho muito coletivo: professores, currículo... E tem mais: será que pelo modelo que desenvolvemos os alunos do regular também vão ter condições de competir dentro de um modelo que se quer do universitário? O grande problema foi esse: a escola*

tá lentamente tentando se modificar e as universidades estão se modificando também e querendo receber cada vez mais excelências de conteúdo. Eu não defendo também essas pedagogias conteudistas, mas acho que os jovens mais abastados por assim dizer conseguem até pelo ambiente, por viverem com outros grupos, recebendo outras informações, uma realização maior, plena. Isso tudo contribui. A educação passa por isso tudo e também pelas redes sociais. E os nossos não, eles estão aqui querendo ou não, muitos gostam, muitos tem interesse, a gente recebe alguns relatos de alguns alunos que foram para a faculdade, que se deram bem, mas com certeza eles não tem as mesmas oportunidades. Nem terão. É uma autocrítica de novo!”.

Diante de tão precioso relato para nossas investigações, há a nítida constatação de que o ensino de EJA definitivamente não corresponde à realidade “competitiva” de ensino que temos hoje: *“Há professores, colegas meus, que tem até pena dos alunos que querem alguma coisa com o estudo, porque diante do ensino precarizado que a EJA tem é impossível competir para uma faculdade pública, por exemplo, em que só entra a nata dos “filhos de papai” que só estudam, compreende? É uma angústia diária que passamos.”*, diz professor Antônio.

Numa outra esfera, o que nos chama atenção é que apesar de terem uma opinião bastante crítica com relação ao ensino e as perspectivas de ascensão, 93% dos jovens que foram entrevistados apresentam interesse em cursar faculdade. Os cursos que mais apareceram foram: administração, informática e educação física. Seguidos por direito, enfermagem e psicologia. Ernesto, 19 anos, numa das entrevistas mais longas de toda a pesquisa, me fez confissões valiosas com relação a essa temática: *“Não me sinto satisfeito. Sou feliz, porém eu não consigo colocar na minha mente o seguinte motivo: sou filho de porteiro e empregada doméstica. Moro numa comunidade. Não tive muitos recursos durante a minha vida e por vínculo disso a pessoa olha pra mim e não dá nada. As pessoas não me acham capaz de fazer certas coisas. Eu não consigo me conformar com isso. Eu tenho tanta capacidade quanto o filho de um cara que pode pagar o estudo do seu filho, uma faculdade fora. Eu sou tão capaz quanto ele. Eu conheço muitos jovens da minha idade, filhos de pai e mãe que já tem uma estabilidade financeira muito boa que enquanto eu tô terminando o segundo grau, o moleque tá se iniciando na faculdade, falando dois idiomas. Como eu trabalho com essa área de paisagismo, eu vivo no meio de pessoas que tem muitas condições e vejo tudo isso, mas eles não são melhores do que eu!”*.

Apesar do caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, donde a meritocracia permearia as mentes desses educandos, ao contrário do que nos coloca Dubet (2001) esses alunos, para não por em xeque seu mérito, não resolveram fracassar na escola. É assim que não se recusaram a “participar do jogo”. Mas fizeram o caminho inverso: quando as condições apontavam seu fracasso, eles decidiram reverter isso e retomar sua trajetória escolar. E é aí que mora o perigo de um

desencanto promovido pela própria escola, quando este aluno passa a não ter os meios necessários para adquirir essas habilidades e competências para continuar neste jogo escolar, que se traduz em postos melhores de trabalho e sua inserção no curso superior desejado. Dito de outra forma, se esse aluno volta a participar do jogo se matriculando num ensino dessa modalidade, é porque ainda acredita neste *espaço-refúgio* que é a escola. Credo ser possível ascender dentro dessa sociedade em competição, credita à escola essa parceria.

No entanto, quando ele se depara com um ensino resumido, sem conexão, na maioria dos casos com os professores e ainda sem um projeto pedagógico que de fato o faça sair daquele estado inicial que se encontrava quando retornou aos estudos, começa a refletir sobre seu papel naquela instituição e a tendência é se tornar semelhante, ou seja, “dançar conforme a música”, pois, “acabam tendo um equilíbrio precário no qual uma boa vontade explícita lhes garante notas médias (...) nesse caso, ninguém se engana num jogo cuja forma se mantém, mas cujo conteúdo se esvazia, enquanto as aparências são mantidas” (DUBET, 2001, p. 17). Fato que constatamos nas enfáticas palavras de Lissandro, 26 anos, 3º ciclo de EJA: *“Eles fingem que dão aula, que estão ensinando e a gente finge que aprende. Assim a gente vai passando, passando, quando vê já terminou e pegou o diploma. É assim, meu irmão!”*.

16) POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO POLÍTICO-CIDADÃ

A desumanização do sistema educacional em nossa sociedade capitalista e, com isso, a despolitização da educação aparece como uma arma favorável às elites. Um currículo pautado na prévia igualdade de todos é colocado nas escolas sem se questionar quem o coloca e para que fim o realiza, tomando um efeito desviante e esvaziado, aquém de uma educação político-cidadã. O que percebemos ainda com todas essas práticas é a redução das questões de cidadania fazendo emergir uma espécie “moralização da educação”. Se pensamos hoje em culturas, no plural, em diversidade, em pluralidade, amparadas pelos direitos, como então entender a linha tênue que separa tais elementos da necessidade de se promover um ensino que verse sobre a igualdade na diversidade? Como tornar o ensino homo-heterogêneo sem torná-lo hegemônico?

Desnaturalizar práticas e conceitos embebidos por preconceitos e estigmas e legitimados em nossa sociedade é tarefa de uma educação que se espera cidadã e promotora de equidades. A escola, portanto, não exerce um papel de coadjuvante, mas tem seu espaço num dos papéis principais no cenário cotidiano da relação ensino-aprendizagem. É quando o processo contínuo de relativização das identidades culturais deveria estar em primeiro plano na trama escolar.

Reforço minhas indagações e algumas certezas com os escritos de Rios (2006) quando afirma que o foco no conhecimento escolar e o foco na cultura deve se expressar no currículo de forma permanente, de modo a ajudar a conferir à educação e à escola as tão desejáveis marcas de qualidade e de relevância, concebidas assim por uma perspectiva sócio-cultural. “Trata-se do ensino de conteúdos críticos e do alargamento da função social e cultural da escola” (MOREIRA, 2009, p. 04).

Pensar o jovem da EJA como um campo de possibilidades, reconhecendo-o a partir de seus aportes e perspectivas, de forma a dialogar com suas experiências e problematizá-las é dever de todo projeto de educação que se pretende estruturante e eficaz. Devendo, para tanto, ser discutido e também fazê-lo discutir de maneira plena, integral, a fim de que suas potencialidades, perspectivas e necessidades sejam especuladas e levadas em conta, para que daí se faça nascer um sujeito jovem, com vistas a completar sua trajetória escolar incongruente no passado, mas carregada de novas expectativas no presente.

Por outro lado, vimos de forma constante que “de um modo geral, para a maioria desses jovens, a efetivação de uma “bem-sucedida” trajetória escolar demanda um profundo investimento, material e simbólico, de longo prazo, que, na maioria das vezes, “não cabe” na vida dos jovens mais pobres, principalmente por conta de suas necessidades presentes e prementes, colocadas pela própria condição social que experimenta essa população”. (RIBEIRO, 2011, p. 01). Somado a isso, conforme atesta o Censo Escolar de 2010 e constatamos também em nossa pesquisa (como já acima comentamos) um outro obstáculo aparece na vida desses jovens, que é a diminuição do número de escolas que oferecem EJA, “Isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para o acesso aos locais de oferta”(Inep/MEC, 2010, p. 17).

Daí a importância de se atentar para as especificidades do público que forma a EJA de hoje. Sobretudo na condição de alunos-trabalhadores, como já comentamos (CORTI e FREITAS, 2010) que majoritariamente forma o público de EJA. Sendo dever do Estado, dada essa complexidade e especificidade, fomentar medidas que promovam uma completa inserção desse aluno-trabalhador na esteira das oportunidades educacionais equânimes, uma vez que a LBD de 1996, no inciso VII, do artigo 4º, já prevê o postulado de se atentar às peculiaridades dos alunos na modalidade de jovens e adultos e ainda com a garantia de condições de acesso e permanência a essa categoria de aluno.

Se a escola é “Institucionalmente ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (DAYRELL, 2007, p. 1118) promovendo muitas das vezes a lobotomização de seus alunos, ver no jovem um aluno e um aluno no jovem, como o autor nos aponta, requer muito mais que revisão de currículo, mas a derrubada dos muros que bloqueiam a articulação da escola com a sociedade, o que impede que as diversas matrizes de cultura penetrem no campo educacional; pois uma vez cortados seus arquétipos e experiências sociais vividas e sentidas, que fazer com esses indivíduos que habitam o espaço escolar? Até quando veremos o educando como massa de manobra, sem dar-lhe ouvidos e desqualificando seus sentidos e experiências?

Percebemos, ainda que, apesar de termos políticas públicas que promovam a entrada desses jovens na escola, por outro lado, constatamos que a escola não se reestruturou para receber essas juventudes marcadas pelas diversas desigualdades e as cicatrizes que elas trazem consigo. As marcas de um tempo histórico permanecem latentes e difíceis de serem expurgadas. Para tanto, os desafios que a escola tem de se colocar vão além de uma reestruturação no currículo de maneira que atenda a juventude plural com a qual convivemos, se faz mister que a escola reconheça a existência de sujeitos de direitos em seus espaços internos, com todas as suas nuances, dialogando com as experiências vividas, lembranças e marcas trazidas de seu processo de socialização.

Dito de outra forma, carecemos que medidas educacionais sancionadas pelo Governo através de suas ações políticas saiam de um belo discurso, mas antes promovam uma mudança na qualidade do ensino prestado (Freitas e Corti, 2010). Estando este, como já dito, em consonância, com as intensas transformações de ordem, tecnológica, sociológica, culturais e mesmo psicológicas ocorridas em nosso tempo. O ensino de baixa qualidade de que somos testemunhas, sobretudo no Estado do Rio de Janeiro, não propicia ao jovem o *experienciar*, impedindo assim o desenvolvimento de suas diversas habilidades e competências para pleitear novos postos de forma igualitária com outros jovens de condições sociais e econômicas divergentes às suas.

A manutenção desse *status quo* escolar e dessa desigual estrutura de oportunidades da qual ainda somos testemunhas é a principal crítica que inúmeros investigadores fazem em torno da temática educação. É assim que a equalização do sistema educacional se torna fundamental para impedir o que observa Algebaile (2009): “parcela importante dos novos diplomados no ensino fundamental sai com a certificação, mas continua não dispondo de condições para pressionar um crescimento do mesmo porte no ensino médio, evidenciando que a desqualificação do ensino é, ainda, uma das mais eficientes políticas de contenção” (p. 327).

A aceitação da aparente ordem social, tida como natural e intransponível, para tanto impossível de ser alterada, é o que permeia as mentes das grandes massas e que se faz bastante presente no currículo das escolas. Essa ordem natural, supostamente inalterável de que nos fala Mészáros (2005), serve para impor limites, cercear aquilo que é visto como perigoso ou mesmo para manter o cotidiano dominante:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização (...) quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo (...) das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (p. 44)

Deste modo, o autor propõe uma *contrainternalização*, que vai fazer com que se crie uma alternativa *concretamente sustentável* que se oponha a este sistema, (...) “na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (idem, p. 56).

O “pernicioso axioma que assevera não haver alternativa” (idem, p. 64), que se traduz no conformismo, na defesa da ordem dominante, na refutação dos direitos (os não-direitos que já comentamos) na desqualificação de um discurso alternativo à qualquer norma considerada legítima, na animosidade dos indivíduos frente às novas formas de se criar uma nova sociedade a partir dos espaços formais e informais de educação - tão presente na fala de alguns jovens e adultos das favelas cariocas com quem por anos tive o prazer de estar - é a válvula-mestra que move e dissemina inúmeras *determinações sistêmicas* e a conservação da ordem hegemônica nos meios populares, que precisam, emergencialmente, ser extintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E MAIS ALGUNS DADOS

Mas há um momento, sempre no fim da análise, em que devemos chegar à síntese.

Néstor García Canclini

Minha chegada ao mestrado em educação se deu por várias vias. Nascida no seio de uma família de classe popular, fui criada num bairro do subúrbio do Rio de Janeiro, muito famoso pela tradição do samba: não à toa comporta duas escolas de samba das mais tradicionais da cidade. Naquele lugar, convivi desde pequena com as mazelas e singelezas peculiares de uma gente que “sofre e é feliz”. Mas sempre me perguntava o porquê daquilo tudo.

Quando ia visitar uns parentes distantes no bairro de Copacabana, zona sul da cidade, indagava sem parar porque no meu bairro não havia praia. Na verdade, não era só a praia que faltava. Além de não haver praia, não havia uma série de coisas que tinha naquele bonito e elogiado lugar e que não tinha no “meu lugar”, como diz o poeta sambista. Fui crescendo em meio ao comércio pulsante do bairro, em meio as suas ruas enfeitadas de valas e lixo, mas em meio a uma atmosfera diferente da prima rica Copacabana, que me deixava quase que pendurada na janela do apartamento de lá querendo pular na rua para brincar de amarelinha, queimado e bandeirinha. Sentia-me sufocada naquele alto andar em que via somente as pessoas pequenininhas, como formigas lá embaixo. Feliz era o momento de ir embora, pois era ao entardecer a hora mais legal para brincar de pique-esconde. Ainda bem que só íamos lá de dois em dois anos, quando papai ia votar numa escola pública perto de uma praça e de frente para a praia. Ficava também imaginando como devia ser estudar de frente para a praia. Tinha certeza de que as crianças já iam de biquíni e depois da aula era só “tbum” na água!

A bem da verdade, uma das poucas coisas que se pareciam com o meu lugar era a tal escola pública. Parecia que estava entrando na escola do meu bairro. As paredes iguais, as carteiras iguais, o refeitório e as cores iguais. E me pintava a dúvida: será que Dona Mira ou Dona Adivanir dão aula ali também?

Cresci e descobri que elas não davam aula lá. Descobri também que o bairro onde cresci era o primo pobre e o “vento que soprava lá, não soprava cá” da mesma forma. Lá havia praia sim, saneamento, transporte, saúde, mas a alegria do meu lugar era mais contagiante, principalmente nos quatro dias de carnaval. Ah! Quanto riso, quanta alegria! Quantas pessoas, bate-bolas e Clóvis nas ruas! Era uma festa!

Cresci mais um pouco e descobri também que tinha de estudar muito se quisesse ser “alguém na vida”, pois as escolas que estudei, principalmente a pública, não haviam me dado as bases de que precisava para entrar pra PUC.

“Mas por que a PUC?” Perguntava mamãe. Essa retirante nordestina que me deu à luz chegara aqui, em terras cariocas, ainda muito nova. Logo que chegou aprendeu o ofício de manicure, profissão que até hoje exerce com orgulho aos 71 anos de idade. Depois de uns bons anos de Rio de Janeiro, conheceu papai: um típico carioca boêmio, aposentado por invalidez aos vinte e poucos anos, que saíra da zona sul desde que vovô perdera tudo. O sonho de mamãe era que fizéssemos, eu e minha irmã mais velha, faculdade, seja ela qual fosse. Sempre falava que seria um sonho realizado, um orgulho para ela. Papai, com quem pude conviver até os 14 anos, deixou-me os incentivos necessários para entrar no “clube dos boêmios”, do qual até hoje faço parte. Dele herdei, além da boêmia, a vontade de leitura e o gosto pela música popular, especialmente o samba, a bossa e o choro e o gosto pelas gentes!

Combinadas às aspirações de mamãe e papai, parti em busca da minha vontade. Descobri que conseguindo um emprego naquela universidade poderia ter bolsa para o curso de comunicação, pois almejava ser escritora como tia Norma¹². Durante um longo período tentei o emprego desejado e como “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, consegui o tal emprego e no mesmo ano prestei vestibular para jornalismo. Diante de três bolas na trave, percebi que era hora de voltar a estudar e rever tudo aquilo que esquecera ou mesmo aquilo que jamais vira pelas escolas que passei. Ative-me somente aos livros que papai deixara e, um a um, fui saboreando o que faltava ler em sua considerável biblioteca. Nesse intervalo e em meio a essas leituras descobri que queria um curso que me falasse sobre história, que tivesse que exercer a capacidade de leitura e escrita e um curso que estudasse a realidade contemporânea também. Descobri que tudo isso, dentro de um curso só, só nas Ciências Sociais!

Quando peguei o resultado do vestibular, que surpresa! Havia tirado a nota mais alta em redação de todo aquele vestibular de inverno do ano de 2005. Em meu primeiro dia de aula sentei-me na frente e de repente entra aquela mulher de meia-idade, cabelos cacheados, com uma voz bastante macia e doce e dona de um sorriso encantador. Santuza Cambraia Naves era a pessoa que materializava essas características. Minha grande mentora e pessoa que me fez descobrir o universo encantador da antropologia, com ela aprendi que objeto e sujeito da pesquisa podem se fundir e se

¹² Norma Pereira Rego: jornalista, escritora de: Ipanema Dom Divino e Pasquim: gargalhantes pelejas; e minha tia.

confundir, por quê não?!Aprendi ainda que não basta apenas registrar, mas viver o que se pesquisa. Embasada por seus ensinamentos, resolvi responder aquelas perguntas que me fazia quando criança e estudar as diversas desigualdades. Os primeiros registros de meus trabalhos sócio-antropológicos foram realizados na favela da Vila Vintém, no bairro de Padre Miguel. Em seguida, numa cadeira de Sociologia Urbana fizemos um trabalho bastante consistente na favela Parque da Cidade, localizada a poucos metros da PUC. Minha inquietação foi tanta diante com o que descobrimos naquele local, que resolvi levar as demandas para frente. Não era justo que dentro de um bairro, dos mais nobres da cidade, houvesse uma pequena localidade que sofresse tantas privações como as que testemunhamos ali.

Conversando com Madalena Beltrame, na época estudante de Psicologia e operando o mesmo balcão de atendimento onde eu trabalhava, perguntei se ela não achava interessante que houvesse uma parceria de estágio do departamento de psicologia com aquela localidade, pois a necessidade de profissionais da área era grande. Ela imediatamente ficou interessada e disse que tentaria falar com um professor seu. E então, dessa inquietação resultou uma parceria daquela localidade com a PUC que dura até os dias de hoje. Sensação de dever cumprido coleí grau em 2009 e iniciei ali mesmo um curso de extensão em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais Participativos, que tinha como trabalho de conclusão de curso, a elaboração de um projeto participativo. Para facilitar a locomoção para o trabalho fui morar num outro bairro da zona norte da cidade. Residindo de frente para um tradicional morro que já frequentava desde que para lá havia me mudado, decidi que era quase uma obrigação realizar um projeto nesses moldes ali naquela localidade. Foi assim que nasceu o projeto no qual coordeno até hoje. Percebi que não era só um projeto fictício, de final de curso, mas era “à vera”, quando ganhamos nosso primeiro edital público.

Dentro de todo esse contexto, trabalhando com as classes populares, sobretudo, com jovens, há quase uma década tenho tentado responder as indagações que me fazia quando criança, mas confesso que muitas delas ainda estão um tanto sólidas, difíceis de desmanchar no ar!

Outras tantas perguntas surgiram ao dar à luz Luanda. Quando chegou seu tempo de escola me perguntei um tanto impotente: que tipo de escola desejo para ela? Com que tipo de projeto e filosofia? Essas e outras indagações me impulsionaram a querer me aprofundar mais e mais sobre os projetos político-pedagógicos de várias escolas, públicas e particulares, e os diferentes *métodos* de alguns importantes estudiosos da educação. Foi aí que, quando me dei conta, já havia sido embebida pelas águas da educação. Tentar o mestrado em educação foi apenas questão de tempo.

Logo já estava novamente com papel e caneta na mão e com um projeto debaixo do braço para ser analisado pelo grupo de Políticas Públicas em Educação da UNIRIO, do qual me tornei sócia!

De lá para cá muitas revisões no projeto, também muitas apresentações em seminários e congressos sobre os dois projetos (mestrado e favela) que na verdade se comungam, pois alguns jovens que estudam na escola onde faço a pesquisa são da localidade. Portanto, não foi nada incomum ouvir um: *“Professoraaaa, a senhora por aqui também?!”* Ou: *“Professora, quando voltaremos com as aulas de hip-hop lá no morro, hein?! Manda esse ministério mandar mais verba, pô! Queremos continuar, senão dá caô!”*.

Foi assim que durante toda a pesquisa me senti “em casa”, não só pelo fato de já trabalhar com juventudes em contexto de favela, mas por ter podido fazer parte da vida daqueles jovens do projeto agora num outro cenário, fora do morro. Mais gratificante ainda era ser convidada por alunos de outras localidades - que a escola havia me dado a oportunidade de conhecer - para um batizado ou um chá de bebê ou mesmo para uma “virada de laje”, como aconteceu por duas vezes durante o tempo que ali estive. Contudo, maior surpresa sem dúvida se deu quando informei que a pesquisa estava no fim e eles resolveram fazer um churrasco de despedida. Naquele dia pude ver o quanto objeto e sujeito da pesquisa podem não apenas se confundir e se conectar, como dizia Santuza, bem como, simplesmente deixar de existir. No dia do evento, olhava para seus rostos, uns mais jovens, outros mais velhos, brancos e pretos, marcados pelo tempo e pelas lutas diárias, mas com aquela alegria que me lembrava os tempos que corria descalça pela vila de 23 casas onde morava, dando topada e furando o pé, que me faziam sofrer com as dores, mas que me deixariam marcas eternas de uma infância feliz.

Conjugar o mestrado em educação com as ciências sociais, principalmente na junção das políticas públicas com a antropologia, puderam me mostrar e trazer as respostas a muitas daquelas perguntas que sempre me fiz ao longo de minha brincante infância. Ter trabalhado naquela escola e ter conhecido aquelas pessoas que tanto contribuíram para essas respostas foi a oportunidade de um resgate e a visita aos sentimentos de outrora.

O aprender para toda a vida e com a vida de que nos fala Paracelso¹³, dentro de nossas investigações está pautado na concepção de que é nos espaços informais de educação, em nosso

¹³ Para o assunto ver mais em: **MÉSZÁROS**, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

cotidiano, portanto, que se conjugam o *homo sapiens* com o *homo faber*, já mencionados, ou seja, as experiências e a construção dos vários conhecimentos. Aí reside nossa primeira e segunda infância, nossa socialização ao longo da vida e todos os elementos que a elas se aglutinam, pois a “aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Acompanhando e apreendendo naquele espaço o processo de construção e reconstrução de identidades juvenis, dentro desse, que eu chamo, *caleidoscópio*, que são as juventudes, percebemos que tudo que se reflete ali é refletido pela sociedade e vice-versa, é o que Regina Novaes aponta como o “espelho retrovisor”:

A juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Mais do que comparar gerações é necessário comparar as sociedades que vivem os jovens de diferentes gerações. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita. (NOVAES, 2007, p. 2)

Vimos nos capítulos anteriores alguns questionamentos que provocam um outro olhar para a educação, sobretudo dentro universo periférico juvenil da EJA. Muitas indagações e investigações com base em nossa pesquisa e indicadores governamentais contribuíram para isso. Isso porque muitas vezes temos a tendência, mesmo de forma ingênua ou ainda desinteressada, a achar que tudo vai bem com nossas escolas ou que “não é problema meu as questões com a educação”, o que nos faz levar em conta somente (e tornarmos legítimo) o discurso da mídia no que tange aos “avanços” na educação.

Na ótica que torna homogêneo e transforma o jovem, conformando-o em aluno, vimos nas falas dos professores e alunos uma escola que ainda habita os moldes e tempos modernos da escolarização. Assim o confronto direto e as tensões frentes a realidades não cabíveis naquele espaço se tornam insustentáveis, fazendo com que esse jovem opte muita das vezes pelo êxodo escolar ou pelo descrédito com a instituição como vimos.

Gaudêncio Frigotto na apresentação da obra de Boaventura de Souza Santos, *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, coloca que, em nossa sociedade, “os instrumentos de que dispomos no plano teórico e epistemológicos são os hegemônicos, ou seja, nos termos do autor, as semânticas legítimas da convivência política e social: a legalidade, a democracia, os direitos humanos”. E afirma que o desafio está em: “como trabalhar esses instrumentos de forma

contra-hegemônica e tentar perceber, nas culturas e nas formas políticas marginalizadas pela modernidade ocidental, indícios, sementes e embriões do novo?” (2007, p. 11)

Dentro da temática da educação, que o nosso recorte, é esse novo que se impõe como o desafio de se trabalhar numa sociedade de pensamento hegemônico, dentro de uma perspectiva contra-hegemônica, com uma boa dose de “lucidez intelectual e entusiasmo político” como nos diz Boaventura. Pois é essa educação para o mercado que torna o jovem a cada dia mais competitivo e, dentro de determinados contextos periféricos, aquém das oportunidades de ascensão. O que faz com que muitos deles se mantenham nas franjas desse mercado econômico rentável que são as profissões mais valorizadas, como é o caso da maioria dos jovens da EJA: “*Mas você é visto como aquele carinha que vai tá sempre ali prestando serviço pra eles, nada mais*”, diz Mário, 29 anos, 3º ciclo de EJA.

Dubet observa que na França, mesmo com a expansão do ensino, não há uma equidade nas relações e oportunidades, pois: “(...) se olhamos mais de perto, tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis” (2001, p. 8). O que chama de “emancipação segregativa ou emancipação sob tutela” (p. 11) nada mais é que a afirmação das microdesigualdades, como defende. Portanto, a questão do acesso à escola somente não deve servir de elemento-base para encerrarmos o discurso e darmos legitimidade a um Estado cuja “amnésia social” serve para colocar milhões de pessoas em condições de existência apenas nos quadros estatísticos. É preciso muito mais.

Além disso, segundo estudo de Alves, Lange e Bonamino (2010), o sistema educacional na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, é fortemente estratificado, levando assim a uma baixa composição social heterogênea na formação social das escolas, fato que reforça, e muito, as inúmeras desigualdades escolares. Assim, uma vez mais constatamos que as oportunidades educacionais e com elas sociais, culturais e econômicas tornam-se ramificadas, ou seja, o conceito de geografia de oportunidades (FLORES, 2008) torna-se presente na vida desses jovens estudantes, que se encontram, portanto, com seu universo de mobilidade restrito a poucas oportunidades.

Somado a isso, os fatores de responsabilidade individual estão amplamente presentes em seus discursos, em que basta “acreditar para vencer”, quando já a nossa formação histórica vem mostrando que é por um outro viés que temos de atuar. É quando o “vilão da história”, que está na estrutura da exploração, promotor das desigualdades, é deixado de lado e o caráter individual

prevalece. É assim que, “a exclusão apresenta-se mais como um destino do que como resultado de uma assimetria social de que algumas pessoas tirariam partido em prejuízo de outras” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2002, p. 239).

Esses atores sociais são regidos muita das vezes por uma “condição inconsciente da humanidade”, como nos diz Mészáros, pautada e legitimada pelo prisma do capital. Não trajetórias escolhidas por eles, mas muita das vezes viáveis para seu sustento imediato; por exemplo, na composição dos quadros trabalhistas mais precarizados e com vínculos extremamente fragilizados, como foi o caso da oferta de emprego na empresa de *fast-food*, em que não se sobra tempo disponível para se aprimorar nos estudos. O que está em jogo então é a “contabilidade do tempo”, que os torna reféns dessa ordem estabelecida e legitimada.

Em pesquisa realizada pelo IBASE/POLIS em 2004 quando 8000 jovens foram ouvidos em oito Estados, 60,6% dos jovens entre 18 e 24 anos declararam não estar trabalhando, ao passo que 62,9% informaram estar à procura de emprego. No entanto, destacamos que: “as desigualdades de classe social ficam evidentes quando se observa que 69,5% dos (as) jovens das classes D/E estavam procurando trabalho, enquanto 49,6% das classes A/B se encontravam na mesma condição.” (IBASE, PÓLIS, 2004, p. 29). De acordo com a mesma variável *Trabalho*, em nossas investigações constatamos que 88,5% dos jovens pesquisados estavam trabalhando ou “trabalhavam às vezes” - são os famosos bicos de que nos fala Sandrinho nas linhas acima - e 10,2% estavam à procura de trabalho. Desses jovens empregados, 82% tinham carteira assinada. Com relação ao tipo de trabalho, serviços gerais, *fast-food*, construção civil e programas de inclusão de jovens com o vínculo formal de trabalho (jovem aprendiz) lideraram o *ranking*. O nível salarial desses jovens que responderam estar trabalhando permaneceu maciçamente na escala de R\$100 a R\$622, com 87%, ao lado de R\$622 a R\$1200 reais, que ficou com 10,2%, ao passo que nenhum ultrapassou a marca de R\$1200, tampouco mais que R\$3000 por mês.

Gráfico 2

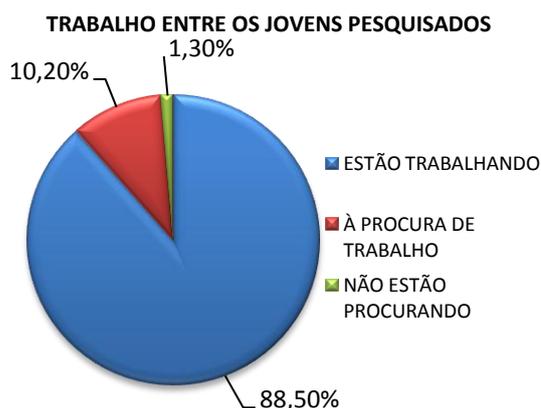


Gráfico 3

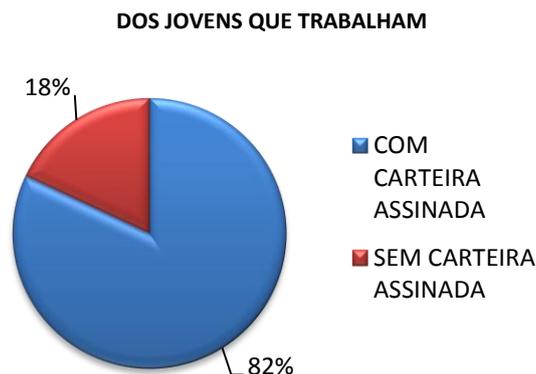
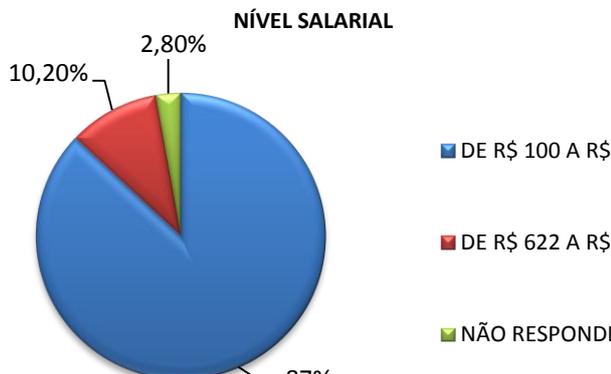


Gráfico 4



De acordo com os princípios que regem a cidadania grega, ser cidadão estava atrelado à liberdade, ao tempo livre. Este era educado tão somente para pensar e tomar decisões no âmbito político em nome de toda a sociedade. “Assim, para os gregos, a essência do homem é tanto a de ser *racional* quanto a de ser cidadão e homem livre, cuja virtude (*areté*) consiste no justo exercício dessa cidadania” (RIBEIRO, 2002, p, 117). Trazendo o foco para as questões atuais de educação e cidadania, percebemos que o “tempo disponível” de que nos fala Marx, e que ainda é reservado aos “filhos de papai que somente estudam”, seria indispensável também para esses jovens que fazem parte da EJA. Com base neste tempo disponível, aí sim teríamos o aprimoramento de potencialidades e a descoberta da autonomia por esse sujeito escolar. Numa dialética com as condições sociais e com o tempo histórico, estes sujeitos estariam crescendo absurdamente em dois polos: “em suas forças produtivas como em sua humanidade” (MÉSZÁROS, 2005, p. 103). Eis o papel da educação no processo de transformação do sujeito, ao mesmo tempo, social e individual. Durante o decorrer de toda a pesquisa, percebemos como produto de uma desigualdade social o corrente abandono do sistema de ensino por esses jovens, muita das vezes pelo fato de não possuírem a chamada *moratória social*, como os filhos das classes médias e burguesas, por exemplo. Fato que vai certamente trazer resultados na inserção no mercado de trabalho, que além de ocorrerem já muito cedo, serão em sua maioria precarizados e desgastantes, o que dificultará manter em sintonia as variáveis trabalho e estudo, como vimos.

Partindo de outro viés, numa sociedade caracterizada pelas redes sociais e as novas tecnologias plurais, devemos pensar o jovem para além do cercamento que o espaço escolar promove, bem como conectá-lo a essas novas e “pulsantes” tecnologias; fornecendo-lhe, para isso empoderamento de forma a ampliar seu universo de escolhas e disputas em que as trajetórias pré-definidas se tornem apenas um fator histórico em suas vidas e não determinantes sociais limitadores de ascensão social em suas trajetórias. Somado a isso outro fator reside na falta de conexão professor-aluno que precisa ser sepultada para dar lugar a um novo tempo em que o quarteto:

escola-professor-aluno-sociedade esteja em consonância e dialogue entre si numa miríade de informações, de forma a promover a construção de conhecimentos e novos campos de possibilidades. Neste sentido, a ação do corpo escolar, para tanto, é fundamental no intuito de fomentar estratégias socializantes, que provoquem no jovem o desejo de saída de suas zonas de conforto e o instigue a buscar novos acessos.

Na história recente da EJA percebemos uma crescente alteração em seus sujeitos, a começar pela idade em que ingressam na modalidade, o que antes se dava muito mais tarde. Em nossa pesquisa observamos ainda a corrente migração desses jovens para a EJA, que se dá, sobretudo por necessidades econômicas. Um desafio que se coloca, portanto, é como lidar com o caráter heterogêneo em sala de aula a cada dia mais presente e atuante no ensino de jovens e adultos. Não há mais espaço para a homogeneidade abstrata (CARRANO, 2007) de que dispúnhamos num passado recente e que se apresentava como alternativa única para a solução do “problema” da EJA.

Partindo para um outro desafio, nos questionários aplicados percebemos a falta de uma consciência cidadã e uma maior participação dos jovens pesquisados no que tange ao universo da política. Quando perguntados se gostavam de votar percebíamos o distanciamento vindo através dos comentários: *“Eles (os políticos) são todos iguais, um bando de ladrão!”* e ainda: *“Odeio votar, porque a gente só engorda Brasília, cara!”*. E mais: *“Não tenho saco pra votar, não vai mudar nada mesmo!”*. O descrédito diante das instituições se torna claro em outros comentários do tipo: *“espero que esse relatório (o questionário) “seje” por uma boa causa, já que eu não confio na política. Um beijo :D”*. Constatamos assim uma completa animosidade por parte desses quase 75 jovens em tudo o que diz respeito à coisa pública: desde à política até suas instituições: seus braços.

No imaginário social, no senso comum é frequente escutarmos frases do tipo: *“É pobre porque quer!”* ou ainda: *“Por que não vai estudar ou arrumar um trabalho? Quer ser vagabundo!”*.

Como não foi diferente na pesquisa, transporta-se, de forma frequente, a culpa pela falta de escolaridade, pelo não “usufruir” desse direito, para o próprio cidadão, que é vítima da ausência de políticas inclusivas por parte do Estado, ao passo que este sai isento do não cumprimento de suas obrigações. É assim que o beijo, externado no questionário, denota que apesar de não darem crédito às instituições e tudo o que leva a personificação de políticas institucionais, apontam uma crença naquilo que eu chamaria de “políticas autônomas”, que seriam ações e espaços mais informais em que, de fato, pudessem ter voz. Foi o que vimos em inúmeras “declarações de fé” presentes nos comentários finais das dez páginas de questionário que prontamente responderam. Daí explica-se o

sentir-se à vontade para mandar “um beijo” e colocar pedidos como: “*Faça algo pela EJA!*” dentro daquela intervenção que dela se identificaram e se apropriaram.

Segundo Machado Pais (2005), “Nem sempre as preocupações e aspirações dos jovens são levadas em linha de conta. Por isso, são críticos em relação a direitos que não os fazem passar da “cepa torta””. Segundo o autor, a “cidadania da cepa torta”, “é uma cidadania que tende a olhar os cidadãos como iguais quando, na realidade, eles são diferentes. Enfim, é uma cidadania que abraça os mitos homogeneizadores perante uma realidade heterogênea, de diferentes grupos culturais e sociais” (p. 66).

Assim que, o mundo da política, portanto, é visto por eles como algo avesso e distante, uma alameda de falsidades em que quem entra para esse time será facilmente corrompido, tornando-se mais um neste jogo de interesses pessoais. Entretanto, a não utilização dos canais políticos legitimados se torna uma arma plenamente satisfatória para as elites que dominam a sociedade e prezam por manter esse *status quo* da grande massa, principalmente das juventudes. Perceber uma educação para jovens e adultos que preze pela heterogeneidade em diálogo com os valores universais e pela participação política de seus educandos dentro e fora do espaço escolar, fazendo com que se reconheçam enquanto membros efetivos da sociedade em que vivem, é comungar da afirmativa de Abramovay:

O protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos (...) A ênfase no jovem como sujeitos das atividades contribui para dar-lhes sentidos positivos e projetos de vida, ao mesmo tempo que condizem à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social. (UNESCO, 2002, p.62)

Como vimos, muito se fala em “protagonismo juvenil” ou “jovens empoderados” ou ainda como “sujeito de direitos”. Em que pese todas essas alcunhas, em que medida esse processo de uma educação cidadã, que visa trazer o jovem à responsabilidade sobre suas mudanças, tem se intensificado em seu currículo escolar? Será que esse sentimento de pertença, esse protagonismo esperado, a problematização de seu universo cotidiano que tanto se apoiam as novas perspectivas em torno do jovem tem sido capaz de entrar nas salas de aula? Da EJA, em especial? Trata-se antes de “converter os condicionamentos em oportunidades para exercer a cidadania” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 208).

O que fomos percebendo em certos momentos é que ficam claras as questões de juventude imbricadas por uma condição de classe, pautada pelas desigualdades, que vão resultar nas

“fragilidades transitórias que os atam” (PAIVA, 2006), que seriam as dificuldades que impedem as mobilidades, traduzidas em que recortes como trabalho, condições sócio-econômicas, ecologia social e espacial que habitam e frequentam. Além das questões de gênero e raça que se evidenciam em seus discursos. Todos esses fatores vão dar surgimento às suas demandas, ansiedades e insatisfações (ou não) de suas condições. Creio que para dar conta de um sem-número de revelações tenhamos de atentar primeiramente na maneira como vimos essas juventudes e como eles se veem enquanto sujeitos juvenis, ou mesmo se enxergam como tais. Superando essa fragilidade, nós, pesquisadores e estudiosos do tema, é que dialogaremos com eles com mais empoderamento, pois, do contrário, corremos o sério risco de esvaziarmos o discurso com estereótipos que não fazem parte do *ethos* de ser jovem.

No que diz respeito às políticas públicas de juventude, um de seus desafios é combinar projetos e ações que assegurem igualdade de direitos de cidadania, valorização da diversidade juvenil por meio de ações afirmativas e respostas às demandas que dizem respeito à atual condição juvenil. A conjugação desses aspectos exige uma nova maneira de olhar - um novo paradigma - sobre as vulnerabilidades e potencialidades dos diferentes segmentos da juventude brasileira. (NOVAES, 2007, p, 07)

Em se tratando de políticas conectadas em rede, podemos destacar as observações de Kerbauy (2005, p. 200), citando Bango (2003):

O caminho tomado para implantar políticas integrais de juventude tem sido tortuoso e torturante, “tendo em vista a disposição setorial das políticas sociais e a primazia da lógica do serviço sobre a lógica dos sujeitos, 7em seu desenho. Isso tem impedido a homogeneização dos propósitos destes organismos governamentais (também estaduais e municipais), sua capacitação decisória sobre políticas de juventude e, até mesmo, a participação delas nas instâncias intersetoriais de planejamento das políticas sociais. (2005, p. 200)

No entanto,

É preciso reconhecer que no Brasil, desde 2005, vários esforços têm sido feitos no sentido de elaborar parâmetros e descobrir caminhos que permitam a construção de uma *Política Nacional de Juventude*. A Secretaria Nacional de Juventude tem feito constantemente apelos para que os diferentes ministérios, no planejamento e na execução das políticas setoriais, considerem as singularidades do público jovem, levando em conta suas estratificações etárias - de 15 a 17 anos, de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos -, assim como tem buscado parcerias com instituições de pesquisa e planejamento para o tratamento e a desagregação das informações estatísticas oficiais disponíveis, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a juventude brasileira. (IPEA, 2009, p. 21)

Há ainda que se salientar a importância da inclusão do termo “jovem” na Constituição Federal, através da emenda nº 65, promulgada em 13 de julho de 2010, que estende aos jovens, compreendidos entre 15 e 29 anos, prioridade no acesso aos direitos constitucionais já garantidos a crianças e idosos, tais como: saúde, alimentação, educação, profissionalização e cultura.

Percebemos, porém, o ainda tímido processo de renovação do diálogo e do atendimento às demandas se materializando no acesso aos direitos, saindo, portanto, do âmbito das querelas: “trata-se, antes, de colocar-se nas interseções, nos lugares em que os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e ser transformados.” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 208).

O perigo de intervenções políticas incontestes reside na contramão de tudo isso: na formulação de políticas ingênuas e incongruentes que venham reforçar ainda mais o hiato populacional em nosso país, resultando na ausência de uma democracia, de fato, participativa por parte da população a quem tais políticas se destinam. Em outras palavras, “as políticas de intervenção podem ser equívocas se não ancorarem em estudos rigorosos da realidade” (PAIS, 2005, p. 64), que seriam as ações planejadas sem se levar em conta “o chão que elas pisam”, como adverte o autor, ou seja, distanciando-se das reais demandas desse contingente e deixando de lado a escuta a elas. Não levar em conta seus contextos de vida é correr o risco de reproduzir o ciclo de desigualdade presente em nossa sociedade, e não ao contrário como deveria ser: acompanhando as trajetórias juvenis e fomentando políticas que factualmente não só o capital cultural se amplie, mas que a reboque, venham o social, o científico e o tecnológico, através de espaços de apoio e periódicas avaliações que acompanhem *in loco* a eficácia de tais investimentos. Em concordância com Cury (2002), percebemos que “a persistência desta situação de base continua a produzir pessoas (jovens, em nosso caso) ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos” (p. 258).

“Es cierto que la sociedade se caracteriza por la desigualdade, la opresión despótica, la privación de derechos, la explotación económica. Pero sólo nos podemos revelar contra estas situaciones si sabemos que pueden ser diferentes” (TEDESCO, 2004, p. 560). Dessa maneira, sair da condição de colonizado e perceber-se como pessoa, através “(...) de la superación de los determinismos” (idem, p. 570) e não, tão somente, como indivíduo inerte na sociedade, requer, antes de tudo, atravessar as *linhas abissais* como nos diz Boaventura (2010), rumo a um pensamento pós-abissal. Mas para que isso de fato ocorra, uma luta sem precedentes terá de ser travada para que outras formas de restrição, violências simbólicas nesses palcos de disputas, e

ataques não sejam promulgadas e veladas sob os diversos modelos em prol de se tentar promover a, tão sonhada, igualdade de oportunidades.

Com Gramsci, pensar contra-hegemonicamente é saber que precisamos desnaturalizar as diferenças que ainda insistem em se manter veladas sob a égide do progresso e da ordem, para cada vez mais garantirmos a fruição e a sinergia do maior número de grupos sociais, pautando-se sempre no interconhecimento e respeito mútuos. Atravessar, portanto, as *linhas abissais*, em nosso caso estaria curvada a se dar por meio de políticas públicas que, dentre outros aspectos, promovessem a reflexão epistemológica entre os distintos atores sociais, para que estes, imbuídos de uma consciência horizontal não continuem mais a servir de massa de manobra aos estratos dominantes presentes na sociedade contemporânea. Em outras palavras, o princípio da inclusão então deve estar atrelado ao princípio de emancipação desses jovens, por meio de políticas estruturantes que contemplem suas demandas na totalidade.

Por outro lado, desenvolver pesquisas, indicadores e ainda potencializar núcleos de pesquisa já existentes, ampliando o diálogo entre academia, sociedade civil e coletivos e sua fertilização é que vai formular políticas públicas simétricas, com ações a responder os diagnósticos produzidos. Além disso, as políticas vigentes precisam estar em constante avaliação em conjunto com a produção de diagnósticos. As políticas públicas, portanto, devem ser também constantes como são as demandas, produzindo escutas mútuas, a fim de transformar as conquistas em mais desafios, em novos campos de inclusão e equiparação de realidades, bem como transformar práticas e mentalidades. E é assim que novos desafios vão sendo colocados na medida em que ações políticas são gestadas e conquistadas.

De outro modo, não se quer aqui tão somente vitimizar a sociedade civil e atacar o Estado. Para além dos maniqueísmos que reduzem sobremaneira o debate, devemos perceber as inúmeras brechas para mudarmos a atuação de forças. Isso porque é na articulação destes dois entes que se formam as políticas públicas de fato congruentes, cujos efeitos serão diferentes a partir de cada segmento de juventude. Não é um campo estruturado, encerrado em si, mas com fronteiras mais porosas e ambíguas do que imaginamos. É assim que se faz necessário encontrar novas formas de não se fechar esses poros, mas contemplá-los constantemente através de ações.

Condenando o fatalismo e o determinismo neoliberal, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nos moldes atuais, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência

simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência *transcendente*, porque libertadora. Para tanto, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (idem, p. 47). Pois nos moldes atuais, como vimos, “(...) a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...) para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (p. 55). Nesse sentido, “(...) o papel da educação é soberano, (...) para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução” (p. 65).

Em outras palavras, por exemplo, “não basta que os museus sejam gratuitos e as escolas se proponham transmitir a cada nova geração a cultura herdada” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 81), pois a capacidade de se apropriar do espaço está em relação direta com a quantidade de capital econômico e cultural que se possui, dado que os sistemas simbólicos é que diferenciam as classes. Deste modo, se não houver meios de aproximação desses elementos pelas camadas jovens populares, eles jamais irão se apropriar dos *capitais* que nos fala Bourdieu (1998) tampouco apreender os códigos simbólicos e os meios sensíveis para decifrar os inteligíveis em nossa sociedade, o que requer um esforço mais que individual, mas para, além disso: requer uma nova sociedade.

Marlene Ribeiro (2002, p. 120), analisando os estudos de Kant sobre educação para a constituição da cidadania escreve:

Kant (1995a, 1995b) define com muita clareza os elementos constituintes da cidadania moderna a partir dos princípios em que se assenta o Estado civil: "1. a *liberdade* de cada membro da sociedade como *homem*; 2. a *igualdade* deste com os outros, como *súdito*; 3. a *independência* de cada membro de uma comunidade como *cidadão*" (Kant, 1995b, p. 75). A liberdade, exercida segundo as leis, permite a igualdade, que se reflete na possibilidade de, com os próprios méritos, ascender socialmente; a igualdade, por sua vez, supõe que cada um tenha as condições necessárias para desenvolver suas capacidades. Kant não admite privilégios de nascimento. Daí a importância da educação por meio da qual o homem se realiza como tal, tanto porque lhe dá condições de ascensão social, quanto porque é pelo conhecimento que o homem supera a minoridade em que se encontra mergulhado, fonte de preconceitos e da ignorância (Kant, 1995a, 1996).

No entanto, a cidadania kantiana não difere muito de seus colegas modernos. Com seu ideal de *independência* também prevê a cidadania, a partir deste princípio, reservada à raça branca, europeia e possuidora dos meios de produção. Por conseguinte, o poder teria de ser “exercido pela

representatividade daqueles que estão aptos a votar, isto é, por aqueles que gozam da *independência* econômica, política e cognitiva”. (idem, ibidem, grifo meu).

Hoje a constituição de um cidadão na sociedade capitalista está pautada pela sua maior ou menor capacidade de consumo, numa suposta independência. Esse consumismo que ronda principalmente as juventudes se assenta no discurso de uma “pseudocidadania”, em que é preciso consumir para ser aceito, sem quaisquer limites ou consciência daquilo que se anseia e se compra. Longe da seara do consumo e da cultura, que em outra oportunidade estudaremos, se “a educação escolar se estabelece “como uma via para constituição da cidadania” (RIBEIRO, 2002, p. 115) uma educação para tanto embebida de problematizações do social, pautada nas *DES*igualdades, política e econômica é emergencial para aplacar o furor do “consumismo-cidadão” entre os sujeitos jovens.

Iniciar o trabalho pedagógico com o fim único de formar o cidadão, no *stricto sensu* e não “colaboradores” (no sentido mercantil do termo) de um Estado liberal, é ter a consciência de que uma educação com participação na vida em sociedade se faz numa arena de disputas, num campo de forças muita das vezes imperceptível. A questão de se formar sujeitos de direitos, portanto, permeia por todo esse sinuoso território de conflitos. É no convívio social, que problematizando e tornando crítico esse convívio, chegaremos às bases de uma política pautada na cidadania, “o que implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica” (idem, ibidem) e que gerará, naturalmente, um pleno envolvimento de seus atores na trama social.

Sobre os jovens militantes, Helena Abramo (2008) acentua que por diversas vezes analisando suas falas observou que a identidade juvenil não fazia parecer tanto sentido e salienta que, antes de uma categoria política os jovens se veem como sujeitos importantes e atuantes para suas causas, suas lutas. O que ela nos mostra, muito se observa quando entrevistei os jovens estudantes da escola Henrique Filho. Quando indagados sobre voto, cidadania e militância, a maioria atestava que uma mudança em nosso país só poderia vir a partir de cada um: “*a mudança vem de nós!*”. No entanto, de forma contraditória, eram esses mesmos jovens que diziam não gostar de votar e que não participavam de qualquer movimento político, “*porque não tinha jeito mesmo!*”.

A pergunta sobre a participação em movimentos juvenis para aqueles que não participavam de qualquer militância vinha sempre com uma feição do tipo: “não estou fazendo o que deveria, não acha?”. Já os que respondiam de forma positiva impunham em seus rostos um empoderamento característico, que ficou bastante claro em frases do tipo: “*tenho que fazer alguma coisa pela minha comunidade e meu país, né?*” ou: “*a gente começa de miúdo a aprender a viver a vida, só que ninguém vem falar dos nossos direitos; a gente só descobre depois de burro-velho, mas nunca é tarde, não é? Por isso que hoje eu tenho muito orgulho de fazer parte de um coletivo!*”.

O caráter de pertença, portanto, se mostrou translúcido quando questionados sobre seu papel na sociedade. Trocando em miúdos, quando perguntados sobre militância, a maioria, 87% respondera que nunca havia participado de qualquer movimento e outros 6% afirmavam que já haviam participado por um certo tempo, restando outros 7% que participavam de algum tipo de militância. Se fizermos um comparativo com a Pesquisa de Opinião Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas, 2004, do IBASE/POLIS, de que já comentamos, não verificaremos muitas desconformidades com nossos dados.

Gráfico 5

GRAU DE MILITÂNCIA ENTRE NOSSOS JOVENS PESQUISADOS

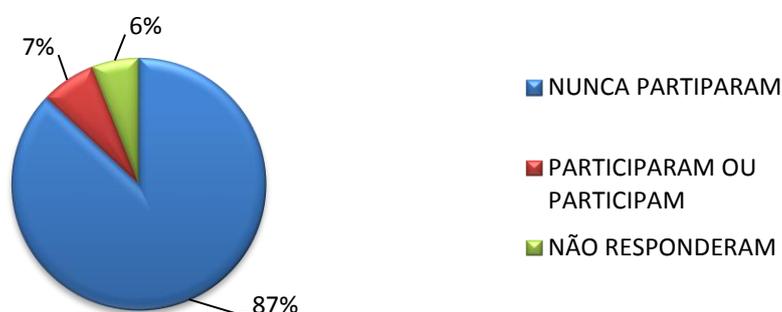


Tabela 4

Participação em movimentos por melhores condições de vida no bairro / cidade (em %)									
	Total	Sexo		Faixa Etária			Classe		
		Masc.	Fem.	15-17	18-20	21-24	A/B	C	D/E
Sim	18,5	19,0	17,9	14,8	18,4	21,3	16,9	17,2	22,0
Não	80,6	80,0	81,2	84,2	80,9	77,6	81,1	82,2	77,7
Ns/No	0,9	1,0	0,9	1,0	0,7	1,1	2,0	0,6	0,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: IBASE/POLIS, Pesquisa de Opinião Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas, 2004 – na: não aplicável

No entanto, observamos com isso que, apesar de não serem militantes no *stricto sensu*, proferiam sempre severas críticas ao governo e ao sistema de ensino, por exemplo, o que me fez pensar numa “militância às avessas”, que seria uma espécie de boicote, de certa forma, à política estrutural vigente. A partir dessa “militâncias às avessas” três tipologias de jovens foram identificadas por mim: os primeiros são aqueles os jovens que fazem de conta que está tudo bem e giram conforme o sistema: “*não me preocupo muito com política.*” os segundos são os jovens que

invalidam este mesmo sistema por meio de uma suposta aversão à política: “*odeio votar!*”; e a terceira tipologia seriam os jovens que, nas franjas da sociedade, nem aderiram ao sistema, nem o invalidaram, mas, tornaram-se parte do sistema político atuando criticamente para tentar mudar suas condições e de seus pares: “*é com o nosso coletivo que a gente consegue fazer alguma coisa. Senão, a gente tá perdido, nada acontece.*”. É quando se juntam e formam pequenos grupos políticos no interior das zonas periféricas em que habitam.

O desencanto político que vimos nas linhas acima, prova que há mais de politização neles do que eles mesmos pensam e acreditam. Não um modelo de “jovens engajados” ou “jovens partidários”, formal em sua essência, mas uma política das ruas, dos guetos, dos contrastes.

“A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição”
(ARROYO, 2010, p. 88).

Retomando o conceito de mambembe que falamos nas páginas anteriores quando expusemos sobre o nascimento e a trajetória do ensino de EJA no Brasil e da educação popular de um modo geral, podemos transportá-lo para o cotidiano da escola e de seus sujeitos nos dias atuais. Por mambembe o famoso dicionário Aurélio entende ser, dentre outras definições: “grupo de teatro amador e de má qualidade”. O caráter mambembe em nosso contexto se entende ainda nos diversos improvisos que constatamos naquele espaço que habitamos durante o longo tempo da pesquisa e seus sujeitos que a ele dão forma. É como, por exemplo, quando testemunhamos professores que não tem o mínimo de condições logísticas, mas que assim mesmo tentam fazer as aulas-passeio com seus alunos; ou, como presenciava de forma constante, profissionais sem quaisquer condições psicológicas para estarem em mais uma sala de aula naquele dia, visto que já tinham estado à frente de quase 10 turmas durante o dia. Fato esse que se deve ao salário descabido e precarizado que recebem do Estado, que não vê na educação a mola mestra para o desenvolvimento intelectual de seus cidadãos, mas, ao contrário, provê o mínimo de condições para justamente continuar a manter o *status quo* que oprime e ludibria a população. Constatamos o caráter mambembe de escola, ainda naquele funcionário-polvo, o nosso coringa, que estava diariamente no improviso para que tudo “desse certo”, mediante a ausência permanente ou mesmo falta de funcionários administrativos ali. Por outro lado, o mambembe também está com os alunos que fazem de tudo para irem a escola, seja para “filar” a janta, seja para buscar o diploma, seja para trocar conhecimento e “recuperar o tempo perdido”, deixam filhos, marido, esposa, bicos que poderiam fazer a noite, mas estão ali, naquela sala de aula se dando uma nova chance, improvisando, fazendo malabares, mas estão ali. Somado a isso, vão mostrando o caráter espontâneo, que caracteriza o mambembe, ainda quando formam o

que eu chamaria de seus “núcleos de estudo no pátio da escola”. Aquele espaço formal (por fazer parte da escola) se torna informal (dado uso que dele fazem), que, como vimos no capítulo anterior, é quando os estudantes fazem dele sua roda diária de conversa, com inúmeras críticas ao funcionamento da escola e seu ensino e ainda quando surgem as conversas pessoais sobre o final de semana, por exemplo. No entanto, para além das conversas e “fofocas” diárias sobre seus pares, aqueles jovens estudantes se juntam naquele espaço e põem-se a trocar informações sobre o conteúdo da aula passada, da prova do dia e mesmo dos próximos tópicos a serem abordados, como diariamente presenciava. Isso se deve, sobretudo, ao curto tempo que tem para tirarem dúvidas e ainda por conta de um curso com um currículo parco e resumido, carregado de deficiências. Mesmo sem se dar conta disso, faziam ali, daquele lugar, um núcleo de estudos e espaço de troca, mambembe, por excelência.

É ainda dentro desse contexto mambembe que residiria também a relação professor e aluno expressa no relato: *“eles fingem que ensinam e a gente finge que aprende, porque é nós que tá e é nós que sabe o que gente passa. O que a gente quer mesmo é receber o diploma e sair fora!”*.

Miguel Arroyo já em 1987 lança o seguinte desafio “como equacionar devidamente a relação entre educação e cidadania?” No que responde mais a frente: “só uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas sofisticadas de exploração e de embrutecimento do homem nos permitirá equacionar devidamente os limites reais impostos por esse progresso à participação e à cidadania e nos mostrará a utopia pedagógica” (idem, p. 77).

Olhando a realidade educacional através de tudo o que pudemos constatar na pesquisa, nos perguntamos: em que estamos errando afinal? Sendo ainda mais contundente: basta somente termos o diagnóstico de uma educação moribunda ou precisamos arregaçar as mangas para produzirmos projetos pedagógicos adequados e que deem conta das diversidades de forma a politizarmos a educação?

Tendo a cidadania como norte para gestar um novo processo político-pedagógico, reside emergencial a questão da troca de uma educação *para* cidadania à uma educação *por* cidadania.

Promover mudanças em torno do caráter político da educação significa atentarmos para as condições materiais das classes trabalhadoras, desse jovem trabalhador; identificando essas condições na exploração que sofrem em seu cotidiano, na falta de acessos e recursos, nas exclusões e discriminações constantes, dentre tantas outras perversas variáveis; para a partir disso rasgarmos os véus que encobrem a visão de mundo desses sujeitos. Em outras palavras, partindo dessa visão política das condições materiais a que são submetidos é que conseguiremos fazer com que esse jovem-aluno-trabalhador tenha uma visão dialética da realidade em que vive e, assim, *transcenda*.

Em última análise, como consta da Declaração de Hamburgo no V CONFINTEA:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42)

Com Arroyo novamente compartilhamos de outra indagação: “como educar para o futuro, para a realidade sócio-política, com esse olhar constante voltado para o passado mitificado?” Sem visões românticas de um passado de concepções representativas e esvaziadas? Acrescentaria eu. O tempo histórico se altera e devemos nos adequar às novas demandas desse tempo. Assim, continuamos defendendo que, é na perspectiva de Estado ampliado de Gramsci (2000) que se deve pensar as políticas públicas em torno das juventudes de hoje, sobretudo na perspectiva da EJA, num eterno diálogo entre Estado, sociedade civil e seus coletivos presentes.

Desenhar políticas de juventude é desenhar *mapas de futuro*. Mas não valerias a pena desenhá-los se não houvesse viajantes para os percorrer. Que sentido podem os jovens dar à política se se sentem fora dela? Se o conceito de cidadania pressupõe uma efectiva participação e filiação (Marshall e Bottomore, 1992), pressupõe também um reconhecimento dessa pertença. (MACHADO PAIS, 2002, p. 66, grifo do autor)

Uma escola de qualidade é reconhecidamente essencial para o alargamento das diversas formas de participação na vida pública desse sujeito escolar juvenil. Quando não se atenta para isso o que se vê é a “igualdade de direitos e deveres de cidadania anulada ou prejudicada (RIBEIRO, 2002, p. 124). Seria a *cidadania da cepa torta* de que nos fala Machado Pais.

Assim que, promover a expansão, bem como o acesso a uma escola de ensino de jovens e adultos de fato de qualidade, que dialogue com esses “sujeitos de direitos jovens” influenciando em suas trajetórias de modo a ampliar seu campo de possibilidades - o que implica serem reconhecidos como jovens na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (DAYRELL, 2007) - faz com que diversos setores sejam beneficiados, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento social do país. Isso porque uma juventude escolarizada e consciente de seus direitos e deveres torna o país próspero no sentido de mais humano. Devendo para tanto ser pensada de forma emergencial e para o tempo presente.

O Estado burguês criou e até hoje mantém “artifícios que inviabilizam a universalização de uma educação pública articulada aos interesses dos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania” (RIBEIRO, 2002, p. 122). Parte das exclusões a que são submetidos não é antes uma anulação meramente econômica, senão também moral e social que os leva a patamares consideráveis de invisibilidade na sociedade.

É nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias são contínuas, sobremodo mambembes, porque sempre de improviso, na busca pela sobrevivência no mundo do capital; e a identidade é sempre relacional, dialética e só se decifra através da luta nesse campo de disputa. Quando se catalisa essa singularidade, esse ciclo da vida que gira em torno dessa população, se descobre essa juventude como classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel, *et al.* Juventude, política e cultura. In: *Revista Teoria e debate*. Fundação Perseu Abramo. Nº 45, jul./ago./set, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam e **PINHEIRO**, Leonardo Castro. “Violência e Vulnerabilidade Social”. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana*. Madri: Comunica. 2003.

ALGEBAILÉ, Eveline . *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. v. 1.

ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. SãoPaulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BANGO, J. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOLTANSKI, Luc; **CHIAPELLO**, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

_____. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: **BOURDIEU**, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: **BOURDIEU**, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. Escritos de Educação. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Les heritiers, les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964

_____. Capital cultural, escuela y espacio social. Madrid: Siglo XXI, 2003.

_____. La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Éditions de Minuit, 1998.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 Mar 2009.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

_____. MEC/INEP. Censo da Educação Básica. INEP, 2010.

_____. MEC/INEP. Censo da Educação Básica. INEP, 2011.

BUARQUE, Cristovam. A desordem do progresso. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BUFFA, Ester; **ARROYO**, Miguel; **NOSELLA**, Paolo. (Orgs.). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 14ª edição, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e Políticas de combate à pobreza. [Revista Brasileira de Educação - ANPED - n.24 - 2003](#).

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Trabalho apresentado no II Fórum Goiano de EJA, 2006. Mimeografado.

CASTRO, Mary e **ABRAMOVAY**, Miriam. Por um novo paradigma do Fazer Políticas de/ para/com juventudes. UNESCO 2003.

CAZELLI, Sibeles. Ciência, cultura, museus, jovens e escola: quais as relações? 2005. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural – 1ª edição – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLEMAN, James S. The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education, The Free Press of Glencoe, New York, USA, 1961.

COMENIUS. Didática Magna. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens olhares sobre o trabalho. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado de São Paulo.

COUTINHO, Carlos Nelson. “As categorias de Gramsci e a realidade brasileira”.

In *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. Cad. Pesq., São Paulo 82: 31- 36, 1992.

DAYRELL, J; **GOMES**, N.L. Juventude, práticas culturais e identidade negra. Palmares em Ação, Brasília, DF, n. 2, p. 18-23, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.

DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores Associados, 1995.

DESCARTES, R. Discours de la méthode. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

DESCOLA, Philippe. As duas naturezas de lévi-strauss. Sociologia & Antropologia | v.01.02: 35–51, 2011.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4ª ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

ELIAS, Norbert; e **SCOTSON**, John. L.; Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60*. 1983. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FILARDO, Verónica (2010): «Transiciones a la adultez y educación». Cuadernos del UNFPA, Año 4, N°5. Montevideo: UNFPA.

FLORES, C. “Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile”. In: Kaztman, R e Ribeiro, L.C.Q. A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Letra Capital, 2008.

FONTENELE, Isleide A. Os caçadores do *cool*. In: Lua Nova. São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> acesso em 08/11/2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade, 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. v. 1.

IBASE, PÓLIS. Diálogo nacional para uma política de juventude. Rio de Janeiro; São Paulo: 2006.

_____. Ser joven em Sudamérica: Diálogos para la construcción de una democracia regional. Brasil, 2008.

IPEA. Juventude e políticas sociais no Brasil / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: Ipea, 2009.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JENCKS, C.; **MAYER**, S. The social consequences of growing in a poor neighborhood. In: LYNN, L.E.; MCGEARY, M.G.H. (Ed.). *Inner-city poverty in the United States*. Washington, DC: National Academy, 1990. p. 111-186.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? In: Estudos de Sociologia. Araraquara. Departamento de Antropologia, Política e Filosofia – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 18/19, 193-203, 2005.

LAHIRE, B. Homem plural: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEMME, Paschoal. Memórias de um educador. Volume 3. Brasília: Inep, 2ª ed., 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Les structures élémentaires de la parenté. Paris/Hay: Mouton et Co., [1949] 1967.

LINS RIBEIRO, Gustavo. Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo. Barcelona: Gedisa, 2003.

MACPHERSON, C. B. A teoria política do individualismo possessivo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAKOWSKI, Sara. Memórias desde la intempérie. Exclusión social y espacio: los chavos de la calle en el centro histórico de la ciudad de México. 2004. Tese – UAM-I, Cidade do México. 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1998 [1922]), "Argonautas do Pacífico Ocidental". *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. 1º edição, 1º reimp. - São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Educação on line PUC-Rio, 2009, nº. 4. Revista do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio - Educação on line PUC-Rio - ISSN 1809-3760.

MOURA, Caio. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. *Filosofia Unisinos* 10(2): 157-173, mai/ago 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. *Rebelião das Massas*. Lisboa. Relógio d'Água. 1999.

NOGUEIRA, M. A; **NOGUEIRA**, C.M.M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida*. São Paulo, outubro de 2007.

_____. “Juventude e Ação Social no Rio de Janeiro: resultados de pesquisa”. In: **LANDIM**, Leilah (org.), *Ações em Sociedade. Militância, caridade, assistência etc.* Rio de Janeiro. Nau Editora, 1998.

_____. “Juventudes cariocas: mediação, conflitos e encontros culturais”. In: Vianna, H. *Galerias cariocas*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

_____. e Vannuchi P. *Juventude e Sociedade*, ED. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: HUCITEC, 1983.

PAIS, José Machado (2005). *Jovens e Cidadania*. In Isabel Menezes et al. (Eds.), *Conhecimentos, Concepções e Práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses. Um Estudo Internacional* (pp. 217-224). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PAIVA, Jane. Continuar...e aprender por toda a vida: legitimando o direito à EJA. In: *TV Escola, Salto para o Futuro*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2006.

_____. *Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos*, Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>.

PARSONS, Talcott. Age and Sex in the Social Structure of the United States. In: *The American Sociological Association, American Sociological Review*, núm.7, outubro 1942, pp. 604-616.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Juventude e contemporaneidade*. *Revista Brasileira de Educação*, nºs 5/6, São Paulo, 1997, pp.25-36.

PEREZ ÍSLAS, JOSÉ ANTONIO (2008) “*Juventud: un concepto en disputa.*” En Pérez Islas, José Antonio *et al.*(coords.) (2008) *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos.* México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

REGUILLO, ROSSANA, “Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión.” Em Medina Carrasco, Gabriel (ed.) (2000) *Aproximaciones a la diversidad juvenil.* México, El Colegio de México.

REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez, 1981.

RIBEIRO, Eliane Andrade. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2006.

_____. Políticas públicas de Educação e Juventude: avanços, desafios e Perspectivas. **FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho** (Org). Juventude em Pauta: Políticas Públicas no Brasil. São Paulo : Ed Peirópolis, 2011.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, L. C. Q. (Org.) ; **KOSLINSKI, M.C.** (Org.) ; **ALVES, F.** (Org.) ; **Cristiane Lasmar** (Org.) . Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2010. 334p.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educ. Pesqui.*, Jul 2002, vol.28, no.2, p.113-128. ISSN 1517-9702.

SALATA, André Ricardo. Nova Pobreza Urbana e Reprodução das Desigualdades Sociais: um estudo sobre os efeitos do local de moradia sobre as possibilidades de ascensão social. Monografia de conclusão da graduação em Ciências Sociais submetida ao corpo docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais. Orientadora Profa. Maria Josefina Gabriel. Sant’Anna. Rio de Janeiro, 2007.

SANSONE, Livio (2003) Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: **HASENBALG, C.; SILVA, N. V.** (orgs) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida.* Rio de Janeiro: Topbooks.

SANTOS, Boaventura de Sousa e **MENEZES**, Maria Paula Meneses (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Ed., 2010.

_____. Santos, Boaventura de Sousa, 1940- Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social / Boaventura de Sousa Santos ; tradução Mouzar Benedito. - São Paulo : Boitempo, 2007.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SPOSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ªed., 1977.

VIANNA, Luíz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

SÍTIO: Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas (Documento do Conjuve)
www.agenciaarazes.com/seminariojuventude/docs/Conjuve_2006.pdf

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

1. **Sexo:** Masculino Feminino
2. **Qual a sua orientação sexual:**
 Heterossexual Homossexual Transsexual Outra
3. **Idade:** _____
4. **Você tem algum tipo de deficiência:** Sim Não
- 4.1 **Se sim, qual?** Física Sensorial Mental Múltipla
5. **Você se considera:**
 Branco Pardo Preto Amarelo Indígena
 Outro. Qual? _____
6. **Qual a sua religião?**
 Católico Evangélico Qual denominação? _____
 Espírita Umbanda Candomblé
 Budista Judaica Tenho fé, mas não tenho religião.
 Não creio em Deus Outro. Qual? _____
7. **Você tem filhos?** Sim Não
- 7.1 **Se sua resposta foi sim, tinha quantos anos quando teve o primeiro filho?** _____
8. **Atualmente você:**
 Está casado Está solteiro
 Namora É viúvo ou viúva
 Mora junto Enrolado
 Está separado
9. **Onde você mora?** _____
10. **Com quem você mora?**
 pai Esposo (a)
 mãe Outro. Quem? _____
 namorado (a)
 Filho

10.1 Se mora com seus pais, alguma vez foi morar fora da casa deles?

() Sim () Não

10.2 Se sim, com quem e com quantos anos? _____

10.3 Por qual motivo?

() Brigas com os pais

() ficava mais perto do trabalho

() Fui morar com minha namorada (o)

() casei

() ficava mais perto da escola

() meus pais, na época, não tinham como ficar comigo

() outro motivo. Qual? _____

11. Na sua casa, quem ganha mais?

() Seu pai

() Você

() Sua mãe

() Outro. Quem? _____

12. Você se considera: () Rico () Classe média alta () Classe média

() Classe média baixa () Pobre

13. Qual a sua situação quanto ao trabalho e ao estudo:

() Estuda e trabalha () Só estuda () trabalha às vezes

13.1 Se você trabalha, em que trabalha?

() Construção () Transporte () Serviços gerais

() Fast-food () Loja comercial

() Outro. Qual? _____

13.2. Se trabalha, tem carteira assinada? () Sim () Não

13.3 Se não trabalha, está procurando emprego? () Sim () Não

13.4 Se está procurando emprego, há quanto tempo? _____

14 Quanto você ganha por mês?

() De 100 a 622 reais () De 622 a 1200 reais

() De 1300 a 3000 reais () Mais do que 3000 reais

15 Qual o grau de instrução do seu pai?

- Não tenho pai Analfabeto Ensino fundamental completo
 Sabe ler e escrever Ensino médio completo Ensino fundamental
incompleto
 Ensino superior completo Ensino médio incompleto Ensino superior
incompleto

16 Qual o grau de instrução da sua mãe?

- Não tenho mãe Analfabeto Ensino fundamental
completo
 Sabe ler e escrever Ensino médio completo Ensino fundamental
incompleto
 Ensino superior completo Ensino médio incompleto Ensino superior
incompleto

17 Quem contribui com a manutenção de sua casa?

- Seus pais Seus pais e seus irmãos Seus pais e você
 Só você Você e seus/suas colegas Só o/a companheiro/a ou
esposo (a)
 Outros adultos Seus pais, você e seus irmãos Você e sua/seu
companheira/o ou esposo (a)

18 Os conflitos na sua casa são resolvidos como?

- Discussão Conversa Castigos físicos
 Castigo sem ser físico
 Outro. Qual? _____

19 Fora de sua casa, a maioria das pessoas que você conhece, resolve seus conflitos como?

- Conversando Agredindo Depende da situação

20 Até os 15 anos, seus pais saíam com você? Sim Não

20.1 Se sim, para onde:

- Teatro Centro cultural Museu
 Estádio de futebol Cinema Casa de parentes e amigos igreja/culto
religioso Outro. Pra onde? _____

21 Você já viajou por lazer? Sim Não

22 O que faz nos finais de semana?

- Baile em clube Leio Teatro
 Centro cultural Museu Cinema
 Igreja Bares Festas
 Vídeo game Shopping Jogo de futebol
 Casa de parente e/ou amigos Baile em comunidade. Qual?
 Outro. O quê? _____

23 Você gosta de ler? Sim Não

- 23.1. Se sim, que tipo de leitura?** Jornal Revista Revista em quadrinhos
 Livros da escola
 Outro. Qual? _____

24 Faz algum curso? Sim Não

- 24.1. Se sim, qual?** _____

25 Você usa a internet? Sim Não

25.1 Se você usa, onde acessa?

- Em casa Na escola No trabalho
 Lanhouse Telecentro Casa de amigos ou parentes Em outros equipamentos públicos

26 Você gosta de assistir televisão? Sim Não As vezes

26.1 Se sim, qual programa que mais gosta? Pode colocar mais de um, se quiser. _____

27 Qual tipo de música que mais gosta?

- Forró Sertanejo Gospel
 Funk Eletrônico Romântico
 Samba Rock Pagode
 Outro. Qual? _____

28 Com que frequência vai aos lugares abaixo:

Teatro: Todo mês 3 vezes por ano 1 vez ao ano Nunca fui Não gosto

Cinema: Todo mês 3 vezes por ano 1 vez ao ano Nunca fui
 Não gosto

Centro cultural: Todo mês 3 vezes por ano 1 vez ao ano Nunca fui
 Não gosto

Biblioteca: Todo mês 3 vezes por ano 1 vez ao ano Nunca fui
 Não gosto

Shopping: Todo mês 3 vezes por ano 1 vez ao ano Nunca fui
 Não gosto

Praia: () Todo mês () 3 vezes por ano () 1 vez ao ano () Nunca fui () Não gosto

Viajar: () Todo mês () 3 vezes por ano () 1 vez ao ano () Nunca viajei
() Não gosto de viajar

Baile: () Todo mês () 3 vezes por ano () 1 vez ao ano () Nunca fui () Não gosto

Estádio de futebol: () Todo mês () 3 vezes por ano () 1 vez ao ano
() Nunca fui () Não gosto

29 Não sua opinião, com que idade um jovem se transforma em um adulto?

_____anos () Não dá pra saber, pois depende da pessoa

30 Você se considera: () Jovem () Adulto

Por quê? _____

31 Qual geração é melhor, mais fácil de se viver? () A minha () A dos meus pais

32 O que é melhor: () estudar () trabalhar () Os dois são importantes

33 Se você tivesse que definir o seu vínculo com a comunidade em que vive, como o definiria? (Marque apenas uma opção)

33.1 Você não trocaria sua comunidade para viver em nenhum outro lugar, mesmo que pudesse.

33.2 Você gosta de sua comunidade, mas se pudesse viveria em outro lugar.

33.3 Você não gosta dessa comunidade, mas não tem outra opção.

33.4 Não sei.

34 Quais os três principais problemas de sua comunidade? Marque com um X

34.1 Transportes

34.2 Creches e escolas para crianças

34.3 Escolas para os jovens

34.4 Postos de Saúde

34.5 Violência/Segurança Pública

34.6 Serviços Públicos (água, esgoto, luz etc)

34.7 Comércio (mercados, farmácias, padarias, etc)

34.8 Espaços de cultura e diversão (cinema, teatro, museu, casa de show etc)

34.9 Espaços para esporte e lazer (parques, praças, vilas olímpicas, etc)

34.10 Cuidado com o meio ambiente e o lixo

34.11 Oportunidade de trabalho para os jovens

34.12 Barulho

34.13 Outro? Qual? _____

35 Quais os três pontos positivos de sua comunidade? Marque com um X

35.1 Transportes

35.2 Creches e escolas para crianças

35.3 Escolas para os jovens

35.4 Postos de Saúde

35.5 Violência/Segurança Pública

35.6 Serviços Públicos (água, esgoto, luz etc)

35.7 Comércio (mercados, farmácias, padarias, etc)

35.8 Espaços de cultura e diversão (cinema, teatro, museu, casa de show etc)

35.9 Espaços para esporte e lazer (parques, praças, vilas olímpicas, etc)

35.10 Cuidado com o meio ambiente e o lixo

35.11 Barulho

35.12 Oportunidade de trabalho para os jovens

Outro? Qual? _____

36 Você já foi discriminado? () Sim () Não

36.1 Se sim, por que acha e onde foi? _____

37 Você se sente satisfeito com a vida que leva?

() Muito satisfeito () Satisfeito () Insatisfeito () Muito insatisfeito

37.1. Se você se sente insatisfeito, diga com o quê:

() Estudos () Governo

() Emprego () Saúde

() Namoro () Aparência

() Amigos () família

() outro motivo. Qual?

38 Já tomou alguma “dura” da polícia? () Sim () Não

38.1 Se sim, por que acha que tomou a “dura”?

38.2 Se sim, como os policiais chegaram? () Conversando () Batendo

39 Você gosta de votar?

() Sim () Não

Por quê? _____

40 Lembra-se em quem votou na última eleição? () Sim () Não

41 Quais os tipos de organização, redes, fóruns dos quais você participa ou já participou ou não participa mais:

Partido político () Sim () Não () já participei.

Qual? _____

Movimentos sociais () Sim () Não () já participei.

Qual? _____

Movimento estudantil () Sim () Não () já participei.

Qual? _____

Entidades/grupos que desenvolvem ações para melhorias no bairro/comunidade

() Sim () Não () já participei. Qual? _____

Grupo de ação social ligado a sua religião

() Sim () Não () já participei. Qual? _____

Grupos ou organizações ligadas ao cuidado com o meio ambiente

() Sim () Não. Qual? _____

Grupo ou instituição que realiza trabalho voluntário

() Sim () Não () já participei. Qual? _____

Grupos/coletivos ligados a ONGs e projetos sociais

() Sim () Não () já participei. Qual? _____

42 Assinale os três problemas mais graves do Brasil:

() Fome () Qualidade de educação () Exploração sexual de crianças e adolescentes

- Racismo Qualidade da saúde Sistema de classes sociais
 Violência Violência contra mulher Destruição do meio ambiente
 Pobreza Falta de trabalho decente Falta de opções culturais
 Corrupção Exclusão digital Desigualdades sociais
 Narcotráfico Falta de opções esportivas Discriminação de deficientes
 Desemprego Imperialismo Falta de opções de lazer
 Desemprego Imperialismo Falta de opções de lazer
 Outro. Qual? _____

43 Marque as três instituições/ entidades que você mais confia:

- Movimentos sociais Organizações/movimentos juvenis
 Família ONG/ OSCIP Escola
 Meios de comunicação Justiça Partidos políticos
 Polícias Governos Igrejas
 Sindicatos Militares
 Câmaras de vereadores / Assembléias legislativas / Congresso e Senado

44 Para garantir desenvolvimento integral, qualidade de vida e uma vida segura, a juventude brasileira precisa efetivar seus direitos. Na sua opinião, quais os três tipos de direitos que são os mais urgentes e deveriam ser considerados prioritários pelas políticas públicas de juventude:

- Direito à educação Direito à participação Direito ao trabalho
 Direito à segurança Direito à saúde Direito à Cultura
 Direito ao esporte e lazer Direitos ambientais Direito à comunicação
 Direitos sexuais e reprodutivos
 Direito ao transporte público gratuito

45 Você já parou de estudar? Sim Não

45.1 Se você parou de estudar, nos explique o motivo.

- Trabalho Reprovação
 Filho Discriminação
 Doença Falta de vagas
 Outro motivo. Qual? _____

45.2 Se parou de estudar, que motivo te fez voltar a estudar?

- Agora tenho tempo Preciso ter um emprego melhor
 Preciso ter um diploma Preciso melhorar meus conhecimentos

46 Você gosta da escola que estuda? () Sim () Não

46.2 Se não, por quê? _____

47 Com relação ao ensino, seus professores se mostram dedicados?

() todos eles () a maioria () poucos () quase nenhum

48 Você considera sua escola de qualidade? () Sim () Não

Por quê? _____

49 Você mudaria alguma coisa em sua escola? () Sim () Não

49.1 Se sim, o quê?

50 Na sua escola, os professores já discutiram os temas abaixo:

Políticas de cotas para negros e carentes nas universidades:

() Sim () Não

Legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo:

() Sim () Não

Legalização do aborto:

() Sim () Não

Uso de drogas:

() Sim () Não

51 O que pretende fazer quando terminar o ensino médio:

() Trabalhar () Fazer cursos técnicos

() Melhorar no trabalho () Estudar para concurso

() Conseguir um melhor emprego () Outro. O quê? _____

() Ir para a faculdade.

() Nem estudar nem trabalhar

() Casar

51.1 Se for trabalhar, que tipo de trabalho pretende?

51.2. Se for fazer uma faculdade, que curso pretende fazer?

() Administração () Engenharia () Informática

() Direito () Filosofia

() Letras () Sociologia

() Medicina () Educação Física

() Outro. Qual curso? _____

52 Participa de algum programa social (bolsa escola, bolsa família, etc) do governo?

() Sim () Não

52.1 Se sim, qual? _____

53 Os professores dão aula fora da sala de aula, fazem passeios? Exemplo: na biblioteca, museu, centros culturais...

() Nunca () Sempre () Raramente

54 Sua escola promove algum evento e/ou atividade cultural? Tais como encontros, passeios, feiras de livros, feira de ciências, seminários, etc.

() Nunca () Sempre () Raramente

55 Com que frequência vai à biblioteca de sua escola?

() Uma vez no semestre () Duas vezes no semestre () Três ou mais

() Toda semana () Raramente () Nunca

() Em época de prova somente

56 Caso queira, deixe algum comentário:
