



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Elisangela Ferreira dos Santos de Mendonça

**Adolescer na EJA:**

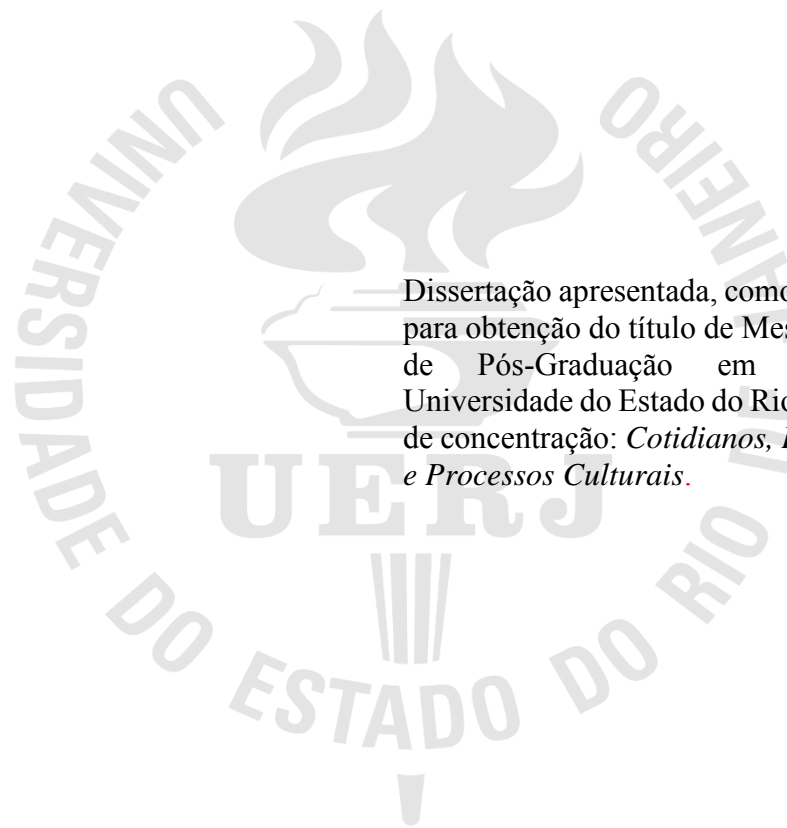
**reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares**

Rio de Janeiro

2021

Elisangela Ferreira dos Santos de Mendonça

**Adolescer na EJA:  
reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

M539	Mendonça, Elisangela dos Santos de. <i>Adolescer na EJA</i> : reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares / Elisangela dos Santos de Mendonça. – 2021. 129 f.  Orientadora: Jane Paiva. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.  1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Cotidianos. 3. Escola da EJA. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.
mvf	CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Elisangela Ferreira dos Santos de Mendonça

**Adolescer na EJA:  
reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*

Aprovada em 04 de março de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Paiva (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Karina Brenner

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Rio de Janeiro

2021

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa pesquisa a Deus, meu grande amigo, abrigo, Senhor e Mestre, que foi e é meu sustento e força.

Dedico aos meus pais e aos meus meninos Gustavo's. Os dois primeiros por acreditarem no poder da educação enquanto capital imaterial altamente relevante para a formação pessoal e profissional, minha e de meus irmãos. Esses dois fizeram sempre o possível e o impossível para nos garantir a permanência e continuidade nos estudos. Os dois segundos por todo o apoio e parceria em minhas empreitadas no campo da educação. Eu os amo demais!

Dedico de modo bem carinhoso e responsável aos jovens-adolescentes que, por motivos variados, adentram as portas das classes da EJA e me provocaram inquietações para buscar na formação acadêmica um modo mais qualificado para continuar na militância em favor da efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

## AGRADECIMENTOS

São incontáveis os agradecimentos por ocasião da conclusão da dissertação de mestrado. Primeiramente, agradeço ao bom Deus pela vida, saúde, força e chama da esperança acesa ao longo dessa trajetória me auxiliando a não desistir do meu sonho em minha formação docente.

À minha família pelo apoio, parceria, ombro amigo, acalento nos momentos difíceis, pelas constantes orações e compreensão em decorrência da ausência, pois mesmo perto, em diversos momentos estive longe de nossa convivência familiar em meio aos emaranhados de pensamentos entrelaçando leituras e reflexões nesse percurso formativo.

Aos amigos da vida, pelo incentivo e parceria desde os momentos que antecederam o processo seletivo e permaneceram juntos em períodos importantes dos estudos no mestrado, tudo isso porque de certa forma temos coisas em comum: acreditamos na educação pública, na pesquisa e coadunamos do sonho de que os discentes de classes populares merecem ocupar um mundo com mais equidade.

Às minhas ex-professoras Regina e Mônica Pereira Dias que com sua forma de atuação ao lecionar na educação básica foram inspirações em minha formação pessoal e como docente.

À minha orientadora, Jane Paiva, por toda generosidade, paciência, zelo, incentivo, leitura sempre criteriosa, cuidado desde nosso primeiro contato na entrevista e no decorrer de todo o período de crescimento acadêmico. Meu muito obrigada!

Aos companheiros do grupo de pesquisa *Aprendizados ao longo da vida* pela amorosidade, parceria, partilha e convivência harmoniosa.

À equipe gestora da escola onde grande parte da pesquisa se desenrolou, aos colegas e companheiros de educação e sobretudo da EJA, que muito agregaram à minha formação como pesquisadora; o mesmo sentimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com as contribuições gentilmente concedidas para enriquecimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação (ProPEd) / UERJ que de maneira direta ou indireta contribuíram para minha formação.

Aos integrantes da banca examinadora pela leitura acurada do texto e por suas pesquisas inspiradoras com as *juventudes* que enriqueceram sobremaneira a minha formação acadêmica e profissional.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *quefazeres* se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

*(Paulo Freire, 1996, p. 29)*

## RESUMO

MENDONÇA, Elisangela Ferreira dos Santos de. *Adolescer na EJA* : reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa intitulada *Adolescer na EJA* parte de reflexões possibilitadas por minha inserção como docente em turmas dos anos finais do ensino fundamental, no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e da vivência com jovens-adolescentes em situação da chamada defasagem idade-série, cujas trajetórias escolares apresentam percursos irregulares sem que os discentes fossem expostos à ausência da escolarização. Esses discentes poderiam estar cursando turmas “regulares” ou, ainda, inseridos em turmas de “aceleração de aprendizagem”, mas, por algum motivo, realizaram matrículas nas turmas do PEJA. Ao refletir sobre as razões que levam “jovens, cada vez mais jovens” (BRUNEL, 2014) a migrarem para a EJA, meu objetivo principal foi identificar quem são esses jovens com idades de 15 a 17 anos que ingressaram nessa modalidade de ensino, e quais as circunstâncias que os levaram a estar ou escolher migrar para ela. A escola noturna de EJA constituiu meu campo de pesquisa e foi por meio dela que obtive base para proceder ao levantamento de dados e a realização de entrevistas, via redes sociais — em função da impossibilidade de encontros presenciais devido ao contexto de pandemia do coronavírus. Busquei, embasada em referenciais teóricos do campo, encontrar nas narrativas desses jovens discentes fontes primárias de dados para reflexão sobre cotidianos vividos, suas formas de autoidentificação, de relação com seus espaços de convivência e seus percursos escolares. Intentava, assim, compreender formas de interação e integração desse grupo ao ensino noturno, assim como o arcabouço de relações que trazem de seus demais territórios de convivência e pertencimento. Com isso pude escrever e inscrever, compreendendo, então, suas histórias e trajetórias escolares no PEJA do município do Rio de Janeiro. Partindo desses saberes sistematizados sobre jovens de 15 a 17 anos, concluo indicando a necessidade de formulação de um protocolo mínimo de acolhida e de procedimentos para levantamento de dados úteis, para que escola e docentes reconheçam e considerem demandas, percepções e necessidades desses discentes jovens, culminando com o desenvolvimento de projetos de futuro.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Juventudes, Cotidianos, Escola de EJA.

## ABSTRACT

MENDONÇA, Elisangela Ferreira dos Santos de. *Adolescent in the youth and adult education* : reflections on daily life, trajectories, challenges and school experiences. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present research entitled *Adolescer na EJA* starts from reflections made possible by my insertion as a teacher in classes of the final years of elementary school, in the Youth and Adult Education Program (PEJA) and in the experience with young-adolescents in situations of the so-called age-lag grade, whose school trajectories show irregular paths without the students being exposed to the absence of schooling. These students could be attending “regular” classes or, still, inserted in “accelerated learning” classes, but, for some reason, they enrolled in PEJA classes. When reflecting on the reasons that lead “young people, increasingly younger” (BRUNEL, 2014) to migrate to EJA, my main objective was to identify who are these young people aged between 15 and 17 years old who entered this teaching modality, and what circumstances led them to be or choose to migrate to it. The night school of EJA was my research field and it was through it that I obtained the basis to proceed with the data collection and the conduct of interviews, via social networks - due to the impossibility of face-to-face meetings due to the context of the coronavirus pandemic. I sought, based on theoretical references from the field, to find in the narratives of these young students primary sources of data for reflection on daily experiences, their forms of self-identification, their relationship with their living spaces and their school paths. Thus, he tried to understand the forms of interaction and integration of this group in evening teaching, as well as the framework of relationships that they bring from their other territories of coexistence and belonging. With that I was able to write and register, understanding, then, their school histories and trajectories in the PEJA of the city of Rio de Janeiro. Based on these systematized knowledge about 15 to 17 year olds, I conclude by indicating the need to formulate a minimum reception protocol and procedures to collect useful data, so that schools and teachers recognize and consider the demands, perceptions and needs of these young students, culminating in the development of future projects.

Keywords: Youth and Adult Education, Youth, Everyday, EJA School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de distorção idade-série na rede pública por série E F segundo sexo 2019 .....	79
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Organização do Projeto de Educação Juvenil (PEJ) .....	40
Tabela 2 –	Reorganização do Projeto de Educação Juvenil por segmento .....	43
Tabela 3 –	Total de Alunos por Segmento .....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRT	Transporte Rápido por Ônibus
CE	Centro de Estudos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal do Brasil
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CME / RJ	Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E / SUBE / CED	Conselho de Educação
E / SUBE / CRE	Coordenadoria Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEE	Programa Especial de Ensino
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SME / MEC / FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
SME / RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UP	Unidade de Progressão
VLT	Veículo Leve sobre Trilhos

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>A APROXIMAÇÃO DO SUJEITO COM O OBJETO DA PESQUISA</b> .....	17
1.1	<b>Trajetória docente em meio aos cotidianos escolares vividos com as <i>juventudes</i> – motivações</b> .....	17
1.2	<b>Questões da pesquisa</b> .....	22
2.0	<b>O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	36
2.1	<b>Breve contexto histórico</b> .....	36
2.2	<b>Conformação do Programa</b> .....	41
2.3	<b>O Programa na atualidade</b> .....	46
3.0	<b>JUVENTUDES: QUEM SÃO ESSAS PRESENCAS NA EJA?</b> .....	50
3.1	<b>Conceituando a categoria</b> .....	51
3.2	<b>Por que considerar as <i>juventudes</i>?</b> .....	54
3.3	<b>O problema propriamente dito</b> .....	59
3.4	<b>Jovens: trajetórias, território e escola</b> .....	60
4.0	<b>A ESCOLA E OS SUJEITOS JOVENS DA PESQUISA</b> .....	80
4.1	<b>Dados institucionais e direito à educação</b> .....	80
4.2	<b>Contextualizando o lugar dos sujeitos jovens da pesquisa</b> .....	84
4.3	<b>A escola e seus desafios – Vozes dos entrevistados</b> .....	87
4.3.1	Uma breve apresentação dos discentes entrevistados na pesquisa .....	88
4.3.2	Abordagem das questões da entrevista realizada .....	94
4.3.3	Território e lugar .....	102
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
	<b>APÊNDICE A – Roteiro da entrevista</b> .....	127
	<b>APÊNDICE B - Termo de autorização de uso da entrevista concedida</b> .....	129

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de questionamentos formulados a partir do cotidiano escolar, mas, apesar de as abordagens estarem necessariamente vinculadas ao dia a dia, não concernem a percepções reativas imediatas ou a noções prévias a partir das quais organizamos nossos fazeres diários e, conscientes ou não, deixamos ativar a colcha de retalhos teórica que baliza nossas ações. Nada há de trivial na tentativa de suspender a reatividade e o senso comum, mas sim a intenção de conhecer mais profundamente ou de, pelo menos, procurar perceber nuances ou regularidades nas interações havidas entre sujeitos constituintes desse cotidiano, tendo como principais informantes um grupo de jovens de 15 a 17 anos. Esses jovens, discentes do PEJA da escola onde trabalho, me levaram a deixar de me amparar previamente nos saberes com que já lidava e mesmo com a segurança de conceitos consagrados, para possibilitar que informações sobre os sujeitos e observações do cotidiano encaminhassem a construção teórica e até mesmo o que deveria ser observado e considerado. Dada essa primeira explicação, cabe, no entanto, afirmar o entendimento de que nem a realidade nem seus sujeitos se dão a conhecer de forma acabada ou inequívoca.

Considerando as dificuldades desse tipo de abordagem, também me pareceu necessário o zelo, o cuidado para não ficcionalizar os recortes de depoimentos e de vivências, que formam o *corpus* a ser analisado neste trabalho, e transformá-los em uma narrativa com sentido, mas cujo propósito seria só o de entreter o leitor. Noutras palavras, a organização de dados e de inferências não é capaz de formular um sistema explicativo, pois a realidade só pode ser lateralmente tocada, vislumbrada, percebida. Tanto entendemos saber pouco sobre nós mesmos quanto sabemos que nossos olhares e nossos cabedais analíticos só nos podem permitir miradas e impressões relativamente vagas, mas que servem para conhecer mais e melhor o campo em que se atua e sobre o qual refletimos.

A questão deflagrada da pesquisa foi a tentativa de entender melhor a trajetória escolar e social de discentes que frequentaram a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) noturna, tendo ainda idade para matrícula no chamado ensino “regular” diurno e, em consequência, quais problemas poderiam, daí advir. A partir disso, já entendia que histórias de vida, ações políticas nacionais, estaduais, municipais e locais, histórias da comunidade/localidade e uma série de questões sociais estariam articuladas e formariam o corpo de análise prévia com que poderia me aproximar desses discentes, ao pedir-lhes que dessem seus pontos de vista, formulassem reflexões ou respostas prontas sobre eles mesmos,

enquanto indivíduos e coletividade, quanto aos territórios de convivência e suas impressões sobre sociabilidades e territórios conhecidos. Entendi, também, que a leitura de teóricos que trabalham o tema das *juventudes* traria contribuições às minhas impressões, hipóteses e conclusões sobre as falas dos discentes. Do mesmo modo, teóricos que discorrem sobre poder, território e identidade poderiam me fornecer amplitude de percepções sobre uma amostra pequena do universo social observável.

Essa questão deflagrada da pesquisa nasce de um problema cotidiano na vida de muitos professores: conhecer melhor a realidade na qual se está imerso, como docente; saber mais sobre os discentes e demais sujeitos em interação no espaço; saber sobre relações, circunstâncias e estruturas determinantes das interações locais. Parte-se, aqui, da ideia de que conhecer melhor se traduz em acolher melhor; planejar com mais eficiência; definir critérios mais claros sobre o que seja qualidade da educação; pautar políticas locais nas quais se impeçam distorções e mazelas evitáveis; estabelecer constantemente novos critérios para pensar o estatuto relacional; articular mais adequadamente fazeres escolares com base crítica na realidade social, política e econômica que a encaminha ou determina; enfim, tentar contribuir para tornar dialógicos e críticos os tipos de interações sociais promovidos pela escolarização.

A escolha da coorte em função da proximidade etária e da experiência em comum – terem idade para estar na modalidade de ensino “regular” diurno, mas estarem na EJA noturna – não faz desses discentes “objetos” de nossa pesquisa, mas, sim, informantes, constituintes da relação que se me apresentou como problema a ser investigado, estudado, demandante de reflexões.

Início, portanto, essa dissertação com meu histórico e minhas reflexões em torno da lide diária com o PEJA e que me conduziram ao tema de pesquisa – *Trajetória e sociabilidade de jovens adolescentes no contexto da EJA* – e ao problema abordado – quais as reflexões e as ações que são demandadas pelo conhecimento mais aprofundado acerca de jovens adolescentes no contexto da EJA? Em seguida, faço o levantamento de um breve histórico e de um desenho das formas de funcionamento da EJA na cidade do Rio de Janeiro para, em seguida, fazer o levantamento de autores utilizados para o escopo teórico da pesquisa, tendo como foco a tentativa de compreender o perfil dos sujeitos que provocam renovação na faixa etária do corpo discente dessa modalidade de ensino, compreendendo tanto os motivos para a migração de modalidade quanto de “quem” se trata/tratava o grupo migrante, considerando que os momentos iniciais da pesquisa de campo se deram em pleno processo de pandemia.

A opção por um roteiro de entrevista semiestruturado a ser utilizado na entrevista me encaminhou para definir a escolha dos instrumentos materiais que pudessem viabilizar a obtenção de dados primários para análise e reflexões, fazendo com que a circunstância convergisse com o enfoque qualitativo que pretendia. Na medida em que as entrevistas foram sendo conduzidas, não só o enfoque qualitativo se evidenciou, mas, sobretudo, a percepção de que as ideias, as autoidentificações, as relações e interações desses jovens discentes deveriam ser o centro de minhas observações e posteriores postulações, pois, a partir daí, tornava-se evidente o fato de que só acolhemos e entendemos a natureza do cotidiano relacional de uma escola quando compreendemos de maneira mais profunda os sujeitos em interação naquele espaço.

Para isso, a trajetória percorrida exigiu revisar a bibliografia que aborda a categoria juventude ou *juventudes*, suas relações com a escola e demais territórios de pertencimento para, enfim, a partir de respostas às entrevistas, aprender, apreender, refletir, hipotetizar e teorizar sobre o que me foi informado pelos jovens adolescentes de 15 a 17 anos em contexto de EJA. Cabia-me compreender em relação como veem a si mesmos enquanto indivíduos ou grupos, implicando a ideia de identidade; e de como leem suas relações políticas com seus territórios de pertencimento e com as diversas institucionalidades e instituições que atravessam, permeiam ou determinam suas sociabilidades.

Mas, afinal, para que se pretendeu conhecer, problematizar, ouvir e refletir sobre esse grupo específico que constitui parte do todo dos sujeitos do universo escolar? A resposta poderia ser óbvia e até é: conhecer algo ou alguém para melhorar alguma coisa ou a si mesmo ou, ainda, tentar produzir ferramentas para que alguém possa melhorar a si mesmo. Tal questionamento de motivos, aliado à idade dos informantes e às perspectivas que levantamos em conjunto, encaminharam este trabalho para a ideia de “projeto de futuro”, de projeção crítica calcada em condições objetivas da realidade em que se vive; de conhecimento do passado e de circunstâncias que forjaram o presente; mas postulante de esperança e sonho e de instrumentos de luta política. Espera-se, então, que o esforço reflexivo que modestamente empreendi possa colaborar ou contribuir para essa construção.

## 1. A APROXIMAÇÃO DO SUJEITO COM O OBJETO DA PESQUISA

Para essa pesquisa, sujeitos são todos aqueles que estão em interação no espaço escolar, *locus* fundamental desse estudo. Por isso, convém afirmar imediatamente que o meu objeto foi a interação havida entre agrupamento específico — jovens de 15 a 17 anos discentes do PEJA da escola onde trabalho —, sua escola e os territórios pelos quais transitam, tendo o cuidado para não permitir a impressão, tanto no leitor quanto neles mesmos, de objetificação de suas identidades, ainda que seja evidente que nossa pesquisa tem como fundamento seus depoimentos, comportamentos e anseios. Conforme já dito, o objeto de pesquisa não corresponde aos discentes ou a suas identidades ou características, mas só existe a partir deles, melhor dizendo, intenta-se aqui estabelecer nexos produtivos entre o que informaram, o que entendemos daquelas informações e as demandas com o acolhimento escolar, rotinas escolares, diálogos e demais interações, com vista a formular e propor projetos de existir e de futuro.

### 1.1 TRAJETÓRIA DOCENTE EM MEIO AOS COTIDIANOS ESCOLARES VIVIDOS COM AS JUVENTUDES - MOTIVAÇÃO

*[...] a tarefa da ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. [...]. (Freire, 2019, p. 28)*

A presente pesquisa, com o tema *Adolescer na EJA*, parte de reflexões e vivências pessoais como professora regente na rede pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), em turmas dos anos finais do ensino fundamental (EF), atuando como docente da área de Geografia no Projeto de Aceleração de Aprendizagem denominado Autonomia Carioca 2<sup>1</sup>. Nesse projeto, orientei alunos do 6º ano que apresentavam a chamada

---

<sup>1</sup> Projeto criado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de corrigir a defasagem idade-série (termo que sinaliza o atraso escolar correspondente a dois anos ou mais de diferença entre a idade cronológica e a idade “esperada” para o ano escolar cursado), inicialmente com os alunos dos 7º e 8º anos. O projeto tem duração de um ano e, a partir de 2011, foi ampliado para o 6º ano, com duração de dois anos consecutivos, todos com o objetivo de “aceleração da aprendizagem”, como nomeado. Utiliza materiais audiovisuais das telessalas com módulos do “Tecendo o Saber” e do “Telecurso”, que são projetos realizados através de parceria público-privada entre a SME/RJ e a Fundação Roberto Marinho iniciado em 2010.

defasagem e distorção “idade-série”<sup>2</sup>, devido a sucessivos episódios que envolviam situações de repetência e abandono escolar. Posteriormente, atuei no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Nos anos 2011 e 2012, tive oportunidade de trabalhar em uma das turmas que fazia parte do Programa de Aceleração de Aprendizagem com alunos matriculados no 6º ano que me chamaram a atenção em função de suas singularidades em relação ao agrupamento. Eram marcados por retenção, abandono e retorno escolar recorrentes, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, exclusão, discriminação e tinham idades entre 14 e 16 anos.

Independentemente da especialização, os professores que assumiam essas turmas no Projeto Autonomia Carioca, nos anos finais do ensino fundamental, ficavam responsáveis por dar aulas de todas as disciplinas (daí a expressão “professor generalista”), exceto de Educação Física e Língua Estrangeira, pois centrava-se na ideia de um docente por turma, como nos anos iniciais do ensino fundamental. Toda quarta-feira havia reunião de planejamento semanal, ora com professores regentes que participavam do projeto, ora com representantes da Coordenadoria Regional de Educação (E/SUBE/CRE)<sup>3</sup>.

De acordo com a proposta do Projeto, uma vez que esses alunos não conseguiam sucesso no ensino regular, ofereciam-se a eles atividades diversificadas e colaborativas, com o uso de diferentes linguagens, de modo a que os alunos pudessem aprender, produzir conhecimento relacionando-os com situações do cotidiano e ter oportunidade de se livrarem do estigma da retenção e do abandono escolar.

Tendo Paulo Freire, Jacques Delors e Philippe Perrenoud como teóricos que embasavam a metodologia, as aulas utilizavam bastante conhecimento e informações trazidas pelos alunos, como num resgate às suas experiências, ao mesmo tempo em que buscavam criar condições para que tecessem novos conhecimentos como sujeitos praticantes no *espaçotempo*<sup>4</sup> vivido.

---

<sup>2</sup> A terminologia “idade-série” será empregada ao longo da pesquisa em detrimento de “idade-ano de escolaridade”, quando tratarmos da distorção/defasagem escolar, forma como é comumente encontrado na literatura pesquisada, o que dá sentido semântico e político ao texto.

<sup>3</sup> Em cada uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação eram realizadas reuniões junto ao pessoal ligado à Gerência de Educação para tratar de assuntos ligados ao Projeto em andamento, assim como: atualizar os dados quanto a problemas e dificuldades encontrados pelos professores como distribuição, sobra ou falta de materiais disponíveis para o andamento das aulas; abrir espaço de “diálogo” e de troca de experiências práticas entre os professores.

<sup>4</sup> A grafia dos termos juntos, uma das marcas registradas nas obras de Nilda Alves (2015), se dá pela necessidade sentida quando nos dedicamos a realizar pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação, mostrando a importância de superar os limites dicotomizados e fragmentados do modo de pensar da modernidade.

Quando optei por fazer referência ao Programa de Aceleração de Aprendizagem supracitado, não tive a intenção de me apegar às questões políticas a ele atreladas. Minha intenção estava em referenciar o conhecimento e emprego da metodologia que visava atender a um público mais específico.

Em 2014, recebi o convite para assumir em outra Unidade Escolar a regência de turmas na educação de jovens e adultos (EJA) que, no município do Rio de Janeiro, funciona no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), como política específica para a etapa de ensino fundamental; no meu caso, deveria trabalhar com alunos dos anos finais do EF.

Na SME-RJ não existe concurso específico para professor que deseje atuar no PEJA, nem pré-seleção para professores especialistas, caso exista na própria rede. O processo de entrada para atuar na EJA é chamado de “requisição”, ou seja, basta ter o convite de um diretor e preencher uma série de requisitos para se enquadrar no perfil de professor interessado em trabalhar na modalidade de ensino. Pela característica e conformação do Programa, um professor de Geografia ou História acaba assumindo as duas disciplinas, apesar das peculiaridades de cada área.

As experiências tecidas em meio às redes nos/dos/com os cotidianos no trabalho com a turma do Projeto Autonomia Carioca possibilitaram-me compreender melhor a dinâmica de atuação no campo da educação de jovens e adultos, modalidade bastante diferente do ensino fundamental “regular”, no diurno. Percebi haver necessidade de ter um olhar mais acurado, de me pautar por metodologia e currículo mais específicos para esse grupamento, apontando para a perspectiva de que as aprendizagens pudessem/devessem ocorrer não apenas “[...] por um período da vida, por uma geração ou faixa etária, mas sim, e sobretudo, [para] o direito à aprendizagem ao longo de toda a vida”. (ANDRADE, FARAH NETO, 2007, p. 77)

Apesar da existência de políticas públicas para a “aceleração do ensino”, já em curso na rede de escolas da Secretaria Municipal de Educação, como a que vivenciei, a modalidade de ensino que a EJA constitui apresenta-se como direito constitucional garantido ao cidadão, afastando a ideia compensatória suplementar, mas, assumindo caráter de reparação, de equidade e de qualificação na formação de cidadãos democráticos e sujeitos de sua ação.

Ao optar por aceitar essa nova proposta de trabalho na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, participei de reunião de formação (denominada *capacitação*) para novos professores da modalidade de ensino, quando fui inserida no contexto escolar com informações sobre como se estruturava o Programa e para ter, então, melhor ambientação. A formação

continuada apontou caminhos para novas reflexões em relação à práxis docente, de modo a promover ações minimamente mais adequadas a uma escola e mais acolhedora, especialmente para esse grupo de alunos.

A escola onde passei a atuar na educação de jovens e adultos, lugar em que se deu grande parte desta pesquisa, é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)<sup>5</sup> que atende esse grupamento de estudantes no horário noturno, sendo propiciado às pessoas com deficiência frequentar atendimentos específicos na sala de recursos, no contraturno, com agenda predefinida para atendimento, respeitando demandas e características de cada uma. Essa é uma Unidade Escolar que integra a 8ª Coordenadoria de Educação do Município do Rio de Janeiro e se localiza na periferia da zona Oeste, no bairro de Bangu. Ao longo de um dia, nessa mesma Unidade, é atendido um total de 913 alunos; desses, 213 são estudantes de EJA (dados de 2020). No diurno, há turmas que estudam em turno único de 7h diárias — as do primeiro ao quinto ano de escolaridade —, mas também há outras em horário parcial de 4h por dia como, por exemplo, da educação infantil e a classe especial. Há também o atendimento na sala de recursos que atende pessoas com necessidades educativas especiais (e que assiste alunos da própria escola e de outras mais próximas que não dispõem de instalações ou de profissionais para esse tipo de atendimento).

Quando os alunos do CIEP concluem a etapa final dos anos iniciais do EF, são encaminhados para dar prosseguimento aos estudos em outras escolas das proximidades, que atendem a etapa final do ensino fundamental.

Enquanto professora no Programa de Educação de Jovens e Adultos nessa referida escola, lecionei para alunos que estavam cursando do sexto ao nono ano de escolaridade, com idades a partir de 15 anos. Mas elegi como sujeitos centrais dessa pesquisa jovens estudantes cuja faixa etária se situa entre 15 e 17 anos completos, advindos do ensino fundamental regular diurno, da rede de ensino municipal e privada, agora integrantes do quadro discente da EJA, assim como profissionais que atuam diretamente com esse grupamento dentro da escola.

Minha vivência com jovens adolescentes na situação da chamada defasagem idade-série, com trajetórias escolares “irregulares” levaram-me a realçar um olhar mais atento ao perfil desses novos estudantes na EJA, tornando-os, assim, meus sujeitos de estudo. A formação

---

<sup>5</sup> Os Centros Integrados de Educação Pública, popularmente conhecidos como CIEP's ou Brizolões, criados na primeira gestão (1983-1987) do governo de Leonel Brizola e idealizados pelo educador Darcy Ribeiro, então vice-governador, no Rio de Janeiro, são instituições para atender ao projeto de escolarização numa experiência cuja proposta curricular de horário integral foi implantada voltada para as classes populares, com construção muito específica de edifícios amplos com paredes de concreto, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

em serviço, como condição inicial para a atuação no PEJA, permitiu-me contato com a educação de jovens e adultos e “reencontro” com tais discentes, cada vez mais presentes nas séries finais em que atuara. A presença deles me causava inquietações que são, hoje, motivo de reflexão e busca constante para entender por que chegaram ao PEJA como forma de término do ensino fundamental: era uma opção para diminuir a chamada defasagem idade-série? Ou era por falta de condições adequadas de atendimento a suas especificidades no chamado ensino regular diurno? Poderia haver outras razões como, por exemplo, a necessidade de trabalhar, que começava a surgir precocemente na vida desses estudantes? Convém explicitar que entendemos tal fase como precoce, em função de supor ser um momento, dentre outras importantes questões, de subsídio estatal e familiar para ingresso no mundo do trabalho de forma mais e melhor qualificada.

Enfim, todas essas eram questões que necessitavam de maior compreensão, a começar pelo fato de deslocar e apartar jovens estudantes do fluxo da escola, alocando-os em projetos que nem sempre poderiam responder suas demandas nem se voltavam para eles especificamente, fazendo afluir questionamentos. Se deslocados para a EJA, como compreender sua presença, tendo o percurso escolar alterado pela própria escola? Se a EJA é, também, direito de todos, que políticas públicas vêm sendo desenvolvidas especificamente para seu público na rede municipal, ou a EJA tem sido usada como justificativa para afastar jovens “fracassados na escola” de seus pares, oferecendo a eles outros espaços de acolhimento e esvaziando o direito de estarem entre os seus, para mitigar os efeitos de resultados indesejáveis à escolarização?

Com essa perspectiva, observei que havia, nessa escola em que atuei, uma forte presença de sujeitos ainda adolescentes<sup>6</sup> na EJA. Modalidade de ensino não mais formada por um público cuja escolaridade foi interrompida pelas lides da vida e que, só mais tarde, conseguiria voltar à escola, mas de estudantes que nem dela saíram, pois muitos deles foram “expulsos” (deslocados) pela própria escola para outra modalidade, apenas porque a autoridade escolar os considerava “desviantes” do processo contínuo. Mas a ação denotava também o crédito e a grande aposta na escola e na escolarização, por parte desses discentes jovens-adolescentes.

Uma série de inquietações advindas das tramas tecidas em meio aos cotidianos vividos com os sujeitos da/na educação de jovens e adultos no chão da sala de aula que, apesar de seus

---

<sup>6</sup> Completados 30 anos de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado marco legal e regulatório na busca pelos direitos humanos de crianças e adolescentes brasileiras, que considera a pessoa “adolescente” a que tem entre 12 e 18 anos de idade, afirma-se serem todos sujeitos de direitos fundamentais da pessoa humana.

percursos formativos serem recheados de nós que podem ser vistos como dificuldades e barreiras para prosseguir, não desistiram da escola. Alguns até a abandonaram por um determinado momento e por situação adversa da vida, mas a ela retornaram. Valorizar essa persistência e entender essas presenças foram fatores propulsores que impulsionaram minha motivação pela pesquisa no mestrado em educação, em meio às redes de conhecimentos estabelecidas via ações dialógicas, estudos, pesquisas que me possibilitaram perceber o papel e a relevância da educação básica ao refletir sobre o cotidiano, desafios, trajetórias e vivências escolares com sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino.

## 1.2 QUESTÕES DA PESQUISA - PERCURSOS METODOLÓGICOS REALIZADOS

*Quando não houver caminho  
Nenhum lugar pra chegar  
É hora do recomeço  
Recomece a caminhar.  
(Bráulio Bessa)*

A educação de jovens e adultos (EJA) é considerada uma modalidade para os ensinos fundamental e médio da educação básica brasileira, que visa a atender a demanda de jovens e adultos interditados do direito à educação e/ou que não tiveram oportunidade de se escolarizar ou de concluir os estudos na chamada idade própria.

A realização cada vez mais “comum” de matrículas de *jovens-adolescentes* nas classes da EJA suscitou reflexões acerca da compreensão e busca de sentidos desse fenômeno, levando-me a estudar mais esse perfil de discentes cada vez mais frequente e as motivações/situações que os levam até essa modalidade de ensino, além de tentar compreender as diferenças entre eles e os que tiveram interrupções na vida estudantil. São estudantes que passam a substituir imediatamente suas vivências no ensino fundamental regular diurno pela modalidade da educação de jovens e adultos nas aulas noturnas.

Alguns pesquisadores, como Carmem Brunel (2014), Eliane Ribeiro Andrade (2004, 2007), Geraldo Leão (2011, 2014), Juarez Dayrell (2005, 2006, 2007, 2011), Paulo Carrano (2008, 2009, 2011, 2014), Sérgio Haddad (2007) entre outros, vêm desenvolvendo estudos de relevância para ajudar a compreender o perfil desses sujeitos que provocam renovação na faixa etária do corpo discente dessa modalidade de ensino. Do mesmo modo, produzem mudanças no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre os que ocupam esse espaço. Entretanto,

tais estudos sobre a temática não se esgotam, devido à complexidade e diversidade do campo de estudos e demandas que perpassam esse tema.

Ao refletir sobre as razões que levam “[...] jovens, cada vez mais jovens” (BRUNEL, 2014) a migrarem para a EJA, levei em consideração, primeiramente, quem são esses jovens discentes que ingressaram nessa modalidade de ensino e de onde vêm suas aspirações e motivações para estarem ali.

Apesar dessa afirmativa de Brunel (2014), a presença de sujeitos jovens, sobretudo com idades a partir de 14 anos, já era sentida desde o período das campanhas de alfabetização, como se verá mais a seguir no histórico da EJA. A diferença em relação à inquietação causada pela presença de *juventudes* nas turmas de EJA — que é um fato estudado por muitos pesquisadores desde a década de 1990 — se dá muito em função do perfil desses sujeitos e das motivações que os conduzem à mudança de modalidade, uma vez que mantêm suas experiências nos mesmos espaços escolares, diferentemente das pessoas desescolarizadas de outrora. Isto conduz à percepção — que pode ser um indicativo — de que a escola, em algum momento, fracassou no compromisso de escolarizar os sujeitos que a ela passaram a chegar, ou que a escola não tem compromisso com o aprendizado desses sujeitos. Embora este não tenha sido meu foco na pesquisa, cabe afirmar que tudo isso gera custos em duplicidade para o sistema institucional, não somente porque esses alunos levarão um tempo maior na escola regular como pelo fato de, não estando escolarizados, retornam em outra modalidade. A chegada, portanto, desses discentes jovens-adolescentes às classes de EJA tem um sentido diferente quanto à forma como se apresenta para adultos desescolarizados, o que demandará maior atenção e análise.

A pretensão inicial era a de debruçar o olhar a fim de investigar se há locais de maior incidência/recorrência do que caracterizamos como “adolescer na EJA”, no município do Rio de Janeiro, tentando também identificar períodos de escolaridade em que aconteceria a possível recorrência dessa faixa etária, com a finalidade de contribuir de alguma forma com o desdobramento de ações educativas dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Como parte do momento da pesquisa em que seriam coletados alguns dados quantitativos foi atravessado pelo delicado tempo atual de pandemia da Covid-19, em que medidas sanitárias foram deliberadas, entre elas o distanciamento social, vi inviabilizado o acesso aos dados quantitativos desses discentes, uma vez que necessitava de presença física para requisitar e protocolar tal pedido para acesso às informações.

Inicialmente, não era minha intenção produzir uma pesquisa exclusivamente qualitativa, mas diante desse novo cenário, por muitos chamado de “novo normal”, imposto em meio ao cotidiano vivido, foi necessário pensar novas táticas e estratégias que viabilizassem o prosseguimento da pesquisa, alterando os encaminhamentos metodológicos e propondo abordagens que permitissem captar a escuta das vozes desses jovens, indo além dos relatos narrados pelos discentes com perfis previamente definidos. Para isso, queria investir também nas emoções e percepções advindas dos sujeitos da pesquisa afetados diretamente pelas mudanças no contexto escolar, relacional e socioeconômico. Assim, acabei por restringir o campo de investigação à escola onde exerço meu fazer docente e conduzi-me para o aprofundamento de uma pesquisa qualitativa.

O ambiente escolar, pela circunstância vivida, passou a empregar mídias sociais como elo de ligação, comunicação e transmissão de informações entre todos os sujeitos escolares, com maior frequência. Pensei, então, em estabelecer contato direto com os sujeitos da pesquisa por meio dessas redes que nos aproximavam, viabilizando a realização de encontros — entrevistas, conversas ou outras formas interlocutivas — como dispositivos para produção de fontes narrativas concedidas, nesse contexto, por chamadas de vídeo e de áudio. Isso foi transformado em estratégia metodológica, diante do vivido/pensado/praticado, forma como se deu a produção de dados narrativos da pesquisa, uma vez que o contato físico foi necessariamente substituído, ainda que temporariamente, pelo virtual.

O projeto de investigação desenvolvido com base nos teóricos Bogdan, Biklen (1994) e Fonseca (1999) adotou a perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, cujo enfoque principal se deu pela identificação de jovens de faixa etária de 15 a 17 anos presentes nas turmas de EJA noturna, constituindo sujeitos<sup>7</sup> em interação no campo de pesquisa, e por meio dos quais procedi ao levantamento de dados e à realização de entrevistas via redes sociais. Utilizei as narrativas desses jovens como fontes primárias de dados partindo da reflexão dos cotidianos vividos, dos percursos escolares, além de perspectivas e “motivos” que influenciaram a migração da trajetória escolar para o Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Recolhidos os dados de fontes primárias, procedi ao levantamento e revisão bibliográfica de autores que tratavam da temática estudada. Em seguida, analisei, no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do

---

<sup>7</sup> Esse estudo trabalhou com jovens-adolescentes, moças e rapazes de 15 a 17 anos, mas não se ocupou em estudar relações de gênero, por não ter sido esta uma questão que emergiu dos informantes, ao longo das entrevistas compreensivas realizadas.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em dados da própria Secretaria Municipal de Educação, informações concernentes à escolarização do público da EJA. Confirmei os dados levantados, cruzando-os com observações do cotidiano escolar e com dados originados em entrevistas, o que me serviu como campo de pesquisa nesse estudo de caso, sobre a relação entre profissionais e jovens matriculados na EJA, fazendo emergir histórias de vida que pudessem confirmar (ou não) estudos anteriores sobre o perfil de *juventudes*<sup>8</sup> na modalidade de ensino. Por fim, dados referentes ao perfil social e dados quantitativos passaram a ter menor relevância, em relação ao universo de questões que se apresentaram, tendo por base as entrevistas. Pareceu-me mais essencial a compreensão de identidades, de perspectivas e de relações discentes com a escola e com espaços de convivência para subsidiar, a partir desses conhecimentos, ações pedagógicas e societárias inerentes ao funcionamento da EJA.

Entendi, então, que o desafio era refletir como se potencializava a presença desses sujeitos na EJA, tentando valorizá-los em seus saberes e encontrar formas de acolhê-los, pois, como aponta Brunel (2014, p. 42), seria de grande valia compreender esse universo:

É importante captar o maior número de dados possíveis que permita entender estes jovens na sua singularidade e nos aspectos mais significativos de sua trajetória escolar. Construir elos entre o cotidiano atual dos jovens e seu passado é pertinente para que se possa entender como chegaram até ali e o que essa experiência representou em suas vidas.

Levando em consideração o legado de Paulo Freire, tentei estabelecer ação dialógica baseada em escuta atenta de cada entrevista realizada e, assim, foi possível entrelaçar vozes dos sujeitos da pesquisa com sentimentos, experiências, histórias, motivações pessoais, dúvidas, entre outras sensações, e os textos de autores que serviram de base e de referência por tratarem de temáticas relativas às *juventudes* e suas relações com a EJA. Ademais, as emergências das entrevistas constituíram um *corpus* que revelou o ponto de vista dos discentes, ensejando ideias de protagonismo em relação às questões que lhes eram apresentadas. Da articulação de minhas hipóteses com reflexões e falas dos aprendentes, produzi, então, uma perspectiva dialógica que entendo essencial em pesquisa de caráter educacional. Ensina-me Freire (1992, p. 117-118):

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca uma posição democrática entre eles ou elas [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.

---

<sup>8</sup> *Juventudes* termo que será mais intensamente analisado a partir do terceiro capítulo.

Percebido, então, o escopo da pesquisa — a relação entre identidades e os espaços de sociabilidade escolares —, compreendi as questões de pesquisa para as quais os discursos me levaram, a saber: a) identificação de quem eram esses jovens, perspectivas e motivações que influenciaram a “migração” do ensino sequencial regular para a educação de jovens e adultos; b) resgate dos sentidos de cotidianos vividos pelos sujeitos jovens, suas vivências e percursos escolares que os fizeram chegar à EJA; c) investigação de como estudantes de EJA se percebiam em meio a mudanças, refletindo sobre suas expectativas e percepções acerca dessa modalidade de ensino ; d) reflexão sobre experiências dos sujeitos do ato educativo em função da ideia de projetos de futuro, ou seja, do conjunto de sonhos, perspectivas e leituras da realidade como possibilidade de pensar caminhos de existir.

Essas questões da pesquisa eram muitas e ao longo do desenvolvimento da pesquisa algumas delas foram apenas tangenciadas. Desse modo umas questões foram mais aprofundadas enquanto outras, muito em função dos limites impostos pelo campo no tempo presente vivido, ficaram carentes de aprofundamento desejado.

A demanda de alunos dessa modalidade de ensino, por ser bastante complexa e diversificada, requer que o professor busque maior conhecimento sobre o grupo heterogêneo de sujeitos aprendizes que estará atendendo, sem deixar de levar em consideração expectativas e trajetórias de vida, para que assim possa promover ações educativas mais acolhedoras na escola, considerando também questões relativas à etnia, a gênero, à faixa etária, à classe social, a necessidades educacionais especiais e a especificidades locais — experiências concretas de vida desses estudantes que não podem ser menosprezadas em processos e ambientes de aprendizagem.

O percurso metodológico dessa pesquisa qualitativa visou possibilitar o estabelecimento de contato direto com o tema de estudo, interpretando, sempre que possível, a perspectiva dos sujeitos envolvidos em seus cotidianos. Nesse caso, especificamente, pretendeu-se reafirmar, pelas escolhas metodológicas, a validade do princípio fundamental do direito à educação<sup>9</sup>, quando jovens são percebidos não só como sujeitos de direito, mas como protagonistas na conquista de novos direitos em meio a duras realidades vividas, entendendo a ação coletiva como ferramenta dessa construção.

---

<sup>9</sup> Paiva (2009) declara que, a partir da Constituição Federal de 1998, a perspectiva do direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação recupera o conceito de educação como direito público subjetivo, extensivo não apenas para crianças, mas para e, principalmente, sujeitos jovens e adultos, inaugurando uma nova perspectiva na história da educação brasileira, constituindo fundamento e condição necessária para vislumbrar um modelo democrático e menos desigual de sociedade.

Muitos elementos emergiram dos registros realizados a partir do exercício da escuta, dos diálogos, de problematizações, em meio a construções coletivas que ocorrem no cotidiano escolar, com o intuito de descrever percepções obtidas nos acontecimentos. Esses elementos serviram à escrita para demonstrar como esses indivíduos se colocam, agem e interagem, o que fiz em busca de melhor compreensão de quem são, de suas identidades como sujeitos estudantes, ativos e detentores de direitos; de suas realidades, atitudes, necessidades e desejos ao ingressarem e comporem o grupo de alunos da EJA. Essa escrita pretende elucidar minha interpretação das falas e dos contextos identitários e sociais desses estudantes, nas relações que estabelecem entre si, nos territórios de convivência e construção, mas também como forma de ausculta de interações com territórios de pertença, com a escola e seus integrantes. Nessa esteira interpretativa, a hipótese de que parti foi a de que a percepção sistematizada de suas demandas, de suas visões de si e do mundo e de suas relações com os espaços societários poderiam me conduzir a parâmetros mais adequados para o futuro planejamento de intervenções pedagógicas.

Restou claro que o conjunto de informações que as entrevistas produziram deveriam merecer tratamento metodológico responsável e criterioso, pois dele derivariam formulações que acionarei para o ato pedagógico. Nesse sentido, delimitei o ponto de vista teórico a partir do qual encaminhei meu olhar para as informações pesquisadas, a saber: impressões sobre instâncias de poder que incidem em espaços de convivência e sociabilidade ou, noutras palavras, influências do contexto social, do exercício do poder do Estado, do varejo do tráfico de drogas ilícitas e de outras instâncias de poder na sociabilidade local; projetos de existir e planos de futuro de cada um e da coletividade; influências do passado — famílias, escopo cultural, imaginário e afetivo; e relação da escola com contextos de existência e com projeções de futuro.

Leão (2011, p. 102) atenta para o fato de que, ao se buscar compreender processos educativos ligados a discentes jovens, não se pode, no entanto, restringir o olhar apenas para a família e a escola — duas instituições sociais tradicionais. Exige, sim, compreender a relação das *juventudes* com a escola e com os processos educativos a que são sujeitos, indo além de relações estabelecidas, para fora dos muros e do espaço escolar onde a vida, de modo geral, se desenrola e onde são tecidas tramas e redes:

[...] suas trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos.

Dayrell (2001), por seu turno, ajuda a pensar o contexto maior de vida desses estudantes a partir de sua relação com o espaço escolar como lugar de vivência — conforme postulado por Santos (2003) —, mas, também, como um dos lugares em que se desenrolam tramas do existir, ou seja, como um dos ambientes nos quais relações de sociabilidade, afetos e poder se impõem e produzem negociações e conflitos:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 2001, p. 137)

Instâncias sociais — entendidas como instituições ou manifestações sociais das relações de convivência, de produção e de poder — constituem o substrato pelo qual percepções, desejos e ações de cada sujeito e de cada coletividade se formam ou são suscitados. Articular, então, relações de forma a produzir saberes acerca dessas instâncias e da natureza desse substrato parece fundamental para a construção de uma ideia de futuro que, sistematizada de forma específica, pode ser entendida como projeto de existir ou como plano de vida ou de futuro. Sobre tal conceito, ainda postula Dayrell (2005, p. 34-35):

O projeto de vida pode ser entendido como a ação do indivíduo de escolher um dentre os futuros possíveis capaz de transformar os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, segundo o campo de possibilidades. Quer dizer, dependem do contexto socioeconômico e cultural concretos em que cada jovem se encontra inserido, e que circunscrevem suas experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens ou mudanças no campo de possibilidades.

Mesmo considerando como fundamentais e, sob certo sentido, determinantes todas as instâncias de interação desses discentes, a perspectiva em tela visa a entender a escola como proponente, como possível construtora e constituinte, como espaço por meio do qual se possa ajudar a elaborar/construir/planejar projetos de existir e planos de futuro que considerem dimensões individuais e coletivas que desejos e formas de percepção da realidade social e política possam ensejar. Para tanto, Dayrell (2005, p. 35-36) alerta:

Um projeto de vida se realiza na junção de duas variáveis. A primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto. [...] A construção da identidade é antes de tudo um processo relacional, ou seja, um indivíduo só toma consciência de si na relação com o outro. É uma interação social, o que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia de identidade individual. Fica evidente o valor do grupo de amigos, das esferas culturais, das atividades de lazer, da escola, entre outros como espaços de identidades positivas.

[...]

Outra variável que interfere na elaboração do projeto de vida é o conhecimento da realidade. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos seus limites e das suas possibilidades abertas pelo sistema área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e implementar o seu projeto. As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que a possa orientar.

Parte-se aqui da premissa de que o desejo, o sonho, a curiosidade, os saberes prévios e a disponibilidade para a construção de uma existência autônoma e de uma realidade coletiva mais produtiva e capacitante esteja no horizonte do humano, especialmente do jovem. Nesse sentido, a escola precisa fazer valer sua função/missão de educar para a vida social, profissional e para a visibilização de questões e dramas humanos, sendo, portanto, espaço adequado de construção crítica e coletiva de ferramentas que articulem esses elementos na perspectiva dos projetos de vida e de futuro. Dayrell (2005, p.36) ainda complementa:

A elaboração de um projeto de vida é o fruto de um processo de aprendizagem, durante o qual o maior desafio é aprender a escolher. Na sociedade contemporânea, somos chamados a eleger, a decidir continuamente, fazendo desta ação uma condição para a sobrevivência social. A escolha também é um objeto de aprendizagem: aprendemos a praticá-la, e a nos responsabilizar pelo que escolhemos.

Torna-se, assim, fundamental percorrer a história da coletividade em questão e dos indivíduos em específico para reinscrever e ressignificar, sob suas perspectivas, seus passados, tornando-os ferramentas de construção de seus futuros e de compreensão das dinâmicas e dos percursos de antepassados e de forças políticas e sociais que os fizeram viver o que viveram e passar pelo que passaram, dando sentido histórico às suas existências e trajetórias. Não só a historicidade das trajetórias conta, mas também todo o complexo de tramas da cultura e do imaginário que carregam consigo: os mitos, as crenças, explicações de mundo, dinâmicas de

fazer e de existir, tudo, enfim, que marque e explique suas trajetórias funciona como elemento constitutivo de identidades em formação e de elementos formativos de expectativas de futuro.

Parti, então, da perspectiva de que os parâmetros a que deveria chegar seriam construídos somente a partir do que a escola apresentava, mas construídos também com o que era trazido à escola, pelos papéis de cada agente, que não se alteravam, mas cujas perspectivas de novas relações a serem produzidas e do que desejavam produzir mudavam e se complexificavam, exigindo que todos se repensassem e se propusessem como resultantes de uma série de processos, vivências e de reflexões:

[...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. (DAYRELL, 2001, p. 142)

No escopo de pensar a complexidade de todas essas vivências relacionadas, chega-se a conclusões semelhantes à imediatamente citada, mas um pouco ampliadas: a de que todos — discentes e profissionais da educação — que interagem no contexto escolar educam-se, formam-se, solidificam suas visões de mundo nas relações que encontraram em contextos de existência, das que construíram e das que constroem, além de todas as estruturas socioculturais e cognitivo-culturais a que são submetidos. Dito isso, parece-me importante frisar três aspectos específicos das relações ora travadas: 1) linhas gerais a que está submetido cada grupo de sujeitos (professores, moradores de dado lugar, jovens de determinada faixa etária, adultos de determinada geração etc.), influenciando ou determinando, em grande medida, a visão coletiva de mundo; 2) especificidades a que está submetido cada sujeito, influenciando ou determinando, em grande medida, sua visão específica de mundo; e 3) papéis específicos que desempenham no espaço, ou seja, determinações prévias capazes de, em acordo com o entendimento do tempo histórico, definir formas de relação (ou de interação) e maneira e protocolos básicos dessa interação. Nessa linha, Brenner e Carrano (2014, p. 1228-1229), circunscrevendo essa questão à relação entre docente e discente, afirmam que:

No plano da interpretação daquilo que ocorre com as práticas institucionais escolares, essa perspectiva privilegia olhar para as experiências perguntando-se como a escola se apresenta na prática, como ocorrem as interações entre professores e alunos e entre alunos e alunos. É a partir da interpretação do jogo de relacionamento entre os diferentes atores, no contexto da instituição, que se passa a estabelecer hierarquias. Neste sentido, a orientação é estudar a

escola a partir de seus atores em relação, em especial, seus professores e alunos e as experiências que vivenciam e produzem.

Parte-se do entendimento de que o conhecimento e o reconhecimento de formas sociais nas quais os jovens-adolescentes em interação estão organizados e as práticas políticas que evidenciam como são pensados — discentes e suas comunidades — aliados às formas de pensar o mundo e organizá-lo, sejam capazes de reorientar práticas de convívio e de construção de ações pedagógicas, inclusive no sentido de dar a perceber, para o conjunto da comunidade escolar, quais são os elementos estruturais, materiais e simbólicos que ultrapassam tais relações e que influenciam ou determinam o pleno exercício de uma escola comprometida com a comunidade na sua relação com a sociedade e o mundo.

Entende-se que estudar a escola, sob a perspectiva proposta, significa esmiuçar interações havidas como resultados circunstanciais da influência de escolhas identitárias articuladas a determinações da estrutura social e de elementos simbólicos que a compõem, ou seja, atentar para elementos que compõem o mosaico de relações do cotidiano escolar com a finalidade de compreender quais as intenções, visões de mundo, questões sociais, percepções de si etc. capazes de interferir nas relações e, ao mesmo tempo, constituir a forma como se apresentam. O que é pensado sobre um discente para se tomar tal ou qual atitude em relação a ele? O que um discente pensa sobre seu docente para agir com ele ou reagir a ele de tal ou qual maneira? O que um discente pensa sobre o outro e os outros? O que a burocracia escolar “pensa” sobre seus discentes de forma a modelar sua forma de tratá-lo ou de removê-lo ou de premiá-lo ou de castigá-lo? O que a burocracia escolar “pensa” sobre seus docentes de forma a que seus protocolos e ordenações possam interferir na relação entre discente e docente? O que é pensado como sendo *aula*? Enfim, tal mirada convida a especular e a pesquisar a mecânica desses fazeres, suas gêneses e seus efeitos sobre os agentes em interação, com vista a identificar nuances e provocar reflexões e perspectivas de quais os possíveis caminhos a tomar quando se trata de atuar na prática pedagógica.

A ideia da pesquisa, portanto, foi a de articular, com algum nível de coerência, impressões, hipóteses e saberes levantados a partir dessas reflexões e entendimentos sobre o cotidiano escolar, seus agentes e relações sociais nas quais esses agentes se inserem, inscrevendo-me nele, na tentativa de buscar respostas, métodos, formas de fazer ou de propor relações para o próprio ambiente escolar, entendendo-as como situacionais, circunstanciais, condicionadas ao ambiente e ao momento, mas parametrizadas por saberes e impressões

oferecidos pelos sujeitos envolvidos. Esta pesquisa não se inseriu, portanto, na perspectiva de investigar uma hipótese ou várias, mas, sim, na proposta de tentar dar forma compreensível às respostas que o próprio espaço e seus agentes fornecem, subsidiando linhas gerais para balizar o que fazer, em vez de tomar um único protocolo de como fazer.

Para que fosse possível produzir inferências, formular hipóteses de leitura e construir saberes concretos sobre relações e o conjunto de questões que afluem no cotidiano escolar, pareceu-me fundamental formular um roteiro semiestruturado de questões por meio das quais, primeiramente, os discentes pudessem tecer considerações sobre situações gerais que abordassem vivências familiares, comunitárias e sociais; impressões sobre o mundo — incluindo aí a escola e todos os seus sujeitos envolvido — e cada um sobre si mesmo, sobre problemas individuais e coletivos e apontamentos sobre como resolvê-los ou mesmo se se consideravam habilitados a tal. A partir desse roteiro de entrevista, levantamos o ponto de vista discursivo de discentes, mas circunscrevendo-o à perspectiva do grupo específico de estudantes da EJA, formado por aqueles de idade entre 15 e 17 anos, pois a especificidade da condição adolescente estabeleceu o ponto fulcral desta pesquisa: a ideia de não lugar como percepção da atipicidade ou novidade da inclusão dessa faixa etária no contexto da educação, fora da oferta “regular” e diurna.

Quando levantei a hipótese de que a escola precisa ser pesquisada, perguntada e ouvida por meio de uma escuta atenta, propus que todos os sujeitos em interação entre si e com o espaço deflagrassem impressões, hipóteses e saberes que forneceria subsídios aos questionamentos que possibilitariam identificar nuances e provocar reflexões e perspectivas de quais os possíveis caminhos a tomar; então, para contribuir com essa construção, entendi como fundamental questionar a chegada de jovens tão jovens — 15 a 17 anos — ao contexto da EJA; o que motivara sua chegada ou inserção; quais os problemas provocados ou advindos daí; além de tentar saber quem eram e como se inseriram ou deveriam se inserir no cotidiano da escola. Isso significava que as reflexões de ordem mais geral precisariam ser feitas e articuladas em função da ideia de unidade do espaço, do tempo e dos agentes em interação, mas também que nosso foco estava centrado em discentes do PEJA específicos, em suas relações e problemas específicos, no contexto de uma dada escola pública municipal em região periférica, a Vila Kennedy, bairro contíguo e periférico em relação a Bangu. Também convém informar tratar-se de um conjunto de oito discentes como participantes das entrevistas realizadas — 1/3 do total matriculado e situado nessa faixa etária na modalidade EJA — e, portanto, cujas respostas perfazem o conjunto amostral completo utilizado para análise. Considero que a amostra não

alcançou a totalidade de estudantes desse grupo etário, devido a dificuldades concernentes ao período de pandemia, quando não tivemos livre acesso ao contingente total de discentes da mesma faixa etária.

Infere-se, dos comentários, a seguinte questão: pesquisar a escola significa um trabalho que envolva todos os seus integrantes, por pressupor a ideia de totalidade das relações. Os papéis comprometidos com tal atividade não são apenas de natureza profissional, principalmente docente, porque os dados levantados, observados, analisados, criticados e transformados em saberes são, sobretudo valiosos, por se originarem da relação entre discentes e docentes, da observação de docentes, de relações travadas entre discentes entre si e, destes, com os demais sujeitos escolares. De todo modo, fica claro que a construção de tais saberes em contexto escolar se deu sob perspectiva docente (a do pesquisador), mas em consideração à variedade dos agentes em interação. Para minimizar os efeitos dessa perspectiva unilateral, estabeleci um percurso de pesquisa com vista ao reconhecimento da relação do grupo de discentes aqui considerado com as estruturas institucionais, espaciais e com os demais sujeitos a eles relacionados, assim como a seus processos de escolarização. A ideia foi a de que, conhecendo mais profundamente seus processos, concepções e ações no mundo eu fosse capaz de produzir “coletivamente” formas mais produtivas de acolhimento, de propostas pedagógicas e de fomento à autonomização para a resolução de demandas da vida pessoal, estudantil, laboral, coletiva, cidadã e política, futuramente, à medida que socialize meus estudos.

Então, vali-me do seguinte conjunto ordenado de ações metodológicas: revisão de literatura sobre *juventudes*, identidades juvenis, processos de autoconstrução, determinações sociais interferentes, *juventudes* em seus territórios (inclusive a escola) e institucionalidade escolar em relação a esses jovens. Entendi, então, a necessidade de construir uma base de informações e dados com os quais pudesse contar no sentido de viabilizar respostas a questionamentos atinentes à realidade pesquisada, chegando, nesse sentido, a dispositivos metodológicos assemelhados àqueles utilizados em pesquisas de base etnográfica: o diário de campo e a entrevista semiestruturada, além do conjunto de observações recolhido na lide diária da profissão docente, que nos permitiu a relação com esses jovens e a observação de seus comportamentos cotidianos mais evidentes.

Escolhidas as ferramentas de aquisição de dados, precisei encontrar um modo de formulação das questões que me informasse, de maneira suficientemente exitosa, um conjunto de indícios sobre os quais poderia me debruçar para tentar compreender o que propusera: identidades juvenis; sua relação com territórios de pertencimento compulsórios e escolhidos;

suas trajetórias e vivências escolares; elementos culturais com que se identificavam e/ou com que são identificados; suas demandas de presente e futuro relacionadas e não com a escolarização e histórias de vida no passado; seus projetos e projeções de futuro, além de modos de avaliar e compreender os espaços em que vivenciam suas *juventudes*.

Compreendidas as questões sob forma mais geral e já tendo optado pela construção de um roteiro de entrevista semiestruturado, tomei a lição de Kaufmann (2013) sobre como deveria proceder e de quais questões e nuances poderiam ganhar relevância no processo interlocutivo na entrevista, optando, então, pelo que esse autor denomina de “entrevista compreensiva”. Ou seja, para Kaufmann (2013), entrevista compreensiva é um método de pesquisa que traduz um tipo de escuta atenta para produção de dados em pesquisas de natureza qualitativa, que busca fazer com que o campo e seus informantes, na dinâmica da interlocução, determinem formas de compreender, detectar comportamentos ou processos ou modelos teóricos com os quais possam estabelecer relações, dando margem à demanda por uma construção teórica advinda do próprio campo.

Em relação ao diário de campo, tenho a dizer que as informações se revelaram incipientes, em função da especificidade do momento por que passamos, com o distanciamento social em função da pandemia de Covid-19. Nele, pude relatar somente um mês de convivência presencial. Mesmo não sendo propriamente um diário de campo, entendi poder adicionar informações relevantes advindas de anotações produzidas já no contexto de afastamento físico, em interlocuções produzidas por *whatsapp*, ligação telefônica e pelo *messenger*, o que me deixou um material um pouco mais relevante do que o obtido no que chamarei de diário de campo *stricto sensu*. Assim, pude evocar a memória das relações que estabeleci com esses e outros jovens da modalidade e de todo o complexo de relações que se estabelecem entre todos os profissionais e discentes e as percepções extraídas dessas interações. Transformei, então, o diário de campo, as anotações sobre os discentes e os documentos e lembranças das interações em um todo documental ao qual denominei diário de anotações e memórias.

O tratamento dos dados retomou os autores já utilizados e que discutiram os temas aqui eleitos como fundamentais ao entendimento ou, pelo menos, possibilitadores de indagação dos temas emergentes no trabalho, mas não para somente validar minhas hipóteses de leitura, impressões ou concepções norteadoras, mas, sobretudo, para viabilizar uma construção teórica que visasse não somente descrever, mas também contribuir teoricamente para o crescimento dos saberes já circulantes acerca das relações do cotidiano escolar e sobre seus sujeitos fundamentais — as chamadas *juventudes* em suas relações históricas. Tais saberes, em síntese,

acabaram por enriquecer formas de lidar com um problema fundamental para a reflexão na escola: o que deve ser compreendido sobre e com esses jovens que possa propor à escola referências de acolhimento capazes de fomentar a organização de condições para esses jovens se tornarem construtores de suas próprias vidas, de autonomia, de percepções sobre o que é ou não relevante para seus futuros e, enfim, fazer afluir potentes reflexões sobre o que seja a missão escolar: construtora de ferramentas individuais e coletivas para a lide com instâncias possíveis do existir; espaço de permanente reexame do passado com vista à projeção de futuros; território de socialização e de construção de saberes locais e globais.

## 2. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA)

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) é uma modalidade de ensino com diretrizes próprias que regulam seu funcionamento, e está inserido na política educacional da Rede Pública do Sistema de Ensino Municipal do Rio de Janeiro, voltada para atender o público de jovens, adultos e idosos no nível de ensino fundamental, tanto no horário noturno quanto diurno para responder demandas dos matriculados.

Grande parte dos que ingressam nessa modalidade são sujeitos oriundos do chamado ensino regular em nível de ensino fundamental; e outros que, por algum revés da vida, não tiveram acesso à escolarização ou precisaram dela se afastar, retornando tardiamente aos bancos escolares.

Uma característica marcante é o fato de os estudantes pertencerem à classe trabalhadora. Por alguma situação/circunstância ao longo de trajetórias de vida, essas pessoas encontraram na modalidade possibilidades para matrícula e prosseguimento na condição de estudantes. Outra marca relevante no grupamento de matriculados no PEJA é o histórico de reprovação ou de evasão escolar, situações essas a serem superadas, de modo que os discentes consigam dar prosseguimento ao processo de escolarização.

### 2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

*Se, por um revés da vida, o processo de escolarização foi interrompido, isso não significa que um jovem ou adulto deva abrir mão de concluir os estudos.*  
(Sonia Machado, 2017, p. 1)

A educação — assegurada por lei — é direito de todos no país. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 (LDB), a EJA destina-se a pessoas que por alguma situação não tiveram acesso à escola ou condições de dar continuidade aos seus estudos na “idade certa”, sendo, portanto, responsabilidade do setor público oferecer vagas para jovens, adultos e idosos concluírem sua escolarização. Contudo, a modalidade de ensino com especificidades próprias como hoje se configura a EJA — cuja trajetória é marcada por processos de avanços, rupturas e retrocessos em meio ao desenvolvimento e emprego de políticas públicas descontínuas e nem sempre eficazes para o atendimento desse público

específico — teve como principal pilar os programas de alfabetização, e pode ser considerada uma conquista socialmente construída que se efetivou como um direito.

Retratar historicamente o percurso a que a educação de jovens e adultos foi submetida, ainda que seja de forma breve, uma vez que não se trata do centro da pesquisa, e que outros pesquisadores já o fizeram de forma mais sistemática — e que serão referenciais para esse fim —, requer realizar uma retomada em questões estruturais do país. Essas questões conduziram para o reconhecimento da educação de sujeitos jovens, adultos e idosos no Brasil como direito, o que veio sendo reivindicado ao longo do final do século passado até ser incorporada à educação básica, uma vez que essa modalidade de ensino durante muito tempo, e ainda hoje, foi/é ignorada por muitos governantes no país.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o processo de escolarização no Brasil — sobretudo no que tange à educação das camadas populares — esteve voltado durante muito tempo à instrução de crianças. A partir dos anos de 1920, o país que passava por um recente processo de industrialização e urbanização tinha, em contrapartida, um retrato social de alto índice de analfabetismo e nível de escolarização precários quando comparados a outros países da América Latina e a outros países do mundo, sobretudo em relação à população da classe trabalhadora. Essa questão começou a fazer parte de reflexões e movimentos tanto por parte da população que começou a se mobilizar e cobrar a responsabilização do Estado pela educação, assim como de governos que atentavam para a imagem do país no exterior. Sendo assim, o movimento de educadores e da sociedade se encaminhou em prol de assegurar o direito à educação, a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade de ensino, assim como a ampliação do número de escolas. Nesse contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais no país é que se foi propiciando um panorama favorável em favor da implantação de políticas públicas voltadas ao público da educação de jovens e adultos.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) afirmam: “[...] somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional”, e nos anos subsequentes indicam que esta educação passou então a receber reconhecimento e tratamento previstos pela Constituição de 1934, como a inclusão de normas no ensino primário e frequência obrigatória. Em 1942, com a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário houve a inclusão do ensino supletivo para adolescentes e adultos. Com a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), órgão que passou a denunciar a desigualdade pungente entre países, o relevante papel desempenhado alertava acerca do significado da educação de adultos, sobretudo em questões relativas ao desenvolvimento de

países considerados até então como “atrasados”. Mediante essa posição, o Estado brasileiro passou a desenvolver medidas e ações em relação à educação de adolescentes e adultos de modo a ampliar suas atribuições e responsabilidades educacionais, em resposta também à pressão das massas populares que, cada vez mais, se urbanizavam e ansiavam por melhores condições de vida. Então, pode-se afirmar que a resposta do Estado visava a acalmar tensões estabelecidas nas esferas nacional e internacional. No entanto, Paiva, V. (1973) atenta para o fato de que, apesar de organizada num subsistema próprio, as primeiras ações voltadas para o ensino de jovens e adultos tiveram em seu curso algumas situações que não contemplavam os sujeitos analfabetos e desescolarizados, uma vez que esses eram vistos como imaturos e/ou ignorantes, e as práticas empreendidas pelos professores em muito se assemelhavam à rotina desenvolvida nas escolas primárias dedicadas às crianças. Com esse panorama, campanhas e programas passaram a surgir, como informam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

[...] o Movimento Educação de Base, da Conferência Nacional do Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da educação e Cultura, que contou com Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento da democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimidade de ideias via prática educacional.

Entretanto, com o advento do golpe militar estabeleceu-se uma interrupção e desarticulação dos programas de alfabetização de adultos que vinham sendo empreendidos e conquistas estabelecidas no campo da EJA perderam-se pelo caminho da repressão exercido pelo Estado. Cabia, portanto, ao Estado, a responsabilidade pela educação em que se inseria a EJA, razão pela qual não poderia ser abandonada, por constituir estrategicamente uma ponte entre Estado e população. Para cumprir esse fim, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que cumpria um duplo papel: o de atender os interesses da política socioeconômica implantada pelos militares no poder e o de oferecer alfabetização e escolarização de séries iniciais para imensa parcela da população.

Ainda em período de vigência do governo militar, consolidou-se a Lei da Educação Nacional n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, regulamentando no capítulo IV o ensino supletivo,

suas características e fundamentos, objetivando recuperar o atraso das pessoas que por alguma razão não puderam ou não tiveram condições/acesso que os permitisse concluir sua escolarização na “idade esperada”. Completava com a intenção de superar o analfabetismo e lançava a ideia de uma educação futurista dominada pelos meios de comunicação, com vista à formação e aperfeiçoamento para o trabalho. (HADDAD, DI PIERRO, 2000)

Do período de 1973 até 1979, em decorrência da criação do ensino supletivo, os programas federais ficaram a cargo do então Ministério de Educação e Cultura (MEC), com a missão de coordenar o desenvolvimento de ações relativas aos projetos voltados para a educação de adultos em nível nacional. Coube aos Estados desenvolver, no interior das secretarias de educação, intervenções voltadas para o ensino de 1º e 2º graus<sup>10</sup>, com raras exceções de iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos. Essa tarefa estava mais destinada à esfera municipal, por meio de convênios firmados por prefeituras e Mobral. Raros foram, então, os casos de prefeituras que tomaram para si a missão de tocar seus próprios programas de educação de adultos.

Com o fim do período de ditadura civil-militar e o alcance da redemocratização do país, o Mobral foi extinto e, em substituição a esse Programa, por muitos visto como representação de práticas de um governo autoritário não mais existente no país, criou-se em 1985 a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, mais conhecida como Fundação Educar.

Em meio a todas as mudanças instituídas na sociedade brasileira nascia a primeira ação dentro da Secretaria de Educação e Cultura recém-formada, voltada para atender demandas do público de pessoas jovens e adultas<sup>11</sup>, considerando suas especificidades.

A criação do que poderia ter sido considerada como a primeira política de atendimento às pessoas jovens e adultas no âmbito da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi criada nesse período a partir de duas parcerias: as escolas estaduais e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), já que a Rede Municipal de Educação não tinha a oferta de ensino supletivo. Para tanto, a Secretaria de Educação fez um convênio com o governo estadual, por meio do qual disponibilizava os prédios das escolas municipais para que

---

<sup>10</sup> Esta foi a nomeação depois da alteração disposta na Lei n. 5.692/71, que juntou o antigo ensino primário ao ginásio, eliminando o exame de admissão ao ginásio e constituindo um grau único, o 1º. A intenção era a de aumentar os anos de escolaridade média da população, muito baixo até então em relação a demais países no mundo, mesmo não desenvolvidos. O atual ensino médio, à época constituído pelos clássico e científico, passaram a formar o 2º grau, com concepção, originalmente, de ensino profissionalizante, revista pouco depois pelos problemas gerados para a implantação em larga escala da concepção. O chamado curso normal, de formação de professores para a escola primária já era, em síntese, uma versão profissionalizante em nível médio.

<sup>11</sup> Apesar de a terminologia jovem não ser empregada nesse período no campo da educação, optei por fazer uso ao me referir ao grupo de pessoas com idade superior a 15 anos, que se apresentava na condição de estar dentro ou fora da escola e dos ainda não alfabetizados.

a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro garantisse o atendimento, no horário noturno, para o supletivo. Para atender aos maiores de 15 anos que não tinham se alfabetizado, foi estabelecida uma parceria com o MOBREAL. (FERNANDES, 2013, p. 5)

A partir da década de 1980, a educação brasileira passava por transformações significativas frente à abertura política e, nesse contexto, o atendimento a esse grupo de sujeitos marcados pela situação de desescolarização foi incluído nas discussões que visavam à elaboração do Programa Especial de Educação. Segundo Fernandes (2013, p. 10):

Embora se tratasse de período ditatorial, o que estava sendo pensado e implementado em âmbito municipal constituía-se como um processo de democratização do acesso à escolarização para essas pessoas que necessitavam regularizar sua condição de escolaridade, constituindo-se, portanto, como avanço. Tais ações foram balizadoras para a construção do cenário atual da EJA no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, considerando-se suas demandas e condições de oferta.

Ainda segundo Fernandes (2013), a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura era a de criação de um projeto político de gestão do sistema de ensino que fosse capaz de inserir novo segmento à estrutura municipal, construindo propostas educacionais que visavam à organização e à experimentação do projeto piloto do Programa de Educação Juvenil, cuja preocupação inicial voltava-se para a alfabetização.

O Programa de Educação Juvenil (PEJ), como foi nomeado o Programa que deu origem ao atual Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), teve sua gênese no ano de 1983, como política de educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro, sob a administração de Leonel Brizola, então governador, em primeiro mandato (mar. 1983-mar. 1987). Foi projetado pelo vice-governador Darcy Ribeiro que também elaborou o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), cujos prédios foram construídos com projeto arquitetônico assinado por Oscar Niemeyer, nas periferias da cidade do Rio de Janeiro. A palavra periferia, no contexto brasileiro, é algo típico do processo de metropolização ocorrido nas décadas de 1960-1970. O termo, produto de uma lógica cruel e segregadora, é baseado na exclusão da urbe, que em um viés geográfico está ligado aos espaços distantes do centro, marcados pela ausência ou precariedade de equipamentos e serviços urbanos, onde as camadas populares encontram como alternativa viável lugar para sua sobrevivência. A finalidade dos CIEPs era a de proporcionar aos estudantes das classes populares, em “escolas de dias completos” (RIBEIRO,

1986), a possibilidade de passar horas diárias com acesso à cultura, esportes, saúde e artes por meio de uma proposta curricular diversificada.

## 2.2 CONFORMAÇÃO DO PROGRAMA

Sob as mesmas perspectivas e intenções que fundamentaram a criação dos CIEPs, no bojo do Programa Especial de Educação (PEE) do primeiro governo de Leonel Brizola, surge a proposta do PEJ como modo de dar conta de uma das metas previstas que passou a integrar uma etapa correspondente ao ensino obrigatório da educação básica, estabelecendo-se como política pública da administração da cidade do Rio de Janeiro, em parceria já consolidada com o governo estadual, no ano de 1985. No mesmo ano, esse Programa foi implantado em 20 Unidades Escolares administradas pelo município, dentre elas alguns CIEPs, que também foram incorporados à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para funcionar em turnos integrais, a partir do Decreto n. 4.991, seguindo a proposta já existente. A ideia inicial era oferecer um espaço para alfabetização destinado aos jovens desescolarizados ou com baixa escolaridade que, por falta de oportunidades, não tiveram acesso ao ensino regular.

Inicialmente, segundo Ribeiro (1986, p. 77), o Programa de Educação Juvenil (PEJ), como foi então concebido, trazia a ideia de “[...] recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que por permanecer analfabeta está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável”. O atendimento era dispensado aos jovens de 14 a 20 anos no horário noturno, e se ocupava tão somente com a questão da alfabetização. Era um projeto no mínimo contraditório e excludente, uma vez que:

A proposta original [...] estava referida a preocupações internacionais com o problema da juventude e já revelava a prioridade concedida à escolarização de adolescentes e jovens, em lugar da educação de adultos, conforme revelado mais tarde por Darcy Ribeiro, em sua infeliz expressão: “Deixem os velhinhos morrerem em paz”. No entanto, embora ofertado oficialmente para jovens, sempre recebeu adultos, considerados “ouvintes” até a reestruturação feita em 1998. (FÁVERO, BRENNER, 2006, p. 15)

Segundo Haddad (2007), em 1987, após muitas reivindicações por parte de profissionais da educação e dos discentes, o Projeto foi ampliado passando a garantir a continuidade dos estudos daqueles que venceram a etapa da alfabetização, seja no PEJ ou fora dele, e para os que

desejavam seguir os estudos no período correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, o Programa de Educação Juvenil sofreu ampliação, passando a ser organizado de forma não seriada, em dois blocos de aprendizagem, conforme descrito na tabela 1, e, apesar dessa alteração, não era concedida aos estudantes uma certificação oficial, uma vez que o PEJ não tinha o reconhecimento dado pelos conselhos estadual ou municipal de educação. Em função dessa informação, convém frisar que, nesse sentido, os “ouvintes” citados acima por Fávero e Brenner (2006) estavam na mesma situação que os estudantes regularmente matriculados, não recebiam documentos comprobatórios de sua estadia na escola.

**Tabela 1**

<b>Organização do Projeto de Educação Juvenil (PEJ)</b>	
<b>BLOCO I</b>	<b>BLOCO II</b>
Voltado propriamente para a alfabetização.	Trabalhavam os conceitos referentes às séries finais do ensino fundamental ou, como nomeado à época, séries finais do primário.

Fonte: Fávero, 2006. Organização da autora.

Ainda que o país estivesse oscilando entre momentos de estagnação econômica e de baixo crescimento na década de 1980, significativa parte dos empregos do país, notadamente nas regiões urbanas, vinculava-se ao mundo fabril e, portanto, necessitava de qualificação técnica para os procederes desse campo específico de atividades. O processo de escolarização popular universalizada demanda forte vinculação à realidade do trabalho — além de vislumbrar idealmente aspectos de cidadania, criticidade e sociabilidade etc. — o que, naquela quadra, não fazia pressupor como absolutamente necessária a certificação como instrumento de aferição da conclusão das etapas mais básicas de ensino formal para quem estivesse fora da esperada relação entre idade e série. Impunha-se, então, a necessidade de ser capaz de ler e compreender manuais ou outros textos instrucionais, dada a realidade do mundo fabril como, por assim dizer, regulador da relação entre escolarização e mundo do trabalho.

Por outro lado, tal “percepção do tempo” evidenciava algum nível de descompromisso com o desenvolvimento das potencialidades pessoais e profissionais de pessoas cujos históricos apresentassem relação tumultuada com a escola ou mesmo com a ausência dessa relação e que poderia ser produzida pela educação formal, ou seja, parecia ensejar uma perspectiva que não aparentava vislumbrar mais alternativas de ascensão laboral ou acadêmica ou, ainda, que o que deveria ser comprovado para essa etapa inicial de escolarização para pessoas de mais idade já o seria em função da própria presença da pessoa: assinar documentos, ler instruções ou manuais etc.

Fávero (2006), em relação a esse período, destaca a situação dos discentes que concluíam a primeira etapa em escolas municipais e o fato de não serem certificados, pois, como até o momento o PEJ não possuía reconhecimento nos conselhos estadual e municipal de educação, não tinha autorização para emitir certificado aos discentes que concluíram essa etapa de aprendizagem nos blocos iniciais. Sendo assim, tais sujeitos eram frequentemente transferidos para realizarem a 5ª série no ensino supletivo oferecido pela rede estadual, pois dessa forma teriam a oportunidade de completar sua escolarização e receberem, enfim, a certificação. A partir dessa configuração, o autor nos traz a informação de que:

Nesse período, a falta de uma política unificada e com diretrizes curriculares definidas para a EJA na rede pública permitiu a coexistência, na esfera do município, do PEJ e das classes noturnas do Ensino Supletivo, criadas pelos estados em escolas municipais, assim como do ensino regular noturno<sup>12</sup>, instalado em 26 escolas da rede, também oferecido para jovens até 20 anos. (FÁVERO, 2006, p. 108-109)

A escolarização feita fora da idade e série esperadas ou desejadas manteve-se sem organização formal entre as instituições que a ofereciam, sem legislação pertinente e sem unidade de ação pública até 1996, quando, a partir da parceria feita entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação, pelo Convênio n. 610 / 96 SME/MEC/FNDE, verbas foram destinadas para investimentos significativos que visavam à estruturação dessa modalidade de ensino, dentre os quais para a realização do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, “[...] constituindo-se em importante marco de debates, reflexões e propostas de ação” (FÁVERO, 2006, p. 110). A partir desse momento, começou-se a pensar a possibilidade de ingresso de sujeitos “adultos” no Programa, uma vez que ali se evidenciava a necessidade de rever a faixa etária dos estudantes, porque, até aquele momento, as vagas eram oferecidas apenas aos jovens, provocando exclusão dos indivíduos adultos que buscavam conquistar o acesso à educação básica, formal e legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394/96) ratificou o direito à educação para todos e a relevância da oferta da educação de jovens e adultos, ao incorporá-la no sistema educacional brasileiro, no ensino básico comum. No texto do Artigo 4º

---

<sup>12</sup> “Ensino regular noturno” foi o modo como os sistemas “deram o jeitinho” de encaixar a EJA que ficara fora dos benefícios financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado no Brasil pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que só começou a vigorar em 1998. Com prazo de duração de 10 anos, expirava em 2006, quando foi sucedido por um Fundo de maior abrangência, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

da Lei<sup>13</sup>, assim como descrito nos Artigos 37 e 38, que versam sobre a responsabilidade do Estado pela oferta da educação de jovens e adultos, inclui-se a garantia das condições de acesso e permanência dos sujeitos que nela ingressarem, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, bem como a gratuidade e oportunidades educacionais apropriadas, além da oferta de exames supletivos nos dois níveis de escolaridade<sup>14</sup>.

Em 1998, a SME apresentou ao Conselho Municipal de Educação (CME/RJ) uma proposta que visava à implantação do período correspondente às antigas 5ª a 8ª séries no PEJ, assim como sua regulamentação. Em 1999, o Parecer n. 03/1999 deu caráter de terminalidade ao Projeto, sustentando a criação do PEJ II. Segundo o Parecer:

O PEJ II é um projeto de educação presencial para jovens e adultos de 14 a 25 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, por estarem em distorção série/idade ou afastados da escola formal, sendo ministrado [...] através de dois Blocos com um total de 1740 horas de funcionamento em horário noturno, em unidades escolares do Município.

Como se observa, o Projeto foi sofrendo modificações de acordo com as demandas ao longo dos anos até receber o Parecer CME n. 03/99 que acatou sua reorganização em PEJ I e PEJ II, com carga horária de 870 horas de trabalhos pedagógicos subdivididos em dois blocos, independentemente do calendário letivo. No mesmo Parecer, definiu-se o caráter de terminalidade do Projeto, com garantia de recebimento da certificação que, nesse caso, retroagiu a 1998 para alcançar todos os alunos que frequentaram a modalidade de ensino nessa época.

As mudanças sofridas pelo Projeto de Educação Juvenil e acatadas pelo CME/RJ promoveram reestruturação regulamentada pelo referido Conselho, por meio da Deliberação n. 03/99, passando a ter características próprias para atender o público de jovens e adultos, como mostra a tabela a seguir:

---

<sup>13</sup> Art. 4º - “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (LDB n. 9.394/ 96).

<sup>14</sup> Art. 38 – [...] § 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I. no nível de conclusão o Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos; II. No nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos (LDB n. 9.394 / 96).

Tabela 2

<b>Reorganização do Projeto de Educação Juvenil (PEJ) por segmento</b>	
<b>PEJ I – 1º segmento</b>	<b>PEJ II – 2º segmento</b>
Correspondente às antigas classes de alfabetização até a 4ª série, para atender jovens de 14 a 22 anos. Foi dividido em dois blocos, em que o primeiro era voltado propriamente para a alfabetização e o segundo, para os conceitos referentes às séries finais do antigo primário.	Correspondente às antigas 5ª a 8ª séries, para atender jovens entre 14 e 25 anos que não haviam concluído o antigo ginásio e que apresentavam distorção idade-série ou que, por algum motivo, estiveram afastados do ambiente escolar. Foi dividido em dois blocos. Seus conteúdos foram distribuídos pelos componentes curriculares (Português, Matemática, Ciências, Geografia e História) além de Linguagem Artística (no Bloco I) e Linguagem Estrangeira (no Bloco II).

Fonte: Fávero, 2006. Organização da autora.

Vale destacar outras características marcantes sobre a estruturação do atendimento no PEJ I e II que o diferenciava do ensino regular diurno em curso na rede municipal de educação. Fávero (2006) destacou tais características, permitindo-nos montar um quadro sintético sobre elas. Ei-lo:

- Ensino não seriado, no período noturno, presencial, de caráter acelerativo e progressivo, cujas horas-aula foram substituídas por dia-aula;
- Cada bloco é constituído por três Unidades de Progressão, as UP's (UP 1, UP 2 e UP 3), nas quais os alunos são progressivamente avaliados e podem avançar por elas independentemente do calendário letivo, ou seja, o acesso aos níveis de aprofundamento mais complexos do ensino pode se dar à medida que o discente alcance os parâmetros propostos para o Bloco;
- A matrícula pode ser realizada a qualquer momento do ano letivo;
- Nas três Unidades de Progressão de cada Bloco são mantidos os mesmos professores, de modo que a continuidade do trabalho com o aluno seja garantida;
- A avaliação é contínua e participativa, sendo realizada ao longo do processo, quando são levados em consideração conhecimentos e conceitos adquiridos, assim como aspectos comportamentais, a partir de critérios criados autonomamente pela unidade escolar;
- Os alunos que, porventura, apresentarem dificuldades de aprendizagem ao longo do período têm direito de participar de recuperação paralela diariamente;

- Não há reprovação convencional, uma vez que os estudantes desses grupamentos avançam, sem quantidade de tempo preestabelecido, a partir do momento em que consigam atingir os objetivos propostos;
- Para viabilizar reuniões, momentos de planejamentos e elaboração de material didático apropriado, foi implantado um centro de estudos (CE) para professores, sem que ocorresse a suspensão de aulas<sup>15</sup>.

Essas ações permaneceram ao longo do tempo como estrutura organizativa e sofreram poucas modificações, mas somente em função das especificidades de cada lugar.

### 2.3 O PROGRAMA NA ATUALIDADE

Em 2005, em virtude de novas alterações no Projeto, a Secretaria Municipal de Educação enviou ao CME/RJ um processo que resultou no Parecer n. 06/2005, alterando sua denominação — passou a constituir o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA, agora), estendido a todos, a partir dos 14 anos, sem limite de idade, definindo uma política municipal para a educação de jovens e adultos, como direito de todos, na formulação legal. Fávero (2006, p. 113) indica a estruturação dessas modificações:

De acordo com as estatísticas oficiais de março de 2005, o PEJA estava implantado em 117 unidades escolares, todas funcionando no período noturno e dez delas também com classes no diurno. Além dessas unidades, o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), recém-criado, funciona em tempo integral, das 7 às 22 horas.

A partir de 2012, pela Portaria de Matrícula E/SUBE/ CED n. 9, de 18 de novembro de 2011, estabeleceu-se que alunos já matriculados no ensino fundamental regular da rede pública municipal do Rio de Janeiro e transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 17 anos, seriam encaminhados, obrigatoriamente, à EJA. O PEJA passou, então, a receber alunos de 17 anos completos, encaminhados para essa modalidade de ensino, considerando-se os

---

<sup>15</sup> Deve-se destacar que o Centro de Estudos, semanal, se faz às sextas-feiras, e para que não haja supressão de aulas, dias letivos, as sextas-feiras são destinadas a aulas de artes, língua estrangeira e de educação física, razão pela qual esses professores jamais participam desses centros de estudo, estando a eles reservadas reuniões com intervalos maiores, de áreas, com os demais profissionais das mesmas áreas de outras unidades escolares. Ou seja, esses professores não participam das discussões que envolvem seus alunos, nem o projeto pedagógico da própria escola, com seus pares.

conhecimentos já adquiridos. Em relação a alunos com 15 e 16 anos, o documento determinava que “excepcionalmente” poderiam ser matriculados na EJA, por manifestação expressa de seu responsável legal, após a avaliação e autorização da Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Atualmente, a estrutura do Programa de Educação de Jovens e Adultos espalhada em 149 escolas pela cidade do Rio de Janeiro, nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), se dá pelos seguintes modelos:

- presencial, funcionando nos turnos diurno e noturno em escolas próprias da rede que possuem modalidades mistas (ensino fundamental sequencial e a modalidade da EJA) ofertadas ao longo do dia;
- EJA semipresencial em escolas criadas para atender seu público específico, com 2 horas presenciais e as outras 2 horas sendo complementadas com atividades à distância;
- EJA no formato educação a distância (EaD) apenas para os alunos do PEJA II – Bloco 2, atendendo os alunos acima de 17 anos que já tenham cursado o 8º ano de escolaridade.

A grade curricular não seriada do Programa de Educação de Jovens e Adultos está estruturada em duas etapas que seguem semelhantes às do PEJ (Cf. Tabela 2), mas que modificam idades e nomenclaturas, a ver:

- PEJA I, referente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), dividido em dois Blocos, com duração média de um ano para cada bloco; o tempo de aula é organizado em componentes curriculares de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde e Cultura para esse período de escolaridade, que dura quatro horas de aula diariamente com o(a) mesmo(a) professor(a), incluindo dois tempos semanais com aula de Educação Física, incorporada à matriz curricular no Programa de Educação de Jovens e Adultos em 2019.
- PEJA II, referente aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), também dividido em Bloco 1 e Bloco 2, com duração média de um ano cada; os discentes percorrem as três Unidades de Progressão (UP1, UP2 e UP3) ao longo de cada Bloco. Os componentes curriculares básicos nesse grupamento são: Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática e Ciências, num total de quatro horas diárias semanais, sendo cada dia uma disciplina, mais dois tempos de 60 minutos de

aulas de Educação Física e de Linguagem Artística, apenas para o Bloco 1, e de Língua Estrangeira Moderna, apenas para o Bloco 2.

A demanda maior de alunos pelo PEJA na rede é pelo horário noturno, efetuado em turno cujas aulas ocorrem no horário de 18h às 22h, mas a EJA, dependendo da demanda, também acontece em horários diurnos (manhã e/ou tarde), distribuídas ao longo dos turnos das escolas em que estão alocadas para tal finalidade. Além desse formato, há escolas que atendem exclusivamente o alunado da EJA, são eles: o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro; o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maré – 4ª CRE, fundado no ano de 2012, em Bonsucesso; e o CEJA de Acari – 6ª CRE, que é o mais recente, fundado em 2020, em Coelho Neto. O CREJA e os CEJA's têm modelo de funcionamento diferenciado na rede, com atendimento de 7h às 22h, com carga horária de 2h diárias para cada estudante, dividida entre a rotina do trabalho e o curso semipresencial e à distância, que se vale de plataforma interativa com a presença de professores e alunos, cujos detalhes não serão aqui apresentados, uma vez que não são objeto de nossa pesquisa.

Segundo dados atualizados em abril de 2020, dos 641.564 alunos matriculados na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 27.885 são alunos que integram a educação de jovens e adultos, conforme indica o quadro abaixo.

**Tabela 3**

<b>Total de alunos por segmento</b>					
<b>Educação Infantil: Creche e Pré-escola</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Educação Especial: Classe Especial</b>	<b>Projetos de correção de fluxo</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>Total</b>
<b>152.716</b>	<b>430.272</b>	<b>4.120</b>	<b>26.571</b>	<b>27.885</b>	<b>641.564</b>

Fonte: Site da SME<sup>16</sup> atualizado em abril 2020.

Considerando os dados acima, aferimos que o universo que constitui a EJA no município do Rio de Janeiro corresponde a uma média de 4,4% do total discente da SME - RJ, o que, no caso desta pesquisa, em recorte ainda mais específico, se reduz, pois desse pequeno contingente saem os partícipes e sujeitos da construção de conhecimentos realizada. Conforme se vê, o contingente discente abrangido pela pesquisa é ainda menos significativo em termos numéricos, o que tende a suscitar menor visibilidade quanto às especificidades relevantes de

<sup>16</sup> Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 20 maio 2020.

um conjunto de pessoas cuja característica que mais as marca é a fronteira imediata entre todas as tarefas e responsabilidades da vida cidadã adulta e os mecanismos que envolvem o processo formativo, característico da juventude e da infância.

Paiva, J. (2009), em suas proposições acerca dos sentidos do direito à educação destinada aos sujeitos jovens e adultos, contribui para a reflexão acerca dos dados concretos das matrículas do PEJA que, visto como um Programa inserido numa modalidade educacional do país, pode ser entendido/confundido/postulado como proposta marginal frente às políticas educacionais atuais vigentes, nas quais, em realidade, o conceito de educação continuada e de educação ao longo da vida deveriam funcionar como base fundamental para a consolidação e aprofundamento da democracia, dando a ideia de que tal Programa restringe-se ao cumprimento de metas a serem atingidas na educação básica para todos, principalmente no tocante ao ensino fundamental.

Medeiros (2015, p. 215), em seus estudos, traz informação pertinente e relevante a respeito da EJA, ao destacar que:

O segmento educacional brasileiro que registra maior crescimento é o da educação de jovens e adultos. Indício forte de um modelo excludente que continua produzindo fracasso escolar em série. A exclusão dos alunos da educação básica ainda constitui um grande contingente, que ingressa posteriormente na educação de jovens e adultos.

Em meio a todo esse contexto cada vez mais excludente, Paiva, J. (2009) chama a atenção para o fato de haver crescente aumento do contingente de alunos jovens na EJA, muitos deles ainda sem dominar a leitura e a escrita, trazendo em suas bagagens escolaridades descontínuas, com reiteradas repetências, além de número expressivo de discentes obrigados a abandonar o percurso escolar, interrompendo-o pelas exigências econômicas de compor a renda familiar para subsidiar, inclusive, a própria sobrevivência. Essa presença, cada vez mais intensa e marcante, vem desafiando os educadores de EJA a refletirem sobre os sentidos de *juventudes* e seus direitos enquanto discentes que compõem as turmas de jovens e adultos.

### 3. *JUVENTUDES: QUEM SÃO ESSAS PRESENCAS NA EJA?*

*Como a sociedade olha para esse significativo contingente populacional? Sem dúvida ao falar de juventude, fazemos projeções que revelam nossos otimismo e pessimismos em relação à vida pessoal e em relação à sociedade. (NOVAES, 2019, p. 7)*

A ideia de juventude é comumente percebida, no senso comum, como uma etapa que constitui um rito de passagem por meio do qual o indivíduo sai da infância para a vida adulta. A juventude, nesse sentido, passa a ser “[...] vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, [...] o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40). E é nessa fase de transição da vida dos sujeitos que se acentuam mudanças e transformações involuntárias no corpo, no campo das emoções, nas perspectivas de autoafirmação (seja como indivíduo, seja como membro de um grupo) que podem ou não influenciar em decisões capazes de marcar suas vidas futuras, tornando esse momento, por vezes, bastante conturbado. Para alguns desses indivíduos, essa fase pode ser considerada como um período marcado por experimentações, conflitividades e até por ações de quebra de regras sociais as quais poderíamos denominar de “irresponsabilidades”, fatos que tendem a produzir um olhar socialmente desconfiado e até negativo em relação a esses sujeitos jovens, relacionando esse momento da vida com a ideia de crise e de conflitos relativos à personalidade em construção, e provocando, inclusive, o suscitar de expressões “adoecer” ou “aborrecer” como correlatos de adolescência. Em situações extremas, isso pode chegar, em alguns casos, a provocar o distanciamento da família devido a conflitos geracionais.

Tais mudanças, sejam elas no campo biológico, sejam nos campos psicológico, no social ou no cultural, são importantes e cabe reconhecê-las como integrantes de um momento crucial em que aspectos novos na vida dos indivíduos, como identidade e projeto de vida, passam por amadurecimento. Essas relações subjetivas podem variar de acordo com o contexto social em que vivem os indivíduos, considerando aspectos como classe social, cultura, raça (fenótipo) e gênero. Nesse sentido, Dayrell (2005, p. 1) afirma:

[...] que a noção de juventude deve ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como a sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variável.

Ainda segundo Dayrell (2005), se quisermos conhecer esses sujeitos jovens presentes na EJA, faz-se necessário conhecê-los mediante o contexto intersubjetivo e social no qual estão inseridos, descobrindo os modos pelos quais suas experiências/trajetórias de vida são construídas, seja pelas dimensões da vida subjetiva, seja pelo papel das circunstâncias sociais.

### 3.1 CONCEITUANDO A CATEGORIA

O conceito de juventude é polissêmico, sendo assim, pode produzir sentidos diferentes quando se leva em consideração o contexto histórico, socioeconômico e cultural, no tempo e no espaço em que se situam indivíduos jovens; pode essa fase ser analisada e desenvolvida, ainda, a partir de outros critérios ou pontos de vista, como, por exemplo: um período, momento ou fase da vida do indivíduo, como uma faixa etária, como um grupo que compõe parte da população, como uma geração, uma categoria social, entre outros (CARRANO, 2008; DAYRELL, 2007; FREITAS, 2005; LEÃO, 2014).

Carrano (2008) afirma que a passagem das fases da vida desde a infância até a chegada na vida adulta pode ser considerada como de acordos intersubjetivos estabelecidos entre membros de uma sociedade ou grupo social que definem como a condição ou o modo de ser juvenil é representado ou conceituado. A juventude em alguns grupos sociais é considerada como rito de passagem para a vida adulta, delimitado e configurado por um rito social. Nas sociedades mais urbanas, esses ritos ou passagens de época não costumam ter precisão, a ponto de configurar como marcas fronteiriças de fases da vida. Num dado tempo, algumas dimensões foram empregadas para “delimitar” a transição da juventude para a vida adulta, como a conclusão de estudos, o primeiro emprego, sair de casa para constituir moradia e ou família, por exemplo. Essas eram algumas marcas que, atualmente, já deixaram de ser delimitadoras, pois pode ser que aconteça de jovens de classes populares, devido às lides da vida, necessitarem passar por processos de “adultização” precoce, enquanto outros jovens de classes sociais distintas, não. Daí a importância de que educadores estejam atentos às experiências concretas e à pluralidade de modos de viver em que se encontram os sujeitos em condição juvenil.

Dayrell (2006), por sua vez, conduz-me à reflexão de que a juventude é uma categoria dinâmica construída socialmente, forjada mediante a diversidade constituída em contextos culturais, sociais e históricos, ao longo do tempo. Sendo assim, não se pode afirmar a existência de *uma* juventude, mas sim de sujeitos que experimentam e vivenciam a condição juvenil nas

diferentes classes sociais e diversidade de cotidianos vividos e, por isso, o uso do termo *juventudes* no plural, passa a ser reconhecido.

Noutra mirada, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) afirma que “[...] juventude é apenas uma palavra” que vai muito além da arbitrariedade e do estabelecimento do coorte etário, mesmo que seja para fins de pesquisa ou legislação. Mas, segue o autor, é um caminho para conduzir a reflexões acerca de sujeitos, nas multifacetadas condições de ser e perceber. A referência sobre o sentido de ser jovem no mundo atual e globalizado em que vivemos, contemplando a diversidade nas mais complexas dimensões que o constituem, sejam de classe social, local onde residem, cotidiano vivido, de gênero, de cor de pele e projetos de vida implica a conveniência de usar o termo *juventudes* no plural, atentando ao fato de que a “[...] juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica”. (MELUCCI, 2007, p. 42).

Abramo (1997), ao delinear suas considerações sociais sobre a juventude no Brasil, levanta reflexões relevantes para o campo de pesquisa ao fazer um contraponto sobre as formas/modos como esse grupo vêm sendo analisado nos últimos tempos. Quando a pesquisadora trata das “juventudes” vistas por parte da opinião pública (sobretudo a partir da ótica dos meios de comunicação de massa), nos permite perceber uma divisão de olhar em dois polos. O primeiro, onde são vistos como consumidores em potencial, alvos da avalanche de produtos dirigidos ao público adolescente e juvenil, com temas normalmente associados à comportamento e cultura, como: música, moda, lazer e estilo de vida. Num segundo plano, quando são assunto principalmente, destinados ao olhar do mundo adulto, são postos como tema relacionados geralmente aos problemas sociais, sobretudo ligados a questões de violência em geral. Já no meio acadêmico, Abramo destaca que a maior parte das pesquisas estão voltadas para discussão de temáticas ligadas a sistemas e instituições presentes nas vidas dos sujeitos jovens e que mais recentemente tem alcançado um volume maior nas pesquisas voltadas para consideração dos próprios jovens e as experiências trazidas por eles, assim como suas percepções, formas de sociabilidade e atuação nos espaços por onde circulam.

Ao tomar como base o conceito de *juventudes* e seus desdobramentos, construí meu estudo sobre o “Adolescer na EJA”, coletando e problematizando informações e dados que contribuíram para a constituição de perfis dos jovens estudantes que frequentavam o PEJA noturno de um CIEP municipal da zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, como já anunciado, entendendo que a compreensão das formas de vivenciar tais *juventudes* poderiam me oferecer

subsídios sobre como melhor formular a ação escolar e docente, diante de demandas sociais, relacionais e de aprendizagem, apresentadas por esses discentes.

Diante de grupamento tão múltiplo, como os que constituem turmas de EJA, vali-me do recorte etário e circunscrevi minha pesquisa a sujeitos jovens-adolescentes na faixa entre 15 e 17 anos, presentes nessas classes, de modo mais específico, discentes da escola onde atuo, *locus* de grande parte dessa pesquisa. A especificidade da condição desse grupamento etário na EJA, por se tratar da faixa etária que poderia estar no ensino regular e diurno, não fosse a série de eventos, situações e pré-condições que acabaram fazendo-os migrar para essa modalidade, de forma a completar sua escolarização respondia minhas inquietações e me movia em direção à compreensão do que vinha percebendo. Cumpre ressaltar que, muito embora tenha me valido inicialmente do recorte etário para identificar os sujeitos de que a pesquisa tratava, tenho consciência de que apenas esses dados não são capazes de conduzir a uma compreensão mais densa ou mais exaustiva dessa categoria em permanente construção histórica e social.

Em função desses limites de compreensão da categoria *juventude(s)*, utilizei o esquema proposto por Brenner e Carrano (2014) que traz delimitações no coorte etário, ao relacioná-lo mais com a realidade da legislação do que propriamente com os conceitos que delimitam o que constitui ou determina os caracteres do que é possível entender por juventude:

No Brasil, jovem é o grupamento social compreendido entre 15 e 29 anos completos. Esta definição passou a vigorar no ano de 2010 com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 65, que ficou conhecida como a PEC da Juventude. O termo foi incorporado, então, ao texto da Constituição Federal. Este grupo é dividido em três subgrupos: 1. O jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; 2. O jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; e 3. O jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos. (BRENNER, CARRANO, 2014, p. 1225)

Por causa da abrangência de definições que poderiam embasar melhor delimitação de juventude ou *juventudes*, entendi por bem utilizar, ainda que tipicamente jurídico, o conceito simplificado de faixa etária compreendido entre 15 e 29 anos de idade, lembrando que o coorte em apreciação neste trabalho é de 15 a 17 anos, ou seja, jovens-adolescentes.

Pesquisar sobre a presença cada vez mais pronunciada de jovens-adolescentes nas salas de aula de EJA, especificamente tratando do município do Rio de Janeiro, em certos momentos foi como uma volta ao tempo em que os discentes jovens se assemelhavam pela faixa etária e não pelo processo de escolarização. Inicialmente, quando ainda era PEJ, a meta de propostas educativas destinadas a esses sujeitos era voltada para a alfabetização dos discentes de 14 a 20

anos que, por algum revés da vida, não conseguiram realizar essa etapa por falta de oportunidade ou outros impedimentos. O percurso formativo, na atualidade, difere, pois esses sujeitos já tiveram experiências escolares marcadas por histórias de dificuldades de aprendizagem que resultaram em repetência; no abandono sucedido de retorno aos bancos escolares; e no ingresso em programas de aceleração de aprendizagem, até culminar na migração para a modalidade EJA, de maneira voluntária ou compulsória.

Levantadas e problematizadas algumas noções de *juventudes*, definimos a delimitação do agrupamento a partir do qual serão pensadas as questões dessa faixa etária específica no contexto do PEJA noturno, entendendo ser possível, com essa escolha, tecer saberes e balizamentos mais gerais que permitam pensar, criar, sugerir encaminhamentos e ações para o cotidiano escolar em geral, por meio de impressões e leituras tecidas no microcosmo da escola específica em que atuo e onde pesquisei.

### **3.2 POR QUE CONSIDERAR AS JUVENTUDES?**

Considerar histórias de vida, contextos sociais em que se constituem e se integram, sonhos, habilidades, projetos de vida ou até mesmo a falta deles, é de extrema relevância porque é com esses elementos que se produzem identidades e formas de pensar o/no mundo. Para além do reconhecimento desses contextos de vida, entende-se aqui que o cotidiano escolar carece inserir o conhecimento metódico dessas realidades nas práticas de sala de aula e de convivência, o que se entende ser capaz de propiciar a realização de entrelaçamentos de tais saberes aos conteúdos a serem ministrados, inserindo-os nos projetos a serem desenvolvidos com os discentes ao longo do período letivo. Mas, para isso, cabe conhecer/reconhecer quem são os discentes jovens-adolescentes, seus gostos, suas dificuldades, seu ritmo/tempo de aprendizagem, entre outras inúmeras características que marcam as identidades e subjetividades desses sujeitos. O que só é possível por meio de diálogos permanentes e de escutas atentas junto a todos os envolvidos no processo formativo, fazendo reverberar suas vozes.

Destaco que o que venho chamando de jovens-adolescentes no contexto do PEJA corresponde ao recorte etário mais jovem dessa modalidade de ensino e seus componentes respondem pela especificidade de ainda poderem, legalmente, acessar turmas regulares e diurnas da escolarização formal, produzindo uma espécie de interseção no perfil desse grupo etário, melhor dizendo, podem ou não podem pertencer a ambos os espaços, o que provoca uma

situação de não lugar simbólico ou de não destinação específica. Somado a isso, sendo o grupo mais jovem da EJA, é também o coletivo cujas identidades profissional e social se encontram menos definidas e em processo ainda indefinido de seus papéis sociais. Tendo isso em consideração, a escolha por investigar processos de percepção, de autoidentificação e de relações de pessoas desse recorte etário com seus territórios de pertencimento e fazeres, inclusive a/na escola, me pareceu fundamental.

A escola é uma organização complexa que tem por característica o atendimento à população e, portanto, de fazer desembocar na sala de aula uma série de circunstâncias históricas e questões sociais. A sala de aula, espaço de interação entre docentes e discentes, em que se desenrola a *aula*, contém demandas de acordo com o grupamento, e, nesse caso bem específico de turmas da EJA — caracterizada pela heterogeneidade de sujeitos que as integram —, é o lugar onde se materializa e se desenvolvem situações de sociabilidade, de ensino e de aprendizagens e, que, portanto, merece reflexões sobre práticas existentes e empregadas.

A prática profissional e a relação com os teóricos que tratam do tema da educação, notadamente a das classes populares, revela-me a necessidade de propor ao cotidiano escolar a constância do diálogo. Sou, entretanto, obrigada a reconhecer a força que o gênero discursivo *aula tradicional* tem, e que encaminha, muitas vezes, a práticas cujos papéis são naturalizados e repetidos acriticamente e, por força de hábito, por quase todas nós: professores decidem conteúdos, expõem-nos, explicam-nos e, eventualmente, abrem espaços para que dúvidas sejam sanadas; discentes ouvem, leem, escrevem e, se tiverem dúvidas e quiserem saná-las, terão de perguntar ao professor. A realidade, no entanto, é bastante diferente do que aqui se relata como *aula tradicional*, mas tal esquema revela-se como o que tem estado naturalizado pelos partícipes do/no cotidiano escolar. Esse gênero fixado é também, com frequência, naturalizador de relações de ensino e aprendizagem não dialogadas, não capazes de reconhecer necessidades e anseios dos discentes daquele ambiente, não capazes de propiciar formas mais críticas e ativas de produzir conhecimento.

A concepção de gênero discursivo aqui utilizada é tomada a Bakhtin (2016, p. 12) e afirma que: “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Entendendo que um gênero pode ser modificado e, ainda, que cada mudança pressupõe alteração epistemológica dos sujeitos implicados e da realidade em que coabitam, justifico a percepção do diálogo e da mútua oitiva como elementos fundantes e fundamentais

do tipo de relação de ensino e aprendizagem que se pensa construir no cotidiano do espaço escolar. Como problematiza Paulo Freire (2015, p. 113):

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. [...] por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com.

Conforme se observa, trata-se de discutir a forma como o processo político implicado nas relações cotidianas do espaço escolar se estruturam, mas, em contradição, propõe-se também a especificidade das modificações necessárias para alterações de discursos e suas dinâmicas. Se o gênero *aula* ainda é recorrentemente percebido da forma fixada que o relaciona à exposição de um docente a discentes atentos e calados, podendo ou não expressar dúvidas e empreender interlocução com o docente para saná-las, a pretensão, a intenção proposta pela problematização de Freire (2015) leva à refundação epistemológica desse gênero *aula* ritualizado, entendendo-o como “falar com”. Disso decorrerá ouvir, compartilhar, conviver e, principalmente, instaurar diálogos como pressupostos da relação no cotidiano escolar.

Convém mencionar que há uma série de gêneros discursivos praticados no interior de uma comunidade escolar, e que pressupõem diversos interlocutores, mas, para o escopo desse estudo, no que diz respeito à imagem produzida sobre a escola e suas relações, coube, sobretudo, dar relevo ao gênero *aula*, a que venho adjetivando de “tradicional”, e aos gêneros veiculados por instâncias da administração escolar, muito mais marcados por aspectos de ordenação, comunicação e definição unilateral de políticas de convivência e de modelos de organização e prazos. A escola, nesse sentido, percebida por meio desses discursos aos quais me referi e que julgo mais definidores de políticas, de formas e de identidades institucionais, indicia-a como forte propagadora de relações de poder sobre as comunidades em que se insere, mesmo que tais formas sejam nuançadas ou até subvertidas — não é anormal os profissionais de uma comunidade escolar se encontrarem em situações de perseguições ou de ameaças, entre outros acontecimentos possíveis. A escola é instituição de Estado que veicula o poder e discursos do Estado, ainda que isso possa ser relativizado.

O exercício do poder estatal veiculado na escola, assim como em todas as outras instâncias veiculadoras de poder, se forja a partir de discursos, práticas de ordenação, hierarquizações, predefinições de papéis e, sobretudo, de processos classificatórios em relação ao discente — mas sempre com contradições. O poder de classificar, para aprovar ou reprovar,

e o de definir critérios prévios para a alocação em turmas ou classes acaba por definir lugares específicos tanto de convivência quanto de similaridades entre membros de um grupo, atribuídos por razões classificatórias e administrativas — critérios pelos quais se criam turmas ou classes. Isto implica a formação de identidades institucionalizadas de subgrupos no interior da escola: classes de aceleração; turmas de EJA; turmas regulares; turmas de diurno e noturno etc. Cada qual pressuporá, então, uma visão tanto da instituição escolar quanto do próprio corpo discente, dependendo de quem participa de cada um desses grupos, criando, inclusive, uma série de dispositivos discursivos ou metodológicos com os quais será possível lidar com esses grupos e as demandas supostamente deles inferidas.

Inseridos nas turmas para as quais foram “etiquetados”, criando complexas identidades institucionalizadas, decorre a discussão de um dos elementos fundamentais na construção da cultura própria dos fazeres escolares: a questão da leitura e da relação que se estabelece entre as expectativas escolares e os saberes prévios de cada discente e de cada turma. A expectativa geradora de divisões, alocações e construções curriculares não corresponde a saberes reais sobre quais relações os discentes estabelecem com informações e conteúdos com os quais lidarão, tampouco espera-se que os materiais possam ser lidos de maneiras diferentes das que habitualmente são entendidas como corretas, gerando a ideia de erro de leitura, incapacidade leitora, iletramento, falta de base etc. Meserani (2002, p. 43), explicando esse assunto, revela que:

Uma das razões é que a leitura é a operação de recepção do leitor. E é sabido que o leitor lê baseado em seu repertório cultural, em sua experiência textual e capacidade linguística. De tal modo, cada leitura é uma leitura, mesmo que as diferenças entre elas sejam mínimas e sem grandes consequências para compreensão do texto em termos práticos.

A questão apontada pelo autor é a de que as atividades escolares, ao pautarem a ideia de reconhecimento de leituras prévias de mundo realizadas pelos discentes, indicam que lê-los e ouvi-los é fundamental para que se desenvolvam estratégias de construção de um tipo de leitura que se aproxime daquela a que podemos chamar de prestigiosa. Essa leitura reconhece o acúmulo social feito até chegar a ela, porque jamais se poderá prescindir disso para a interpretação de qualquer texto, de quaisquer processos cognitivos pelos quais o discente produziu sua relação com os saberes do mundo. Ainda Meserani (2002, p. 43), citando Goodman, reforça o que modernamente se entende por leitura e que, portanto, deveria ser o encaminhamento geral em relação à construção de habilidades leitoras no contexto

escolar: “Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece ‘a priori’, ou seja, antes da leitura.”

A ideia de leitura certa é limitadora, mas ainda é definidora de estratégias de ensino e da construção curricular. O currículo e todas as decisões pedagógicas e administrativas a ele vinculadas concorrem para a construção de visão institucional de deficiência do discente e, ao mesmo tempo — e ainda mais grave! —, para a percepção do que cada discente fará de si próprio, de suas capacidades, de seu desenvolvimento e, em decorrência, de como se identifica no mundo dos saberes e fazeres sociais e pessoais. A percepção discente assim produzida nada tem de equivocada, pois se ancora em todos os movimentos que a escola e seus profissionais produzem, no sentido de conservar os circuitos de consagração de textos veiculadores de saberes escolarizados e, nesse sentido, adequados à ideia de que são disponíveis, acessíveis e até fáceis de serem compreendidos, mas sempre além de suas capacidades. Observe-se como tal circuito costuma funcionar nos contextos veiculadores da cultura conservada e cultivada:

A leitura interpretativa escolar tenderá, no mais das vezes, para o alegórico por se situar de modo submisso diante de textos que já se consagraram na sua simples inclusão em uma bibliografia. Essa consagração leva à reverência, a uma postura de fidelidade, à busca de um significado verdadeiro, encoberto, que é preciso descobrir. Esse significado é “o que o autor quis dizer”. Qual um enigma, essa dicção divina se esconde. Só se revelará ao leitor fervoroso ou com auxílio sacerdotal dos mestres. (MESERANI, 2002, p. 47)

Concentrar esforços de pesquisa sobre jovens-adolescentes, no contexto deste trabalho, significou centrar atenção diligente no grupo daqueles que não foram expostos à ausência da escola, que permaneceram no espaço, mesmo que tenha havido breve abandono, sem que, contudo, a ideia de continuidade regular relacionada à promoção estivesse em questão. Encontram-se numa espécie de limbo entre turmas regulares do diurno e em um espaço que não foi sequer pensado para suas especificidades, dado que, em tese, poderiam permanecer no turno de origem, utilizando-se ou não das turmas de “aceleração de aprendizagem”. Por algum motivo, no entanto, foram parar nas turmas do PEJA. Todo “etiquetamento” produzido sobre as turmas que comumente frequentam a EJA, aquelas para quem os textos consagrados têm de ser adaptados ou substituídos pelos considerados mais fáceis, vem, nessa situação específica, incrementado pelas ideias de “expulsos do turno de origem”, “inadequados para o diurno”, “punidos”, “aqueles que não conseguiram ler adequadamente nem com o auxílio dos mestres”

etc. E, para praticamente todas as disciplinas do currículo, a capacidade leitora tida como medianamente adequada define a competência mínima desejável.

Conforme se vê, não é absolutamente arbitrária a escolha desse recorte do corpo discente. Há, nesse grupo sobre o qual recaiu minha atenção, especificidades e questões que pareceram urgências a serem abordadas; situações cujos desdobramentos se encaminharam para problemas ainda maiores em relação à formação e à autoidentificação desses sujeitos discentes, demandando, portanto, um olhar cuidadoso sobre questões que se apresentam relativamente a essa faixa etária e a essa modalidade de ensino.

### 3.3 O PROBLEMA PROPRIAMENTE DITO

Quando ouvi que o “convite” a ser feito para os alunos migrarem para a EJA teria um caráter “punitivo”, entendi haver um problema a ser considerado. Percebi que os discentes que se apresentavam em situação de “distorção idade-série” em relação àqueles cuja condição discrepava dos que estavam inseridos na situação de “idade certa” para o ano escolar demandavam um olhar capaz de perceber os fundamentos e efeitos dessa migração. Além disso, ensejava perceber se tal situação se devia em função das diferenças de tamanho (alturas, entre eles); de comportamento considerado indisciplinado; ou do ritmo e da dificuldade de aprendizagem — condições que os deslocavam e os faziam destoar dos demais alunos no ensino tradicionalmente chamado de regular e que os encaminhariam para essa nova modalidade.

Noutra mirada, quando alguns discentes chegavam à EJA noturna, ouvia que tais alunos, por serem mais jovens, não se ajustavam ali e que, portanto, ainda deveriam ter permanecido no “dia”, pois devido à imaturidade e à falta de compromisso, consideradas “coisas da idade”, não estariam adequadas ao grupo mais “maduro” que costuma compor as classes de EJA. Percebi, então, desdobramentos necessários à minha preocupação inicial.

Carrano (2008) chama a atenção para a preocupação com o “fenômeno” da presença cada vez mais massiva de jovens nas diversas classes de EJA. Explica que, quando relacionada a aspectos quantitativos, observa que os jovens-adolescente representam quase a totalidade ou, se não, a maioria no quadro discente; quanto ao aspecto qualitativo, demonstra perplexidade frente a alguns incômodos revelados pela presença de jovens cujas trajetórias escolares foram acidentadas, provocando quebra do “tempo certo” em sua escolarização. Observa, ainda, que se formam turmas de jovens cujo capital cultural é percebido pelos docentes como distante da

realidade dos conceitos disciplinares apresentados no cotidiano escolar. Essa visão docente será por mim retomada em outro momento dessa pesquisa, não obstante sua relevância para a abordagem do tema.

Em dado momento, a chegada de discentes cada vez mais jovens e seu ingresso na modalidade fez com que fossem vistos, mas em circunstância diferente, como intrusos, agora pelo fato de estarem em faixa etária bem menor que a do grupamento que durante algum tempo predominou no público da EJA, segundo afirmavam professores. Melhor dizendo, sujeitos adultos e idosos que, por um certo tempo, compuseram as turmas de EJA, talvez, em conjunto com profissionais da educação, tenham se ressentido da alteração do perfil de estudantes na modalidade que integram, indicando efeitos relacionais e, portanto, políticos, dessa mudança. Carrano (2008, p. 104) comenta:

Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem [...] escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse.

Tal situação evidencia algo que poderia ser traduzido numa espécie de dupla exclusão em relação à comunidade escolar: o não pertencimento a grupos de faixa etária semelhantes e o não pertencimento, também, aos espaços compulsoriamente destinados. Estes espaços, compostos por pessoas com idades mais altas e percepções de mundo diferentes, interesses diversos, comportamentos até mesmo divergentes dos do grupo jovem, passam a ser ocupados por todos esses diferentes, ensejando conflitos e outros efeitos percebidos e, necessariamente, objetos de comentários.

### **3.4 JOVENS: TRAJETÓRIAS, TERRITÓRIO E ESCOLA**

Por trás de cada sujeito educando da EJA há uma trajetória percorrida, com vivências diferenciadas e muitas delas marcadas pelas mais variadas situações de dificuldades que culminaram no que muitos denominam de “fracasso escolar”. O fracasso ou insucesso escolar é uma pecha comumente atribuída aos alunos e às famílias de classes populares e, por vezes, atribuída também aos docentes, entendendo-os como responsáveis por não saberem como lidar com alunos que apresentam dificuldades de aquisição imediata de saberes escolares.

Tanto Freire (2005) quanto Charlot (2000) conduzem à reflexão de que a própria sociedade — cujo “elitismo autoritário” reproduz a estrutura de desigualdade —, produz o discurso de naturalização das faltas culturais e das deficiências cognitivo-culturais referentes a pessoas das classes trabalhadoras. Essas “faltas” conduziram ao “fracasso”, desvalorizando o discente da escola pública e conduzindo-o a construir uma baixa autoestima. A própria sociedade, em meio ao contexto de discriminação (seja de raça ou classe) e uniformização dos processos de ensino, busca culpabilizar os sujeitos cujos saberes e subjetividades, em momentos diversos, não são levados em consideração, criando um círculo vicioso, conforme defendem Brenner e Carrano (2014, p. 1229):

Na medida em que a escola democrática de massas oferece a todos, a princípio, a possibilidade de obter êxito nos estudos, a culpabilização dos indivíduos por seus fracassos passa a ser um fato. Assim, a experiência escolar estaria sempre marcada pela possibilidade de produzir um sentimento de desvalorização de si já que é o sujeito que “produz” o seu fracasso, não o sistema, ou a sociedade. É neste sentido que Dubet (2011, p. 73) dirá que a massificação e a democratização relativa do acesso à escola produziram o rompimento com a rigidez dos destinos escolares, o que fez com que a “causa” das desigualdades se deslocasse da sociedade para os indivíduos.

No século XX, no Brasil, a escola básica, em maior ou menor grau, interiorizou-se e quase se universalizou no final do século, mas foi pensada a partir de um modelo de escola já existente e que servia às classes dirigentes ou gerenciais, ou seja, reproduziu-se um modelo de escola existente sem que se postulasse uma escola que atendesse, de fato, a necessidades, anseios, bases culturais e formas de vida comunitária e social do povo a quem ela se destinava. Disso resultou uma escola que não “fala” para quem deveria “falar”; não ouve a quem atende, o que poderia transformá-la; e resiste a democratizar-se, a popularizar-se.

Em diferentes sociedades ocidentais, entre elas mais intensamente a francesa e num ritmo mais lento e precário a brasileira, a partir dos anos de 1970, assistiu-se a um processo de massificação da educação formal, o que avolumou as tensões no interior da escola, não só pela quantidade de jovens que a ela chegaram, mas principalmente pelas características que eles apresentam nos tempos modernos. [...]

Assim, quando os jovens acessam a escola, com eles entram também as tensões produzidas e vividas em outras instâncias ou dimensões do mundo social. Ao mesmo tempo em que são definidos pela busca de autonomia, portadores do direito de viver experiências, são submetidos à autoridade dos professores e aos contratos impostos pela escola; eles são levados a participar do “mercado de diplomas e de qualificações”. (NAKANO, ALMEIDA, 2007, p. 1090)

Em tempos neoliberais e de “uberização” ou de “empresariado de si”, é possível afirmar que tal escola concorre para o estabelecimento de uma média de pensamento na qual boa parte das pessoas é convencida de que suas mazelas e suas conquistas são exclusivamente frutos de sua própria intervenção e, portanto, deixando de perceber sistemicamente quais forças sociais e políticas estão envolvidas em todas as situações da vida política, laboral, comunitária e social. Entram nesse cômputo os itinerários dissonantes, mas numericamente relevantes, etiquetados como “fracasso” ou insucesso escolar.

São essas trajetórias — que muitas vezes são silenciadas/abafadas no contexto escolar — que devem ser trazidas à tona, tendo em mente que aprendizados se realizam ao longo da vida; que a escola deve entender a comunidade na qual se insere; que o discente e sua comunidade devem ser percebidos com base na escuta e na relação dialógica, necessárias aos *saberes-fazeres* do cotidiano educativo, de modo a que faça sentido a presença e a permanência de discentes nesse ambiente. Sem que se conheça a comunidade em que discentes se inserem e que atende, a escola pouco pode propor no sentido de fortalecer seu papel social e de oferecer ferramentas epistêmicas propositivas à juventude com que lida:

O desconhecimento da escola sobre os modos de ser jovem na contemporaneidade produz a percepção de que os mesmos são desinteressados. O resultado disso é a produção de um peso adicional que incide sobre as subjetividades juvenis e a produção do sentido de ser aluno nesses sujeitos de muitos mundos para além da escola. (BRENNER, CARRANO, 2014, p. 1238)

A propósito da constituição de certos olhares e de certas subjetividades referidas ao *estar na escola*, mas, agora, pelo lado da percepção da escola e do docente, Leão (2011) cita uma situação referente ao ensino médio, que pode ser reescrita na perspectiva dos discentes da SME – educação “para todos” e o resultado dessa relação da expansão da escolarização até a chegada desses alunos no PEJA.

Tal fenômeno da expansão da escolarização para as novas gerações mudou muito a cara da escola e da sala de aula. Jovens das camadas populares, negros e trabalhadores [...] passaram a compor o cenário das turmas. [...] Essa presença traz para o interior das escolas novos elementos que antes não estavam presentes. Os professores e a instituição são confrontados com um novo perfil de alunos, com outras culturas, experiências e práticas sociais. Muitas vezes, a instituição escolar não consegue dialogar com esses alunos. Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o “ofício de aluno” e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares. [...] Se nós

temos uma expansão da escolarização para os jovens em geral, a forma dessa expansão se dá de maneira muito desigual. (LEÃO, 2011, p. 104-105)

Compreender a condição juvenil dos estudantes brasileiros, sobretudo no que diz respeito às suas trajetórias irregulares de escolarização, fundamenta a construção de um sistema que efetive a ideia de qualidade na oferta de escolarização em modalidades diversas. Sistematizar a compreensão de que o cotidiano escolar pauta-se pela diversidade de vivências e experiências que os jovens produzem em instâncias sociais distintas das instituições tradicionais de reprodução social, é um primeiro passo para o estabelecimento de métodos de relação entre instituição e discente. A esse passo, sucede-se a ideia de que o fazer docente, comprometido com a dialogicidade acordada ou postulada pela perspectiva institucional, alimenta-se de possibilidades para a construção coletiva do que virá a ser entendido como qualidade no fazer escolar, ou seja, de que maneira o protagonismo juvenil influenciará processos decisórios, rotineiros e configuradores do espaço e de relações. A escola assim pensada, então, pautará suas propostas a partir de representações que guardem relações com adolescentes e jovens concretos, suas demandas e expectativas de viver e de engendrar possibilidades sociais e para si. Entretanto, a realidade que se tem é outra, conforme atestam Nakano e Almeida (2007, p. 1091):

Quando se trata do Brasil, o sistema nunca esteve aberto para todos, nem formalmente, e aqueles que tiveram acesso a ele vivem no seu interior diferenças de qualidade abissais. Aos extratos mais pobres da população são oferecidas as piores condições de estudo, em termos materiais e de qualidade. A tensão que estrutura o mundo da escola se avoluma e se diversifica e é difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constringidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo.

A LDB não demarcou a idade mínima para ingresso nas turmas de EJA em nível nacional, apenas o fez para exames. Em nível municipal, no Rio de Janeiro, a Portaria E/ SUBE/ CED n. 06, de 22 de outubro de 2010, orienta que jovens com 17 anos de idade ou mais devem ser automaticamente matriculados no PEJA e que os jovens-adolescentes com idades entre 15 e 16 anos, com consentimento dos pais, podem ser matriculados também nessa mesma modalidade. A partir de certa interpretação dessa legislação, jovens que apresentam “distorção

idade-série” podem ser atingidos pelo que venho chamando de “migração perversa”, que consiste na mudança de modalidade do ensino sequencial para a EJA realizada de modo compulsório pelas direções de unidades escolares, sem que o próprio jovem e sua família sejam antes notificados ou sem que possam fazer escolhas, atribuindo-se ao “sistema” a responsabilização pela alteração e argumentando que têm como base os dispositivos legais supracitados<sup>17</sup>. Isso faz com que haja o remanejamento de alunos do ensino regular diurno para turmas do PEJA, normalmente noturno, sem opção de escolha, o que marca e evidencia formas de relações de poder autoritário exercidas no ambiente de gestão escolar.

Esses jovens cujas trajetórias discrepam do que o sistema determina como esperado, passam a ocupar um percentual significativo dos bancos escolares da modalidade EJA e, mesmo em situação destoante, ainda são perspectivados a partir de um ideário do que seja estudante, que parece abarcar praticamente todas as diversas experiências de escolarização e de públicos discentes, excetuando, se assim ocorrer, o caso de adultos e idosos na modalidade EJA. Tais expectativas institucionais e docentes sobre esses discentes de trajetórias e vivências tão diversas operam de maneira significativa no cotidiano dos estudantes da faixa de idade abordada nesse estudo. Leão (2011, p. 104), mesmo não se referindo a essa faixa de idade nem à EJA, em específico, chama a atenção para esse modo por meio do qual muitos docentes ainda veem e criam expectativas acerca dos discentes assentados nos bancos escolares.

Estar na escola — lugar preconcebido como espaço onde são tecidas múltiplas aprendizagens e interações sociais — vivenciando e observando situações nas quais migrações de turno, desaprovações, inserções em espaços para os quais não foram adequadamente preparados etc. e a forma como manifestam isso acabam por causar a impressão de “não lugar” simbólico desses sujeitos, numa releitura empreendida de conceito sobre o qual comentarei à frente e que transpus para a realidade em tela. Cumpre destacar que tais situações ficam evidenciadas em falas de discentes “adultos” que, por sua vez, conduziram-me a uma percepção mais acurada para especificidades e questões desses jovens que compõem as turmas e, portanto, fizeram-me voltar o olhar para a compreensão da dinâmica complexa que envolve a vida cotidiana de discentes dentro e fora das escolas.

---

<sup>17</sup> Paiva, J. (2009) tem discutido esta questão com intensidade, por entender que nenhum parecer ou deliberação sublegal tem poder de alterar os textos de leis ordinárias e, muito menos, da Constituição federal. Entretanto, esta discussão não foi tomada, ainda, como um “problema” pelo MP, para questionar sua inconstitucionalidade ou ferir a ordem legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Por isso, os que podem pagar e se sentem prejudicados, ao recorrerem ao Judiciário, obtêm mandados que lhes asseguram o direito à matrícula, sem ter de esperar uma determinada idade para exercer seu direito constitucional.

Por “não lugar”, Carlos (2007) explica que a vida humana se dá no plano do lugar, onde são constituídos processos de relação do cidadão com o lugar de vivência (rua, bairro, vila ou cidade) e, a partir dessa relação, baseia a construção da identidade, no sentido de pertencimento; ao não se inscrever e ao não marcar seu espaço de pertença no lugar, estabelece-se a ideia de “não lugar”. Ainda segundo a autora, a ideia de “não-lugar” de que trata, não é posta como antítese de “lugar”, não é vista numa ótica de negatividade nem de ausência, apesar do uso do prefixo “não”. Esse conceito se dá como consequência direta no plano das contradições entre valor, uso e apropriação de relações estabelecidas ou não pelos sujeitos no espaço.

A ideia de “não-lugar” simbólico, no contexto do ambiente escolar, percebida a partir de situações vivenciadas na própria escola, torna evidentes situações estigmatizadoras, preconceituosas e de certa forma excludentes a que os jovens discentes estão expostos, e isso parece conduzi-los à percepção de que o espaço escolar, no sentido de lugar de educação, não se apresenta como lugar a ser valorizado, pois, devido a seus comportamentos, não se ajustam às dinâmicas ali propostas e, portanto, seus deslocamentos são frutos de suas não “capacidades” de se apropriarem do que é desenvolvido nesse lugar.

Nessa esteira, trazendo para as demais áreas da vida e para o contexto em que vivem, o uso produtivo daquele espaço, de certa forma, esvazia-se de sentido, pois está fora de suas habilidades avançar exitosamente por etapas de escolarização. Decorre disso, serem percebidos pela comunidade escolar e, conseqüentemente, por eles mesmos, como “fracassados”, como aqueles que “não conseguem”, os que têm dificuldades. Desse modo, essa forma “normalizada” determina quem deve ser encaminhado para a EJA, que é o “lugar” mais indicado para “esse tipo de alunos”, uma vez que ainda estão matriculados na escola. Tal percepção pública “normalizada” concorre para mais um dos aspectos a formar certo tipo de “identidade” (atribuída/suscitada) para cada discente e para aquele grupo com quem dividem trajetórias, pois, ainda que equivocado e preconceituoso, esse etiquetamento público se torna elemento fundante de autoidentificação.

Como a escolarização básica é obrigatória, decorre disso a presença praticamente compulsória dos discentes nos bancos escolares em determinadas fases da vida, ou seja, até aproximadamente a maioridade, boa parte dos jovens cidadãos submetem-se a algum grau de escolarização. Ora, as experiências tidas como sucesso ou fracasso não são objetos comuns de crítica, tampouco de análise, o que as torna um fato também normalizado diante da mecânica do cotidiano escolar: discentes “capazes” “passam de ano”, discentes pouco capazes ou incapazes ou, ainda, aqueles que não se adaptam aos regramentos esperados ou efetivamente

relatados serão, de alguma maneira, penalizados pelo conjunto de coisas que os leva a serem vistos e rotulados de tal forma.

Além disso, a escola e as aulas, não raro, cumprem expectativas de um *modus operandi* instrucional, homogeneizante e classificatório que pouco ou nada dialoga com especificidades do discente ou mesmo da comunidade em que está inserido, traduzindo para aquele espaço uma espécie de caráter monolítico e imutável, absolutamente impermeável às questões trazidas por vivências prévias e paralelas de membros da comunidade escolar. Nem mesmo discussões comunitárias, municipais, regionais, estaduais, nacionais ou mundiais suscitam construção de questões a serem levantadas pela escola, menos ainda se espera que o cotidiano e processos formativos de cidadania, profissionais ou mesmo relacionais e afetivos sejam abarcados pelo processo de escolarização formal. A escola, enfim, em média, exime-se da concretude do real por razões que precisam ser mais detidamente investigadas, mas, no limite, o que aqui mais importa é o quanto se exime de dialogar com a realidade e com questões de seus membros constitutivos, tornando-se não muito mais que uma formalidade institucional a que os cidadãos devem se submeter.

Já as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder as demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos. Enfim, esses jovens expressam um contexto de uma nova desigualdade social, numa sociedade que apenas lhes abre perspectivas frágeis e insuficientes de inclusão (MARTINS, 1997 *apud* DAYRELL, 2007b, p. 172)

Contraditoriamente, não se pode deixar de apontar benefícios e transformações alcançados com a interiorização e com o processo de universalização da escola no contexto nacional e, também, em função disso, as várias nuances transformadoras pelas quais as escolas vêm passando, ao longo do tempo. A escola que vem se entendendo como serviço público para o povo tem iniciado seu processo há pouquíssimo tempo e é necessário perceber, em muitos pontos do país, uma série de trabalhos, projetos, iniciativas ou mesmo pesquisas e discussões aprofundadas sobre que fazer, como fazer, como atender, como receber, como ouvir e como reconduzir, na perspectiva da qualidade, a missão escolar e docente. O espaço escolar, mesmo em transformação, tem características de dimensões sistêmicas, comprometidas com sua história e com a história constitutiva do país e de sua região ou localidade; com uma série de funções e fazeres cujos saberes estão, sob certo sentido, assentados, dificultando, por assim dizer, grandes alterações em sua estrutura, funcionamento e perspectivas.

Então, voltando ao grupo para o qual privilegiei minha atenção, encontrei jovens-adolescentes que, por uma diversidade de motivos/situações, não conseguiram se “adaptar” à escola tradicional diurna. Alguns deles cumprem medidas socioeducativas por se encontrarem em situação de conflito com a lei; uns “optaram” migrar para a modalidade EJA com a finalidade de aceleração de estudos de modo a conseguir ingressar no mundo do trabalho; e, junto desses, toda a diversidade de sujeitos que compõem a EJA, como os demais jovens, adultos e idosos, homens e mulheres da classe trabalhadora, mesmo que sem trabalho, heterossexuais, homossexuais e outras formas da sexualidade, pessoas com deficiência física e intelectual, em convivência nem sempre harmoniosa, mas real, por estarem todos ali no mesmo espaço, com as mais diferentes identidades e anseios.

Sob certo sentido, o olhar sobre tal grupo heterogêneo costuma propor uma espécie de espaço de desajustes e de desajustados, mesmo que tal percepção nem sempre esteja eivada de preconceitos. Traduz-se pela evidenciação da problemática que a envolve e pelas demandas que tal grupo traz e, por outro lado, é um espaço extremamente produtivo e com grande potencial crítico, dotado de conflitos, escutas, trocas e vivências, o que implica (re)pensá-lo e trabalhar coletivamente para que as interações convirjam em sentido propositivo. Dayrell (2005, p. 37) postula a necessidade de ação nesse sentido:

É tarefa do mundo adulto e suas instituições garantir aos jovens momentos e situações em que se coloquem como interlocutores, promovendo uma relação intergeracional. [...] Um primeiro aspecto é reconhecer e lidar com ele como sujeito. Implica percebê-lo como realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências, interpreta o mundo, tem desejos e projetos de vida. Torna-se necessário escutá-lo, considerá-lo como interlocutor válido e, na perspectiva do protagonismo juvenil, tomá-lo como parceiro na definição de ações que possam potencializar o que já traz de experiência de vida.

Ao longo da escrita, abordei a ideia de “não lugar” e discuti perspectivas de sujeitos que, em relação e em dado espaço, constituem o lugar. O texto apropriou-se do conceito de “lugar” para tratar da escola, espaço onde se dão relações entre estudantes e profissionais da EJA (inserida num determinado contexto dentro da comunidade em que está alocada). Esse espaço passa a ganhar sentido a partir da percepção de que a relação afetiva estabelecida pelos sujeitos com o espaço e com a pluralidade de interações que transformam esse espaço vivido implica a construção da ideia de significação, afeto e pertencimento. Ou seja, transforma-se no local onde a pessoa estabelece relações de intimidade ou familiaridade e, acrescentando-se a

isso a ideia de “relações de poder” existente no seio do espaço escolar e do entorno, teremos, então, o conceito de território.

Sendo assim, apreende-se a ideia de que o lugar não se constitui apenas no que tange à parte física do espaço, mas, sobretudo, no que o sujeito faz ali por meio de relações estabelecidas, de seus usos e do valor que atribui ao lugar, o que vem a ser o que Milton Santos (2003) chama de “espaço de vivência”. O contexto institucional escolar, não obstante parece pertencer a um dado lugar, extrapola o espaço no qual o prédio escolar é encontrado, tornando o espaço recalcitrante em relação às proposições que esse mesmo espaço e seus agentes propõem em suas interações. Nesse sentido, é lícito pensar na contradição de frequentar e de pensar processos que se desdobram num espaço em que as interações efetivamente ocorrem e são produtivas e que, ao mesmo tempo, reage às transformações ou demandas ali surgidas.

Os jovens recebem espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser extensão de seus próprios corpos: uma praça se transforma em campo de futebol; [...] o corredor da escola – um lugar originalmente de passagem — se faz para ponto de encontro e sociabilidade [...]. Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, e é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais, ainda que diferentes em suas subjetividades. E como a identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter, cada grupo cria, então, suas próprias políticas de visibilidade pública, que podem se expressar pela roupa, pela mímica corporal, por um estilo musical etc. (CARRANO, MARTINS, 2007, p. 41)

Nas comunidades periféricas, na melhor das hipóteses, os serviços públicos mais comuns de serem encontrados, oferecidos por redes ou sistemas, são aqueles ligados à segurança pública, ao atendimento médico e ao atendimento educacional, o que nos remete à ideia de que são os principais serviços a serem acessados pelas populações dessas regiões. Cada um desses serviços públicos se apresenta com sua missão/função específica e suas características constitutivas, ambas derivadas de saberes específicos e de poderes com os quais suas práticas se identificam, mas sem que se perca de vista de que são agentes estatais que veiculam normas e concepções que formam a ideia que o Estado tem de como e de por que tais órgãos devem funcionar em dada localidade e a quem se destinam seus fazeres.

Não cabe aqui discutir formas e fazeres da segurança pública ou da área de saúde, mas demarcar relações de semelhança que eventualmente a educação, área de que se trata, guarda com essas outras estruturas estatais. A área de educação se apresenta por meio de escolas que, em tese, são prédios equipados para assegurar o trabalho docente de veicular e dar a aprender

uma série acumulada de conhecimentos produzidos por gerações anteriores e que têm alguma importância para processos existenciais, políticos e profissionais dos discentes que acessam a escolarização. Além disso, há todo um processo burocrático necessário a tal função “ensinante”, porém o cotidiano escolar também se pauta pela ideia de acolhimento e de guarda dos corpos, ou seja, uma função, sob certo sentido, ligada à saúde e à segurança que, para isso, precisa se valer de um complexo de leis, parâmetros e medidas imediatas por meio dos quais exercita seus saberes e poderes sobre individualidades e sobre grupos com quem exerce sua função.

Convém pensar que atribuições obrigatórias à escola estão sendo exercidas sem que haja real estrutura de acolhimento, sem possibilidade de oferecimento real de segurança a sujeitos discentes e profissionais que nela interagem e que a missão/função, não obstante discursos midiáticos, não é devidamente entendida e visibilizada como relevante para o desenvolvimento da comunidade e de seus membros. Ou, ainda, não se oferecem condições mínimas de convivência no espaço escolar e na própria comunidade, ou seja, mesmo a escola exercendo poder pelos saberes que detém, jaz “desempoderada”, pouco capaz de oferecer soluções à comunidade, pouco capaz de suscitar mobilidade social, pouco capaz de fornecer ferramentas para facilitar alterações de natureza epistemológica na comunidade com que lida.

Dado seu histórico de importância social e de exercício de poder, essa escola “desempoderada” conserva instrumentos de fazeres anteriores sem reorganizar criticamente a cultura de seu fazer em relação ao momento por que passa agora. Permanece classificando, permanece ameaçando de reprovação, realocando discentes em função de juízos pouco ou nada técnicos, conservando a ideia de distanciamento entre discentes e docentes que não faz sentido nem mesmo em relação às diferenças reais de renda ou classe. Ainda, mantém o discurso de autoridade institucional e funcional de agentes que, inclusive, podem vir a ser vitimados por reações a esse mesmo discurso e a essas mesmas práticas. Ora, essa escola que etiqueta e rotula também é etiquetada e rotulada pela comunidade na qual se insere, ou seja, discentes, atores sociais da comunidade escolar, não raro, sentem-se estudantes ruins numa escola ruim, sentem-se atendidos por profissionais que “sobraram” para eles e, portanto, entendem-se excluídos dos saberes necessários à vida cidadã, excluídos de um eventual processo de competição pelo mundo do trabalho em relação àqueles que acessam escolas públicas federais ou de excelência, ou mesmo as particulares e, talvez, sintam-se pouco capacitados para os traquejos mais protocolares da vida social.

Considerando que formas de submissão a dado poder vigente se dão por coerção ou por consenso e que, por consenso, no caso em tela, é possível entender o conjunto de discursos que

façam sentido para uma dada parcela da população, que a faz naturalizar situações que lhe são impostas pelo poder vigente, é possível postular que nossas escolas e nossos discentes também tenham naturalizado privações impostas ao espaço escolar e à comunidade na qual a escola se insere. Essas privações cumprem um protocolo de escolarização formal para futuros ou atuais subempregados ou desempregados cujo entendimento mais sofisticado das realidades sociais e políticas a que estão submetidos é mínimo ou mesmo inócuo, em processo contínuo de formação de subcidadãos.

Tendo isso em vista, o docente e os demais profissionais da educação tendem também a se perceber como subfuncionais ou disfuncionais, ou seja, se seus fazeres e suas práticas não produzem muita coisa positiva, passam a supor que suas profissões não fazem sentido, que novas práticas são somente trabalho inútil a mais, que suas forças e ideias são incapazes de produzir qualquer transformação positiva no quadro que, ano a ano, se repete. Nessa linha, em relação aos discentes, Dayrell (2001, p. 154) assim aponta:

[...] a construção dessas autoimagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem, taxado de “mau aluno”, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixa influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade [...] uma subjetividade inferiorizada.

Parte-se aqui da ideia de que identidades se forjam na relação dialética entre percepções de natureza subjetiva e seus elementos formadores, ou seja, condições objetivas que o real imediato, ou não, oferece. O que há de subjetivo acaba por trazer algo de singular, mas as subjetividades que movimentam socialmente as pessoas se formam a partir de conceitos e percepções já presentes na cultura e, nesse sentido, uma realidade cultural multifacetada e extremamente influente, originada em base objetiva, é a ideia de “território”, noção cujos desdobramentos interferem nas relações de, entre outros, pertencimento, identidade coletiva e autoidentificação — fundamentais para as discussões desse trabalho. O conceito de território, polissêmico, vem se configurando ao longo do tempo e é comumente associado ao contexto de “poder político” ligado ainda ao conceito de Estado-nação, estabelecido a partir de relações de poder, dominação, apropriação, posse ou soberania.

A abordagem desse conceito na pesquisa é feita ancorada em ideias e proposições de dois conceituados geógrafos brasileiros: Rogério Haesbaert (2007) e Milton Santos (2015). Ambos analisam o território no mundo globalizado (“perverso” ou fragmentado, onde se manifestam as mais variadas formas ou expressões de desigualdade e de exclusão), numa perspectiva cultural e analítica da realidade que pode ajudar a compreender a dinâmica cultural que forja identidades locais e comunitárias de jovens discentes em suas relações com a escola. Exatamente pelo fato de se ocuparem com a abordagem não apenas de aspectos materiais, físicos e visíveis do “espaço ocupado”, mas também e sobretudo de aspectos subjetivos, simbólicos, estruturais, de identidades e de relações de poder. Esses aspectos garantem a existência e o dinamismo dos territórios, dos lugares, do cotidiano (nos usos e apropriações dos espaços) e das representações sociais estabelecidas na dinâmica de “território-rede” (virtual), nos mais diferentes pontos do espaço físico (ou virtual) exercidas sob relação de poder, domínio ou comando.

Não se confundindo com o conceito de território, Certeau (1998) discute a ideia de espaço como *lugar praticado*, ou seja, percebe como os sujeitos, em seus percursos cotidianos em meio a interações, ocupações, apropriações e vivências transformam e simbolizam esse lugar por meio de interferências tanto corporais como cognitivas. Tal conceito, no sentido abordado, converge para os propósitos analíticos de que me vali nessa investigação. Assim sendo, a inscrição de corpos e de ideias no espaço convivem e conflitam com regramentos e manifestações de poder que territórios suscitam, gerando uma complexa rede de compreensões e assujeitamentos com os quais se cria o caldo de cultura das interações locais.

Em relação aos *loci*, não se pode deixar de lado a compreensão de que áreas periféricas se constituíram também como formas de afastamento de certos contingentes populacionais das regiões política e economicamente centrais, e de que manifestações de poder que agem nessas regiões se originam tanto nas formas de poder estatal ou a ele ligado, quanto nas formas de poderes, por assim dizer, “paralelos”, vinculados tanto a estruturas criminosas quanto a instituições religiosas. Outro dado relevante é o de que escolas surgem nessas regiões há pouquíssimo tempo histórico, cerca de meio século, e que tais regiões se formaram majoritariamente em função do êxodo rural e, portanto, tendo em seu bojo um contingente grande de analfabetos ou de pessoas pouco escolarizadas. Tais informações são relevantes para esse estudo na medida em que são determinadoras de certa cultura a que se vem denominando de periférica, pelo menos no que diz respeito à sociabilidade, mas sua reverberação enquanto cultura periférica hegemônica deve ser pensada sob a perspectiva de especificidades locais, pois

nem todas as áreas são constituídas dessa mesma maneira ou refletem da mesma forma poderes mais comumente ativos, como no caso do *locus* aqui abordado.

Tanto a ocupação quanto a impossibilidade de usufruto de espaços se encontram fortemente influenciadas por disputas territoriais do varejo do tráfico de drogas há mais de três décadas, mas agora, sobretudo na última década, encontram também como determinante das dinâmicas de sociabilidade as ocupações e ações de grupos denominados de milícias. Ambas as estruturas funcionam como facções independentes e disputam espaços entre si, determinando, pela força, formas de sociabilidade que necessariamente têm de considerar seus movimentos e suas formas de estabelecimento de poder nessas regiões. Entre outras consequências de suas ações nos lugares, destaco aqui a construção pública do prestígio de alguns dos partícipes dessas facções ou mesmo da posição “hierárquica” que seus partícipes alçam, além da limitação do uso de espaços e de formas mais livres de socialização em função de disputas territoriais ou de “regramentos e leis locais”, produzidos por essas mesmas facções, gerando medo social. Esses dois elementos destacados parecem exercer forte influência em processos de compreensão das culturas locais e, portanto, no processo de forja de identidades periféricas ali havidas.

Considerando a falta de perspectiva de futuro profissional relevante, a proximidade e a adesão às facções criminosas costumam se refletir em ganho de prestígio, renda e até mesmo facilidades relativas às conquistas de natureza sexual, algo perturbadoramente importante nesta fase da vida. Há — convém destacar — diferenças de gênero bem marcadas para os papéis desempenhados, notadamente por heterossexuais, por homens e mulheres, a saber: em geral, homens passam a ser temidos, respeitados ou bajulados e mulheres passam a ser copartícipes do prestígio recebido pelo homem com quem travam relações, ou muito temidas por serem efetivamente “bandidas” e, portanto, vistas como perigosas ou más. Decorre disso um evidente fortalecimento de perspectiva extremamente machista e violenta, ainda que em termos simbólicos, de relações travadas nesses moldes. Por outro lado, a perspectiva de afastamento dos sujeitos locais dessas facções costuma ocorrer em função de uma média moral na qual a ideia de estar em conflito com a lei ou com o certo é mediada tanto por valores familiares ancestrais quanto por valores religiosos com os quais se identificam. E ainda que não se identifiquem com processos ligados à criminalidade, há uma dialética sobre a qual se pautam interações e afetos ali constituídos, pois parte das pessoas locais ligadas a contextos criminais são as mesmas com quem conviveram boa parte de suas vidas, e com quem constituíram afetos e relações.

Em regra, não há que se falar em proibição sistemática do ir e vir e do uso de espaços, a não ser em situações pontuais, mas cria-se uma atmosfera de medo e de violência constantes que permeia as formas de socialização e, mesmo, altera o tempo e a perspectiva de deslocamentos internos e para fora do espaço. Esse medo da violência e a própria violência exercida nos espaços afetam a manutenção e o oferecimento de equipamentos sociais e de serviços públicos na região, pois estigmatiza a localidade como violenta, ruim ou abandonada para toda a sociedade, sobretudo se tais acontecimentos figurarem constantemente em noticiários televisivos ou nas páginas policiais de jornais e na internet.

Em relação às manifestações de identidades territoriais ou comunitárias, como observadora privilegiada da realidade local específica, entendi conveniente postular que, em média, é possível perceber que: a normalização da violência e do medo nos espaços gera também a possibilidade da forja da adequação de comportamentos intimidatórios, fundados na percepção de pertencimento a espaços também vistos como intimidatórios; há comportamentos violentos por adequação a espaços tidos como violentos; acontece o uso de léxico característico do mundo da criminalidade, por supor que o espaço de pertencimento se caracteriza como lugar de marginais e bandidos, mesmo que não seja um deles. Ou seja, há indícios de uso de certo poder simbólico conferido aos espaços de pertencimento, mas, ao mesmo tempo, ocorre a normalização de um tipo de comportamento e a assunção de um léxico que caracterizam usos comuns dos lugares de origem.

Conforme já mencionado, do ponto de vista de gênero, as relações, em média, são permeadas por forte machismo e por definições bastante claras de papéis e comportamentos femininos e masculinos. As sexualidades não comprometidas com a convenção masculino e feminino heterossexuais são vistas efetivamente como desviantes e, portanto, os critérios sob os quais essas relações se travam não obedecem a formas bem definidas, mas a percepções e subjetividades dos sujeitos em interação. Nas formas da heterossexualidade, espera-se, como preferencial, um comportamento masculino eivado de violência ou, pelo menos, próximo de estereótipos da malandragem ou da coragem ou, ainda, da tenacidade, propondo para os demais modelos a ideia de degeneração maior ou menor do modelo esperado; em relação às mulheres, esperam-se também altos níveis de agressividade, mas somente entre elas mesmas, não constituindo, portanto, algum tipo de ameaça ao masculino, mas como atuante subsidiária dele, exigindo menos destaque e mais comedimento, ainda que isso não signifique menos espalhamento ou popularidade. É evidente que existem inúmeras formas, jeitos, relações e percepções que extrapolam os “etiquetamentos” médios praticados nessa mirada, mas tais tipos aqui discutidos

têm mais força simbólica e geram maiores demandas na constituição de identidades com as quais lido e que pretendo melhor enxergar, tornando aqui necessários seu exame e sua evidenciação.

Entendo que certos comportamentos estereotipados são estilos comportamentais específicos, adotados em função da força e da penetração de um caldo de cultura que considera elementos tão diversos e complexos que tornaria a tarefa de analisá-los em pormenores absolutamente hercúlea e, talvez, até inócua, o que não é o caso, quando se trata de elementos formativos imediatos, ou seja, quando considero origem familiar, contatos culturais (televisão, internet, discursos orais, livros etc.), religiosidade/religião, território de pertencimento e usos da linguagem. Entendo, ainda, que as principais chaves de percepção por meio das quais se torna possível acessar diálogos proveitosos e produtivos com os discentes têm de, necessariamente, passar pela abordagem do conjunto de informações ou de percepções que advém desses campos.

Seguindo nessa linha, na consideração de origens familiares que, por seu turno, também estão relacionadas a territórios e lugares de pertencimento, ambos no plural por se reportarem certamente a outros *loci* percebe-se, nas regiões de periferia, em boa parte dos casos, famílias que migraram de outras regiões do país, em função sobretudo do êxodo rural, e famílias que foram saindo ou sendo retiradas compulsoriamente de áreas mais centrais e valorizadas da cidade para constituírem espaços suburbanos e/ou favelados. Esses contingentes que povoaram tais regiões são, geralmente, pouco escolarizados ou nada escolarizados, o que nos faz supor a pouca ou nenhuma existência de livros no cotidiano familiar. Também é possível postular que uma série de conteúdos abordados mais comumente nas escolas, em função de suas sistematizações, também tenham sido e sejam de difícil abordagem nas conversas familiares ou comunitárias (questões políticas, filosóficas, tecnológicas, matemáticas, avanços científicos etc.). É possível hipotetizar também sobre a dificuldade de compreender instrumentos da tecnologia da informação (*PC, notebook, smartphone, tablet* etc.), para além do que oferecem como passatempo ou diversão, melhor dizendo, ignorando funções mais produtivas que tais tecnologias podem representar para suas vidas e o conhecimento e facilidades que aportam. Enfim, tais percepções e hipóteses pretendem dar suporte argumentativo à ideia de que a forma de discursos escolares e técnicas e instrumentos pretendidos ou utilizados nas escolas não são propriamente íntimos dos discentes. Mais: que formas da comunicação utilizadas na escola, comprometidas com discursos livrescos, diferem substancialmente de formas profundamente

oralizadas dos discursos cotidianos dos discentes. A escola, enfim, fala outra língua e produz rotinas e aborda repertórios muitos dissonantes dos de seus discentes, neste caso, os periféricos.

O discente, por sua vez, parece encontrar nas rotinas escolares um elemento de frustração de sua liberdade de se socializar, pois os regramentos, horários, definições de etapas e papéis e todo o conjunto protocolar tido como adequado para o funcionamento da escola parece colidir com a dinâmica de seu cotidiano. Talvez, em muitas oportunidades, sejam o docente e a escola os primeiros ou principais entes a circunscrever e regradar, de forma mais sistemática, o comportamento, os anseios e as necessidades desses discentes, gerando frustrações e mal-estares. Mas isso talvez pudesse ser uma das explicações possíveis para relações difíceis e/ou conturbadas do início da vida escolar, não se aplicando, entretanto, a jovens com 5, 10, 12 ou mais anos de escolarização, muitas vezes contínua.

Talvez, tal elucubração forneça a pista de que, até determinada fase, a escola se apresente ou seja entendida como espaço mais lúdico, mais receptivo e até mais atento a demandas individuais e, a partir de certo momento, introduz uma série de cobranças, relações mais distanciadas com os docentes, além de silenciar em relação ao surgimento de necessidades, anseios e demandas, abafados por certa noção de desimportância, ou suprimidos em função de cautelas morais e jurídico-legais (relacionadas ao sexo, à sexualidade, às vergonhas sociais e econômicas etc.).

Talvez seja, nesse momento, que a escola lhes pareça excessivamente regradada e repressora, possivelmente impessoal e demandante de responsabilidades que, apesar de conhecidas e até mesmo aceitas como tese, faz com que muitos não consigam assumi-las ou mesmo não as compreender em suas razões para existir. É possível, então, que a escola passe a ser um empecilho obrigatório com algum nível pouco claro de importância, mas permanecendo, em regra, como espaço fundamental de encontro e socialização com pares geracionais.

Parece haver um *a priori* para os comentários acima: a ideia de que o movimento de atenção e análise crítica, sobretudo que envolva *juventudes* e escolarização, parte de demandas problemáticas ou disfuncionais, ou seja, permanece implícita certa concepção de que a escola e seus protocolos de funcionamento são coerentes e funcionais, só devendo alterar certas práticas ou concepções em função dos discentes, da origem dos problemas a serem enfrentados, quer sejam por questões culturais e cognitivas, quer sejam por questões sociais e políticas. Noutras miradas, afluem questões como falta de qualificação técnica, falta de formação adequada ou ausência de parâmetros adequados à prática docente; falta de condições materiais para práticas de ensino; falta de dinheiro ou de políticas claras ou comprometidas a serem

implementadas; influência de meios de comunicação e excessiva fluidez das relações; falta de uso de tecnologias educacionais e de modernização de formas e protocolos escolares etc. Contudo, concepções aqui defendidas não convergem com tal ideia, mas, sob outra perspectiva, pretendem articular *juventudes*, escola e sociedade como questões atravessadas pelos modos, culturas e técnicas da contemporaneidade, entendendo-os como agentes do agora com vista ao futuro, como problemas e viabilidades, afinal, gente é assim.

Em relação às *juventudes*, é possível afirmar que não há recusa de padrões, protocolos e responsabilidades do mundo adulto, mas há demanda de construção da própria visão de mundo, então, nesse sentido, o adulto próximo é percebido como ente importante para assegurar condições de interlocução adequadas e de fomento e visibilização de opiniões, de falas e, inclusive, de mediação de conflitos. Mas também adultos são aqueles com quem se estabelecem conflitos de compreensão, geracionais, protocolares, institucionais e outros, pois articulam os fazeres na sociedade na qual os jovens estão inseridos e, não raro, em contenda.

Não advogo a desimportância ou menor relevância de todo um conjunto de questões que, ao longo dos anos, vêm sendo levantadas em relação a políticas educacionais ou a metodologias empregadas ou suscitadas na ou para a escola. Ao contrário, eu as entendo como essenciais e bases de reflexão, de pleito e de luta política a ser constantemente implementada por todos os sujeitos escolares, em busca de políticas públicas comprometidas com a qualidade escolar e com demandas do povo. A mirada aqui proposta é a da organização de instrumentos conceituais para a compreensão mais aprofundada acerca dos sujeitos escolares, das relações travadas nesse espaço (o do cotidiano) e da construção local coletiva de instrumentos cognitivos, conceituais, técnicos, culturais e afetivos capazes de promover vislumbres de melhor futuro para o grupo, para o local e para toda a sociedade em que se inserem.

Partiu-se aqui da defesa dos cotidianos escolares e de suas possibilidades, sobretudo por estar convencida da necessidade de valorizá-los e de perceber quais papéis podem ser ou já são bem desempenhados; de compreender ainda mais e melhor a dinâmica da realidade local para tentar melhorá-la e, não apenas, criticá-la. Isso também é ato político! E deve ser pensado como algo tão importante quanto todos os demais pleitos, pois se trata de mais uma forma de luta política pela educação.

No momento em que são ouvidos na entrevista com relação às suas memórias, revelam aspectos relevantes dos elementos que constituem suas identidades e que forjam caracteres com os quais produzirão trajetórias individuais e sociais; nesse sentido, talvez seja possível afirmar que o processo de consolidação de valores e de conteúdos éticos estejam inarredavelmente

comprometidos com essa fase da vida e, em nossa sociedade, comprometido também com certos aspectos relativos à escolarização ou, pelo menos, com certas relações estabelecidas com ou no espaço escolar. Martins (2014, p. 219) alude à importância do processo de construção de projetos de vida e de expectativas sobre o futuro, ambas articuladas à socialização e à memória:

As escolhas pessoais dos jovens não só no que diz respeito às expressões culturais, como também à elaboração de seus projetos de vida são determinadas pela memória juvenil e suas articulações com a memória dos adultos. Daí o caráter coletivo e social que ela apresenta uma vez que guarda relação com o meio social. Por meio dessa sociabilidade podem surgir os elementos fundamentais para a elaboração de identidades juvenis, o que confere à memória forte imbricação com a identidade e vice-versa. Uma sociabilidade rica de elementos significativos guardados na memória emprestada e, desse modo, eles transformam-se em elementos constitutivos da memória juvenil.

O processo de construção de identidades juvenis periféricas que este texto intenta perceber mais acuradamente se articula com certa memória social fragmentária, dado que boa parte dessa juventude desconhece seus antepassados imediatos de, pelo menos, três gerações acima, ou seja, até seus bisavôs. Isto gera perspectivas de origem imediata e próxima, de ausência de história e de tradições locais ou nacionais, de memória comprometida com a visível e próxima história de pobreza e de dificuldades de antepassados imediatos, sem que isso, necessariamente, os vincule à história da escravização negra, da trajetória de interiorização e de dizimação indígena e de exploração de outros povos imigrantes que possam ter por antepassados. Sob certo sentido, serem periféricos parece soar como algo natural, não histórico, não político e, portanto, desvinculado de todo o processo a partir do qual se moldam as diversas formas de sociabilidade, de sustento, de modos laborais e de todo o caldo de cultura familiar ou comunitária daí decorrente. Cabe, então, questionar como é a relação da escola multidisciplinar, teórica, livresca e, sob certo sentido, elitista, com seus discentes, cujas origens familiares são geralmente de não leitores — e até mesmo de muitos analfabetos —, de tradição comunicativa geralmente ágrafa, de pessoas cujas contas do cotidiano não se complexificam para além das quatro operações matemáticas básicas, de comunidades constituídas por trabalhadores de fazeres sobretudo físicos. Esse questionar aponta para a ideia de memória e de valores e cultura que a ela se vinculam:

O presente possui uma origem que se funda e se reatualiza na lembrança. Para sabermos o que somos e/ou onde estamos torna-se necessário, segundo Brandão (1998), compreender de onde viemos, trazer à tona nossas trajetórias as quais nos permitiram estar aqui e pelas quais nos constituímos sujeitos. É a

memória que articula o presente e o passado. É a memória geracional que vai buscar no passado os elementos que possam contribuir para explicar o presente, para dar sustentabilidade ao projeto. É no passado que o presente se explica em um processo de realidade social e subjetiva. O passado pode ser apresentado como continuidade, como herança geracional, mas pode também ser resignificado pelas novas gerações do presente, dentre outras possibilidades, por constantes reinterpretações da memória. Nesse sentido, a memória reinterpreta o passado e é por ele reinterpretada. (MARTINS, 2014, p. 220)

Nessa toada, parece ficar clara a necessidade de construção de ferramentas críticas com as quais seja possível reinterpretar o passado para resignificá-lo e, portanto, construir expectativas e delinear um projeto individual e societário dos sujeitos implicados nesse território específico, que agrega suas comunidades de residência e a escola pública do bairro. Por outro lado, não se constrói ferramenta por ninguém, não se induz à construção de um projeto não desejado ou nem sequer pensado por quem quer que seja, ainda que intenções comunitárias e sociais tenham de ser pleito e responsabilidade de todos nós. Então, conjugar o ofício do magistério como processo de troca, ausculta, escuta e, também, direcionamento, não significa interferir ou induzir, mas propor e construir juntos tais ferramentas.

Dito isso, além da construção de conhecimentos novos a partir de saberes disciplinares, também parece ser função da escola o processo de trazer à baila memórias de sujeitos locais, tornando possível o processo mais ou menos esperado de reelaboração de valores e sentimentos evocados pela reconstituição de passados individuais e coletivos, forjando, então, posições e expectativas diante do mundo. Isso parece indicar que é na percepção da trajetória, de valores, de desejos e de expectativas, que se constituem identidades e escolhas possíveis, a partir desses elementos. Martins (2014, p. 221) apresenta esta discussão sob o ponto de vista da memória juvenil como constituinte de lógicas de ação em construção:

[...] a memória juvenil é importante para a identidade que não é elaborada conforme os valores da geração antecedente. Portanto, essas identidades podem apontar para transformação do espaço social. Isso nos remete aos múltiplos rearranjos das lógicas de ação que podem resultar na possibilidade de encontrarmos os jovens que seguem os valores e normas que estão presentes na convivência com os adultos. Em contraposição, podemos encontrar os jovens que, apesar de reconhecer esses valores e normas, estão dispostos a elaborar outros valores, outras normas que podem ser reconhecidas como suas e são capazes de apontar para relações conflituosas.

Mesmo que processos de construção de projetos de vida sejam exitosos, mesmo que ferramentas críticas com as quais seja possível formular expectativas e delineamentos de

caminhos mais nítidos e bem organizados ganhem concretude, é absolutamente necessário não perder ou permitir que se perca de vista o fato de haver condicionantes de vários matizes, ou seja, não se trabalha com a hipótese de que construções de sujeitos estão livres de condicionantes sociais, ainda que se trabalhe com a hipótese de que essas construções são passíveis de transformação social ou, pelo menos, de transposição individual. O que venho chamando de condicionantes sociais são delimitadores, mas não necessariamente limites intransponíveis, e traduzem-se também, por assim dizer, em marcas constitutivas de autopercepções de cada sujeito, nas decorrências psíquicas e culturais de origem, renda, cor, família, comunidade, escolaridade etc. e nas decorrências concretas de todos esses elementos em relações sociais e de trabalho, na vida de cada um desses sujeitos:

Bourdieu cria a metáfora das linhas do metrô de Paris que nos apresenta muitas opções de deslocamento, mas, ainda sim, limita nossos trajetos, uma vez que as linhas são previamente construídas. Somos, em verdade, o resultado de complexo jogo de interações em que nossas escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções que nos impõem as estruturas sociais. (CARRANO, 2008, p. 111-112)

No processo de tentar compreender nuances de construções de valores, de expectativas e de identidades discentes, acaba-se por vislumbrar as próprias intenções e hipóteses de trabalho. Conseqüentemente, desnudam-se também os próprios valores e perspectivas, elementos que necessariamente se articulam harmoniosa e conflitivamente em espaços de interação, e que ganham relevância na medida em que se opta pelo diálogo como processo de construção de relações interpessoais e de ensino e aprendizagem, o que, afinal, constitui nossa missão docente. O raciocínio, então, passa por perceber a perspectiva de educador que se põe como articulador dialógico de saberes que podem ou não se transformar em ferramentas que incrementem anseios, buscas, expectativas e projetos, sem ser diretivo ou indutor, mas propositor de alternativas e de instrumentos para o desenvolvimento autônomo de sujeitos em interação social. Retornando a Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

#### 4. A ESCOLA E OS SUJEITOS JOVENS DA EJA

Um aspecto importante para lidar com as *juventudes* na escola é reconhecer os sujeitos como portadores de singularidades e subjetividades. E isso importa pensá-los para além da condição de alunos, mas percebê-los como realmente são, em suas cotidianidades, pois assim como quaisquer outros indivíduos, são pessoas que têm desejos, sonham, sofrem, amam, pensam a respeito de suas experiências, interpretam o mundo que vivem e têm projetos de vida. A escuta dessas vozes torna-se necessária, principalmente quando se deseja considerar suas interlocuções legitimadas e validadas, de modo a tomá-los como parceiros para ações que possam potencializar o que já trazem em suas bagagens dos seus percursos e trajetórias de vida. (DAYRELL, 2005; FREIRE, 2019).

##### 4.1 ANÁLISE E CRUZAMENTO DE DADOS SOBRE JUVENTUDES

*Quando nos lembramos que a “juventude” (no sentido singular) não é um todo homogêneo e sim um segmento etário composto por “juventudes” (no plural) evidenciam-se as contradições, desigualdades e diferenças presentes na sociedade em que vivem os jovens. (Novaes, 2019, p. 12)*

No Brasil, segundo informações da PNAD Contínua, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, analfabetas. Dessas, aproximadamente 6 milhões de analfabetos compreendiam o grupo de pessoas com 60 anos ou mais, equivalente a 18% desse grupo etário. Ao analisar dados equivalentes a grupos etários mais novos, é possível perceber queda no analfabetismo, comparados aos demais grupos: 11,1% compreendidos entre pessoas com 40 anos ou mais; 7,9% entre pessoas com 25 anos ou mais; e 6,6% na população de 15 anos ou mais.

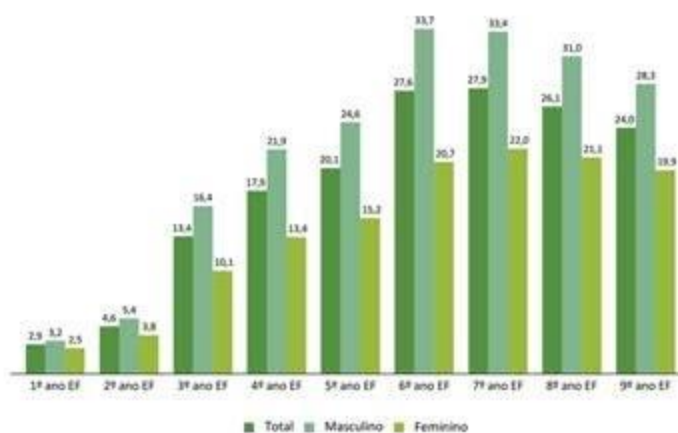
Tomando por base os dados coletados, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o analfabetismo brasileiro está associado diretamente ao fator idade. Quanto mais velho o grupo populacional analisado, maior a recorrência na proporção de pessoas analfabetas. Como resultado dessa análise ficou a indicação de que gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação, sendo alfabetizados quando crianças.

Apesar de percebida, em termos de Brasil, a redução no percentual de analfabetos na faixa etária com a qual desenvolvo minha pesquisa, a questão da defasagem “idade-série” é um

fator relevante a ser considerado com base nos dados da pesquisa quantitativa e com os quais me deparei no espaço escolar que vivencio.

De acordo com dados calculados e apresentados pela equipe da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o ano de 2019, com base na taxa de distorção “idade-série”, a distorção percebida entre os estudantes brasileiros matriculados no ensino fundamental atingiu 16,9%. Esse dado reflete, no percentual de alunos, em cada série, idade acima da esperada para a série em que estão matriculados. Segundo esse cálculo, observa-se relativa queda percebida em relação aos anos anteriores. Quanto aos alunos de escolas da rede pública, as maiores distorções puderam ser percebidas nos 6º, 7º e 8º anos, cujos índices, segundo Figura a seguir podem ser verificados em proporção maior entre homens, do que entre mulheres.

**TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA REDE PÚBLICA POR SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SEGUNDO SEXO - BRASIL - 2019**



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

**Figura 1: Taxa de distorção idade-série na rede pública por série EF segundo sexo 2019**

No contexto da escola onde atuo, dos 213 alunos matriculados em turmas do PEJA, no ano de 2020, 43 têm idades entre 15 e 17 anos, ou seja, 20,18%, ou um quinto do total; desses, apenas dois estão matriculados em turma de alfabetização, os demais em turmas dos anos finais do ensino fundamental. No grupo de oito alunos entrevistados, cuja faixa etária estava compreendida entre 15 e 17 anos tive: 3 do sexo feminino e 5 do sexo masculino; 2 declarados brancos e 6 declarados pardos ou pretos, segundo documentos de matrícula escolar. Desse contingente, 2 informaram que estudam e trabalham e 6 só estudam.

Entre os alunos entrevistados, duas — Kamile (jovem de 17 anos) e Cristiane (jovem de 17 anos) —, em função do trabalho, já estavam matriculadas no PEJA desde 2019; os demais

ingressaram na modalidade no início de 2020, advindos do ensino “regular” de outras escolas por situações adversas. Gabriel (jovem de 17 anos) também sofreu influência familiar, pela necessidade de continuar trabalhando com o pai. No caso de Diana (jovem de 17 anos), devido a transferência entre municípios diferentes, a família optou por efetuar sua matrícula na EJA, porque o horário de aulas permitiria que trabalhasse de dia e estudasse à noite; João (jovem de 17 anos), Juan (jovem de 16 anos) e Kauan (jovem de 16 anos) foram transferidos dentro da mesma rede, advindos do ensino “regular”; e Yuri (jovem de 17 anos), devido ao abandono escolar foi encaminhado para o PEJA. Cada qual com trajetória de vida e motivação diferentes para ingressarem na modalidade em horário noturno, mas com características que os assemelhavam em relação à faixa etária, à situação de distorção idade-série, à repetência e ao abandono escolar.

No que tange ao direito à educação no país, é considerado um direito universal e inalienável a todo cidadão, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso, independentemente de cor de pele, condição social, gênero — todos têm o direito de contemplarem suas necessidades de aprendizagem, mediante contextos socioculturais – múltiplos num país de dimensões continentais como o Brasil – em que estão inseridos. Isso implica, inclusive, reconhecer a necessidade de realização de propostas curriculares e metodológicas específicas para o público da EJA, salientando a relevância de não descartar trajetórias de vida, propiciando sentidos próprios a esses grupamentos, pois “[...] a troca de informações / experiências / saberes produz aprendizagens no momento em que se articula com interesses, crenças, valores e saberes dos sujeitos envolvidos pela situação de conhecimento proposta”. (PAIVA, J., 2012, p. 91).

Cabe salientar que a EJA não é só um direito contido na Constituição Federal mas, também, uma dívida social, sobretudo com as camadas populares da sociedade brasileira, renegadas em contextos sociais e econômicos ao longo de toda a história do país, e que ainda hoje apresentam dificuldades no que tange a possibilidades de se beneficiarem de melhorias nas condições de acesso e recebimento de saúde e educação, reveladas pelo abismo de desigualdades sociais que se aprofunda cada vez mais. Tratando de educação, Leão (2011) aponta para aspectos da realidade capazes de revelar a desigualdade no acesso e permanência à escola, quando temos oportunidade de observar, também, a precariedade da estrutura física e do funcionamento de muitas escolas públicas, que acabam por corroborar a visão negativa e desvalorizada da escola dos discentes, gerando em muitos alunos sentimentos de incapacidade para dar continuidade aos estudos. Paiva, J. (2015, p. 41) corrobora minhas reflexões acerca do direito à educação, ao afirmar que:

Ao tempo em que a educação, no mundo, é assumida como direito humano, mais do que direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, não tem bastado, por continuar não garantindo, na prática, o direito à educação. A letra da lei, ao não conseguir alterar o jogo de relações políticas e de concepções em programas governamentais que excluem, uma dupla vez, pelas opções que realizam, brasileiros já excluídos na infância, nega-lhes o atendimento, mas não só: nega-lhes o reconhecimento social como cidadãos de direito.

A Constituição Federal do Brasil (CF 1988), no Art. 205, incorporou como princípio que toda e qualquer educação “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Porém, quando confrontado com a realidade da EJA, percebe-se que *o pleno desenvolvimento e preparação para a cidadania* não ocorreram ou se perderam em algum momento da vida dos jovens educandos.

Assumir que os jovens são sujeitos de direitos implica mudanças. Sejam elas de posturas nos cotidianos escolares, com práticas que estendam o direito à educação a todas as parcelas da população local, seja na qualificação de profissionais que atuam na EJA, seja também em investimentos via políticas públicas, para efetivamente garantir lugar a esses jovens numa sociedade com valores mais democráticos. Implica, também, a garantia do direito a educar-se ao longo da vida, com qualidade e efetivação de conquistas legais já celebradas no texto da Carta Magna. Para Arroyo (2005, p. 30), na EJA há que ser:

[...] assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos.

Considerar a educação na juventude e ao longo da vida como dimensão ética e como direito contemplado pela Constituição do país implica que as intenções da docência, a missão da escola e os questionamentos surgidos na lide com a situação profissional, cidadã e de pesquisa passam a ser deflagradas nesta e para esta pesquisa. Isso conduz à reflexão de que o direito formalmente existente, mas não contemplado supõe a luta pela resolução dessa questão social na forma de reparação e, portanto, como política afirmativa, mas também como garantia de normalização do direito já celebrado, fazendo com que o direito valha como política porque dever estatal, e como um *continuum* de garantia de educação para todos.

## 4.2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR DOS SUJEITOS JOVENS DA PESQUISA

Ao tratar de *juventudes* no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e na EJA de um modo geral, levei em consideração, primeiramente, quem eram os sujeitos que ingressaram nessa modalidade de ensino, por meio de perguntas informais e até mesmo da análise de documentos de matrícula. Minha finalidade era saber seus dados, algo de suas histórias e de onde vinham suas aspirações e motivações para estarem ali. Esse proceder teve relação com a formulação de estratégias e métodos a serem empregados no cotidiano escolar e que pretenderam ser capazes de favorecer a permanência do grupo nessa modalidade, tratada por Carrano (2008) como a escola da “segunda chance”.

Em geral, os sujeitos jovens que procuram a EJA são oriundos de classes populares, filhos de trabalhadores assalariados ou que já trabalham. Grupo esse com particularidades socioculturais e étnicas oriundas das mais variadas partes do país, sendo essa a composição básica de praticamente todos os programas ou projetos de EJA das metrópoles brasileiras. A ideia inicial era a de apresentar dados tabulados nos níveis municipal, estadual e federal, mas não consegui acessar nem os dados municipais nem os estaduais, restando pouco elucidativo abranger apenas os dados nacionais, o que os fazia parecerem mera curiosidade ilustrativa, sem acréscimo relevante para o tema em pauta. Isso se deu devido a demandas e desafios no período da pesquisa, que foram desde a negação de acesso a dados pelas vias oficiais até enormes problemas causados pela pandemia e pela politização que dela foi feita. Por isso, então, delimito minha amostra, como já relatado, a uma escola — a que trabalho.

É indiscutível o fato de que em cada turma tem-se um pequeno recorte diverso e complexo da sociedade em que vivemos. Faz-se necessário, então, pensar como desenvolver a valorização da dimensão emancipatória da educação com esse grupo de jovens, a partir de situações que privilegiem a escuta de suas vozes e que lhes permita atuar como agentes não apenas receptores, mas também produtores de saberes úteis a seus projetos de vida, dentro e fora dos muros da escola. Para isso, parece ser necessário levar em consideração, no processo, a ideia de projetamento do futuro que, segundo Dayrell (2006), é uma forma de não reduzir o espaço social escola a lugar de escolarização “tradicional” ou de transmissão de conhecimentos apenas, mas assumi-la como espaço para pensar projetos mais amplos, para desenvolver processos educativos ligados à formação humana, como postula Paulo Freire em toda sua obra.

Em função das inquietações inerentes ao trabalho docente, das vivências com o conflitivo, novidadeiro e complexo cotidiano escolar e, posteriormente, fazendo parte de equipe

gestora na própria rede municipal, vi meu olhar se voltar paulatinamente para a intensidade da presença de jovens-adolescentes na educação de jovens e adultos. Pude, então, me voltar para a tentativa de percepção do *espaçotempo* em que se situam os cotidianos em que partilhamos vivências e nos quais se desenvolve esse entrelugar ou não-lugar de discentes que poderiam estar noutra modalidade, noutras circunstâncias ou mesmo que estivessem em desistência da escolarização, mas que, por alguma razão, ingressaram nas fileiras da EJA, modalidade pensada para pessoas de outras idades e com históricos de mais prolongados afastamentos da escola. Esse não-lugar tem caráter simbólico, se analisado a partir da narrativa dos discentes jovens-adolescentes entrevistados, me conduz a afirmar que tais sujeitos resistem a essa ideia de não-lugar pois a maioria deles se vê pertencente ao espaço escolar, fazendo dele um *lugar praticado*, como afirma Certeau (1998).

Os sujeitos principais de nossa pesquisa são jovens, pertencentes às classes populares, residentes em uma favela do município do Rio de Janeiro onde, mesmo na situação precária de vida e de moradia, portam celulares e *smartphones* para possíveis conexões a um mundo altamente globalizado. Entretanto, quando deflagrada a situação da pandemia do Coronavírus, evidenciaram-se ainda mais suas mazelas e explicitaram-se, de forma inequívoca, as situações de desigualdade e de vulnerabilidade a que estão expostos. Para acompanhar as aulas remotas, política imediata de manutenção da escolarização de forma não presencial, pouco importava ter um telefone móvel, se não havia/há dados para acessar plataformas utilizadas para as aulas; se não havia/há possibilidade de “baixar” documentos ou enviá-los a seus professores; se o fechamento necessário das escolas fez com que muitos perdessem importante fonte de nutrição oferecida pela alimentação escolar, determinada pela ausência forçada.

Esses jovens periféricos são moradores de localidade geográfica que os deixa cada vez mais distantes do centro (econômico) da cidade e por questões de mobilidade urbana e condições econômicas, se veem distantes da praia e de outras áreas onde os programas culturais mais valorizados acontecem. Mesmo as alternativas culturais baratas ou gratuitas como museus, centros históricos, bibliotecas, parques, polos gastronômicos, entre outros, ou se encontram fora de seu foco ou de suas representações identitárias, distantes na espacialidade tanto quanto em suas representações de mundo. Pode-se dizer que este é o retrato médio do alunado jovem de nossas escolas de subúrbio e de áreas periféricas, e perfazem o grosso dos atendimentos da escola pública. Sendo quem são, é urgente que suas vozes sejam ouvidas e se transformem em saberes úteis e práticos para o embasamento de políticas a serem implementadas em seus territórios de pertencimento, no caso em tela, a escola.

O bairro em que residem os/as jovens em questão até possui a vantagem urbana de ser cortado pela Avenida Brasil<sup>18</sup>, o que, num primeiro olhar, dá a ideia de fluidez, já que possibilita imediato acesso ao tráfego urbano e a transportes rodoviários, mas essa fluidez, em muitos casos, esbarra com a necessidade de mais recursos financeiros a serem empregados no custo de passagens para locomoção, via transporte público, como ônibus, vans, trem, metrô, VLT ou BRT, de modo a realizar deslocamentos com mais facilidade. Isso, muitas vezes, faz com que permaneçam ocupando ou circulando pelo próprio sub-bairro, bairro e circunvizinhança, distantes da cultura de que a cidade transborda. Assim, muitas vezes, as distâncias e o alto custo das passagens circunscreve-os aos polos de comércio, neste caso o *shopping center* que, apesar de patrimônio material, por ter sido um dia a antiga Fábrica Bangu de Tecidos — uma marca da rugosidade<sup>19</sup> na paisagem do bairro — os pressiona para valores da sociedade de consumo e os influencia à percepção de que *ter se sobrepõe a ser*. E, em regra, eles pouco têm.

Silva *et al* (2011, p. 665) afirma que “[...] a escassez de oportunidades de acesso e produções culturais leva os jovens a despender seu tempo ocioso em atividades inadequadas e perigosas”, principalmente quando inseridos em comunidades carentes, e quando se consideram bens culturais aqueles que lhes são inacessíveis e mais valorizados na sociedade. Este é o caso da vivência de muitos discentes com quem venho interagindo na escola noturna. Tal afirmação, no entanto, deixa como subtexto a ideia de que, de fato, bens culturais valorizados, ou parte deles, têm algum aspecto de universalidade ou de positividade para todos os setores da sociedade, o que levaria à discussão sobre alta e baixa cultura e sobre valorações de bens culturais — tema inadequado para os propósitos desse texto. Sob outra perspectiva, em relação ao acesso e à inserção social das *juventudes* no mundo atual, Carrano e Martins (2011, p. 47) afirmam:

As formas desiguais de inserção social e acesso aos bens culturais em função das diferentes realidades econômicas e políticas vão configurar os muitos modos de ser jovem. Para exemplificar: a oferta e o consumo cultural apresentam-se de maneiras diversas. Os referenciais simbólicos específicos da juventude são sistematicamente potencializados pela indústria cultural para, ao direcionar o consumo reconstruir e reconfigurar de forma contínua o sujeito

---

<sup>18</sup> A Avenida Brasil é a principal via de integração entre o centro da cidade e a zona Oeste. Com pouco mais de 50 km, corta uma infinidade de bairros e dá acesso às áreas mais distantes da orla, da praia, da zona Sul, área nobre e de concentração de classes médias, médias altas e das elites econômicas.

<sup>19</sup> Rugosidade é um conceito desenvolvido pelo professor e geógrafo Milton Santos ao se referir às construções e aos objetos artísticos deixados no espaço geográfico resultantes das impressões e marcas que ficaram no espaço geográfico ao longo dos anos através das ações humanas e das sociedades. Muitas dessas construções passaram pelo processo de refuncionalização no tempo e espaço, ganhando novas funções de uso diferentes das quais foram originalmente edificadas.

juvenil. Este, por sua vez, identifica-se no grupo e com o grupo pela quantidade e qualidade dos signos específicos relacionados ao poder e a posse dos objetos emblemáticos que, por sua vez, funcionam como passaporte para a entrada em determinado grupo. A autorização para o acesso ou mesmo constituição de grupos identitários não se limita aos referenciais estabelecidos pela indústria como sendo específicos dos jovens. Porém, esses funcionam como mediadores para o encontro dos iguais que se diferenciam dos outros.

- Em acordo com o que Carrano e Martins desenvolveram, é possível postular que as percepções sobre os espaços reservados a si e aos percebidos como semelhantes no que diz respeito ao consumo de mercadorias ou de bens culturais delimitam certas impressões, mais ou menos vagas, sobre diferenças de classe social, de renda, de acesso a bens e a políticas e a lugares e comportamentos reservados a cada grupo de diferentes sujeitos, no contexto maior da sociedade. Esses saberes, mais ou menos conscientes, organizam estratégias de comportamento, de agregação, de segregação, de autopercepção e de percepção da alteridade, formando um conjunto multiforme, mas estruturado, por meio do qual relações sociais e identidades são percebidas. Nesse sentido, é possível inferir que, pelo menos em parte, identidades individuais e coletivas são alimentadas por esse conjunto de saberes e de percepções e que, também, advém daí a cultura de base pela qual cada um organiza seu ponto de vista sobre o mundo à volta de si.

#### 4.3 A ESCOLA E OS DESAFIOS – VOZES DOS ENTREVISTADOS

*Assumir a presença dos jovens na educação de adultos é reconhecer o fracasso dos sistemas de ensino, que não conseguem levar os adolescentes e jovens à terminalidade da educação básica. (PAIVA, J., 2009, p. 95)*

A presença de jovens em escolas noturnas, mais especificamente falando no caso da escola *locus* da pesquisa, revela a cada dia mais a complexidade com que se expressam as culturas juvenis seja dentro ou fora dos muros escolares e dessa relação dos sujeitos aprendentes com a busca de identidades próprias dos grupos em que se inserem na sociedade. Entretanto, é incontestável negar o papel da escola como um lugar privilegiado onde tais discentes se socializam, e em tempos de pandemia têm suas falas marcadas através da narrativa produzida pelas entrevistas, pela falta que faz os encontros no espaço escolar onde têm a oportunidade de vivenciarem para além dos processos de aprendizagem, marca desse espaço, mas, onde vivenciam também momentos e situações de sociabilidade e porque não dizer também de

relações de afetividade, seja por parte dos grupos/pessoas com que conseguem uma maior interação, seja com os profissionais que na escola atuam.

O desafio dialógico para educadores e formuladores de políticas educacionais é exercitar a abertura necessária para a incorporação dessas jovens juvenis na arena pública da tomada de decisões relacionada com a melhoria da escola. Esses desafios do diálogo com a diferença que precisam se associar com aqueles relacionados com a busca da equidade e a superação dos entraves causados pelas desigualdades sociais no interior da escola. A escola pública [...] no Brasil necessita enfrentar o duplo desafio: material e simbólico. (BRENNER, CARRANO, 2014, p. 1237-1238)

Desafios esses, ainda, segundo Brenner e Carrano (2014), ligados ao processo de oferta das matrículas e aos desafios na realização dos processos educativos, que se constituam como bases para que os jovens que habitam o espaço da escola no presente elaborem seus projetos de futuro. Paiva, J. (2012, p. 91) corrobora o conceito de que “A EJA tem como princípio o entendimento de que os saberes, produzidos ao longo da vida pelos sujeitos praticantes, são a base sobre a qual assentam seu estar no mundo, sua compreensão e as explicações sobre ele”.

#### 4.3.1. Uma breve apresentação dos discentes entrevistados na pesquisa

A elaboração de minibiografias de meus entrevistados foi uma opção feita, para melhor dar a conhecer os oito jovens-adolescentes que tanto contribuíram para a compreensão do objeto da pesquisa realizada.

Kamile, uma jovem de 17 anos, foi a única estudante a permitir que a entrevista fosse realizada via chamada de vídeo no Whatsapp. Moradora da localidade, ao tratar do local onde mora e estuda disse que havia muitos problemas no lugar, mas que “é um lugar bom pra morar”. “As pessoas que moram aqui são boas!” Sua resposta parece sugerir a importância das pessoas como definidoras fundamentais da localidade. A jovem afirma que fala de si — “e muito” —, quando perguntada sobre se costuma conversar com seus amigos, o que fez de forma animada, concluindo, na única resposta longa e aparentemente sem resistências. Quanto aos assuntos que conversa com eles, disse não saber responder, e adiante disse que sobre alguns assuntos, conversava com a “família mais chegada” e amigos, mas que falar sobre esses assuntos ela “ainda acho difícil...”. Interrompendo o silêncio que se fez, indaguei se era “mais difícil” por

não conseguir se expressar ou pelo fato de as pessoas que a circundavam não conseguirem compreender o que ela estava falando. Kamile me respondeu, e de forma tristonha, que as pessoas não conseguiam entender ao certo o que ela queria expressar ou dizer e que, por isso, preferia não tocar em determinados assuntos. Kamile se mostrava entristecida com a perda de seu companheiro. E, ainda que não tenha dado maiores informações sobre o que lhe passou e as circunstâncias dessa perda, foi possível inferir que sua experiência de viúva, nessa idade, havia de ser bastante diversa de outras tantas em mulheres adultas. A jovem afirmava que, no momento, não tinha sonhos, e pude entender que sua resposta talvez estivesse ligada ao fato de o “cônjuge” ter falecido. Indagada sobre como gostaria de estar daqui a 10 anos e o que fazia para conseguir isso, a jovem reiterou que, no momento, não tinha sonhos, que não sabia, e mais: que “dói pensar no futuro”. Perguntada se a escola lhe ajudava em alguma coisa prática, disse que sim, e “bastante”, e citou o processo de pandemia como um problema, para o qual como pesquisadora entendi que a escola ajudava a resolver, a “desviar o pensamento”, uma espécie de função terapêutica. Depois de um longo “éééé”, Kamile disse que a escola é “continuidade de vida”, e justifica com uma frase que parece retirada de livro religioso ou de autoajuda: “Porque tudo é a lei do aprendizado!” Ao longo da conversa com a jovem, percebi a necessidade de obter mais informações sobre o momento vivido em meio à pandemia e sua vida cotidiana e escolar.

Diana, a segunda jovem entrevistada, pediu para que a entrevista fosse realizada apenas usando o áudio, alegando que a câmera de seu aparelho celular estava com defeito. A estudante, jovem de 17 anos, foi matriculada pela mãe na EJA pois, segundo a responsável, sua motivação era pelo fato de que, ao estudar à noite, seria possível conseguir um trabalho para a jovem ao longo do dia. A mãe se responsabilizaria em levar e trazer a filha diariamente à escola, evitando assim, as faltas. A jovem vinha de uma transferência entre municípios e, com base em sua documentação, observei que já participara de projeto de aceleração, anteriormente no município do Rio. Mesmo apesar desse histórico, ainda apresentava defasagem idade-série, uma vez que sua matrícula corresponderia ao 8º ano, se estivesse no ensino regular. Suas respostas foram sempre curtas e diretas. Exteriorizou o fato de não conseguir conversar: “assim, não converso, pois não tenho amigos. Além de ser uma pessoa muito tímida, sou fechada também, então fica difícil de ter amizades pra poder conversar”. Ao ser indagada acerca do que pensa sobre o lugar onde vive e estuda, demonstrou relação afetiva com o lugar onde vive, apesar de descrever as dificuldades ligadas à vida cotidiana no bairro, pois “tem os tiros, umas pessoas não colaboram... a violência dá medo”. Sobre a situação de pandemia, quando o estudo remoto foi

implementado, a aluna citou suas dificuldades, ao se queixar que “estudar pelo celular não é muito bom” e que para ajudá-la nesse momento sua mãe imprimia, na *lan house*, as apostilas indicadas pelos professores e assim facilitava seus estudos. Sobre projeto/projeção de futuro, informou não ter “hábito de planejar o amanhã, nem pensar no que fazer para seu futuro”, mas que pretende “trabalhar para poder ter as coisas como carro, casa e família, por exemplo”. Com relação à escola, apesar de dizer que é “o lugar pra gente aprender” e de achar ser “muito importante”, não fez menção à relação da escola/escolarização em suas projeções de futuro, ainda que fosse para conseguir o “trabalho”, palavra muito usada ao longo de sua narrativa, inclusive como alternativa para a saída da “vida de violência”.

Juan Pablo, foi o primeiro rapaz a aceitar ser entrevistado, também usando chamada de voz. Com 16 anos, o jovem fez a entrevista ao lado da mãe e responsável, parecendo estar bastante tímido em função da presença da mãe — que ouvia suas respostas — e da profissional que, mesmo explicando as razões da realização da entrevista, era profissional atuante na escola em que o jovem estudava, naquele momento da entrevista. Bastante monossilábico em suas respostas, demonstrou interesse pelo futebol, tema que propiciava momentos de lazer, interações e conversas com amigos e familiares. Numa de suas poucas respostas monossilábicas, ao responder sobre o que fazia para concretizar seus sonhos respondeu, inicialmente, “não faço, nada” e, depois, voltou a falar “ah, eu estudo e faço curso de informática”, como se demonstrasse uma certa desconexão entre a ideia de escolarização, instrução formal e de projeção de futuro.

Cristiane, jovem de 17 anos, ingressou no Programa quando ainda estava cursando o 8º ano no ensino regular. No momento do contato para a realização da entrevista, trabalhava como camelô na rua Uruguaiana, região central da cidade do Rio de Janeiro e aceitou, de imediato, participar. Bastante falante e comunicativa, demonstrou estar bem à vontade em contribuir com suas narrativas. Essa foi a jovem que apresentou em sua fala a maior experiência com a leitura e contação de histórias, da infância até a juventude. Apesar de dizer “não tenho muito tempo pra ficar lendo”, disse também “leio mais livro, mas não tenho autor específico, não” e que se precisasse “pesquisar alguma coisa que leio”, consultava “no *Google* mesmo”. Demonstrando mais maturidade em suas falas sobre si e sobre o mundo que a cerca, comentou sobre o lugar onde vive, retratando que “o lugar é muito bom, muito bom mesmo... mas, assim, infelizmente como tem essas coisas como tráfico...”, sugerindo que a atividade impulsionava a geração de violência e insegurança nos moradores. Falou também sobre a dificuldade de encontrar e, até mesmo, de sair do bairro para se deslocar para o “trabalho”. A respeito do que poderia destacar

como ponto positivo do lugar onde reside e estuda, disse achar “que tem um bom comércio” e que “as pessoas que tenho convívio são muito simpáticas e prestativas”. Ao responder sobre o que tem feito para conseguir transformar seus sonhos em realidade, mais uma vez voltou a destacar seu olhar sobre a importância/necessidade do trabalho, ao dizer: “tem que trabalhar, né?” Mas, mostrou-se motivada em sua etapa na EJA, o que fez com tom de entusiasmo e satisfação pessoal de um discente que passava a ver a escola com outros olhos. “A gente olha e vê que a gente pode oferecer mais pra si mesmo, entendeu? Tanto por estudar e ter conhecimento, quanto assim, como pessoa, como ser humano [...] conforme fui estudando, indo, fui me animando”. A aluna retratou também boa relação com os professores em sua jornada no PEJA, ao relatar que “os professores também são muito bons, dão incentivo pra gente de vida, dá força pra gente e a gente conhece até a força, né? Eu sou capaz, não importa a idade que a gente tem”. Cristiane me fez refletir no quão importante é o papel do professor ao encorajar os alunos a romperem os estigmas/etiquetamentos e a resistir/persistir, mesmo reconhecendo as limitações dos contextos cotidianos, para permanecerem em busca da escolarização. Descreveu os problemas estruturais da escola, como “pouca segurança”, achar que “nem todos respeitam” o espaço da escola, uma vez que adentram suas dependências para levar “cachorros para fazerem fezes e eles não tiram”. Ao descrever as condições que percebe na escola onde estuda, o fez com senso crítico, dizendo que “falta muita coisa na escola. Eu acho assim, que o bairro [ou seja, os moradores dos arredores da escola] tem que cuidar da nossa escola, mas acho também que o governo não ajuda muito. Eu acho que precisa de mais atenção por parte do governo”. A respeito de seus projetos de futuro, a jovem descreveu seus planos, dizendo que já pensou sim. Enfim, que “queria ter uma fazenda, morar num lugar bem, bem, bem, bem tranquilo, estar bem estabilizada, bem de vida” e, para isso, “o que eu faço? Eu tô trabalhando pra adquirir dinheiro pra conquistar meus sonhos e estudar também, pra ter uma profissão melhor”. Citou o exemplo de um de seus professores do PEJA que a inspira, falando com emoção na voz que ele teve “força de vontade”; que “atualmente ele não mora na comunidade, que parou de estudar cedo” e mesmo precisando trabalhar muito, voltou a estudar e “hoje em dia ele é um professor”.

Gabriel, rapaz de 17 anos, recém-chegado ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, estava cursando o 8º ano de escolaridade no ensino regular diurno. Tomando por base os registros de seu histórico escolar, observei que a repetência recorrente no 6º ano foi um dado relevante na sua trajetória escolar. Teve presença em projeto estratégico de aceleração de aprendizagem para, só em seguida, migrar para a EJA noturna. Ao contar sobre sua história de

ida para a modalidade, disse ter feito a opção da mudança em conjunto com a família, pelo fato de “já trabalhar com o pai, não dava pra estudar nem pela manhã, nem à tarde, sendo o PEJA a escola que possuía um horário” que lhe permitiria conciliar melhor o tempo para continuar sua rotina diária com o trabalho e o estudo. Como sua mãe “já era ex-aluna do PEJA, ela disse que era um bom lugar pra estudar” e o jovem aceitou essa possibilidade. Realizou a entrevista com a mãe por perto, pelo fato de estar usando o celular dela. Sobre o lugar onde mora, retratou-o como sendo “bom” e “difícil” ao mesmo tempo. “Bom, que a gente aqui faz amizade rápido”, e ruim, ao retratar a questão da violência. Acerca da escola, inicialmente disse estar “satisfeito com ela”, mas logo em seguida retratou problemas como “falta de iluminação na quadra de esportes e no pátio” e a falta “das portas dos banheiros”. Sobre como se via no futuro, disse desejar “estar formado já na escola” e ser “sargento da Marinha”, coisas que, para conquistar, o que faz hoje é estar “estudando”. Ao narrar sobre o que pensa sobre os alunos jovens da escola, disse que “geral lá é legal. Só sai muito da sala. Toda hora um sai”, mostrando situação comportamental presente em escolas de EJA com quantitativo grande de jovens, e sua relação com o espaço escolar. Ao finalizar a entrevista, sinalizou para a necessidade de jovens, como ele, no bairro, terem acesso a cursos profissionais (referindo-se à inexistência desses cursos). Marcou em sua fala que “era pra ter bastante aqui, que a gente não precisasse sair daqui pra outro lugar. Coisas pra *jovem aprendiz* também seria bom pra gente”, o que me fez refletir sobre o fato de a escolarização formal, aparentemente, não “ser o suficiente” (em suas palavras) para atender demandas de jovens dessa comunidade escolar, frente às imposições do mundo vivido.

Kauan, jovem de 16 anos, havia acabado de ser aprovado para cursar o 9º ano. Apesar dos episódios de repetência, uma no 6º e outra no 7º ano, não participou de projeto estratégico de aceleração. Narrou que sua chegada até o PEJA se deu a partir de conversa informal com a diretora da escola onde estudava no ano anterior. Segundo o rapaz, a diretora disse “que se eu passasse de ano ela me botava de noite no PEJA do Brizolão. Aí eu falei que tava bom”. E assim se deu a mudança de modalidade. Em tempos de pandemia, o jovem retrata parte de suas ações na vida cotidiana, ao usar as redes sociais. Disse que é no *whatsapp* e *facebook* em que passa mais seu tempo. No primeiro aplicativo, disse que é onde “converso com as pessoas” e, no segundo, onde “vejo as coisas, só”. É pelas redes sociais que conversa com os familiares “que mora longe”, para “saber como estão”, e com os amigos, com os quais a interação gira em torno de temas “sobre jogos, negócio de console, pipa, zoação, sobre mulher também” e, se possível, para marcar, “pra dar um rolê”. Quando perguntado sobre como se via daqui a 10 anos, numa projeção futura, Kauan respondeu se ver “já trabalhando, ajudando minha família

aqui em casa. E ter casa própria no bairro mesmo, pra ficar perto da família num lugar calmo”. É interessante notar que, mesmo identificando problemas relacionados à violência no bairro, em sua narrativa, demonstrava relação afetiva, ainda que mais ligada à família, que reside no lugar onde atualmente mora e estuda. Ao falar sobre os professores, retratou as ações comportamentais deles, ainda que de forma generalizada. Disse achar todos os professores legais. Uns, “meio barra pesada”, como postura necessária diante da turma, “pois se for um professor muito mole, os alunos vão lá tirar onda”. Quando falou sobre os colegas, buscou uma forma mais diplomática para retratá-los. Iniciou a resposta dizendo achar “todo mundo maneiro”, não ser “contra nada, nem ninguém” e que, apesar das ações e valores, via todos “como pessoa próxima”, pois conhecia a maioria das pessoas que estudavam no PEJA. Acerca do lugar onde mora, ressaltou que “poderia ter mais curso, tipo de ajudante de gente que trabalha em supermercado, que trabalha em farmácia. Cursos em lugar perto”, destacando a necessidade de inserção no mundo do trabalho.

João, rapaz de 17 anos, contou sua história de ida para o PEJA como se estivesse numa cápsula do tempo, ao descrever sucintamente parte de sua trajetória escolar desde a infância, quando estudava em escola privada, até a mudança de modalidade do ensino regular para a EJA. A partir dos episódios de repetência, a família optou por matriculá-lo na rede pública municipal de educação, onde estudou por dois anos numa escola que só atendia alunos dos anos finais do ensino fundamental. E, com tom de satisfação, disse ter sido um dos alunos da escola a avançar de fase nas Olimpíadas de Matemática, que acontece anualmente. Mas que, no início do ano de 2020, sua mãe fora informada de que o jovem não poderia mais estudar nessa escola, sendo então remanejado para o PEJA. Parecia estar bem sonolento no momento da resposta – a maioria monossilábica – mas retratou o lugar onde mora como bom, ressaltando que “o que tem de bom são as pessoas... os lugares...”, porém a violência era problemática.

Yuri, rapaz de aproximadamente 17 anos, do grupo dos entrevistados foi o que apresentou maior “defasagem idade-série” ao migrar para o PEJA, no universo micro dos que consegui entrevistar. Sua trajetória escolar foi truncada, especialmente em função do abandono e retomada em escolas diferentes, por força de mudanças realizadas pela família. Ao narrar sobre sua história de ida para a modalidade, informou que “estudava, aí, no início do ano e parava”, a ponto de sua mãe não conseguir vaga depois para ele estudar na escola mais perto de sua residência e, assim, precisou ficar sem estudar mais uma vez. No momento da entrevista, encontrava-se morando na residência da irmã mais velha, em função do falecimento da mãe, e estava acompanhado da prima que, também, interagiu em alguns instantes da narrativa

dialogada. Quando a irmã retomou as rédeas da vida escolar do jovem, recebeu a informação de que ele, estando com quase 16 anos, deveria migrar de modalidade no ato da matrícula e, assim, passar a estudar no PEJA. Ao ser perguntado sobre como têm sido seus estudos em meio à pandemia, respondeu não estar conseguindo, que ficou “desinformado de tudo”, e que estudar no “celular é muito ruim”. Essa resposta deixou bem desnudada a situação de milhares de estudantes em todo o país, mostrando a intensificação da desigualdade social. Bem falante e descontraído, o rapaz mudou seu tom de voz quando perguntado acerca do lugar onde vive. Fez umas pausas e voltou a responder, com ar pensativo, como se calculasse bem quais palavras poderia dizer e soltou... “tipo... eu me sinto bem aqui, mas, pô, eu queria mesmo era morar em outro lugar, entendeu? Aqui tem tiroteio, coisas que eu posso me envolver, entendeu? Eu perdi meu irmão aqui, sei lá...”. Com esse relato, deixou sua realidade cotidiana e fragilidades pessoais e sociais como ferida aberta, mas prosseguimos com a entrevista, que será mais detalhadamente analisada, a seguir.

#### 4.3.2 Abordagem das questões da entrevista realizada

Em relação à forma como foram pensadas questões a serem abordadas no roteiro de entrevista semiestruturado, proposto aos discentes, convém dizer que os temas e conceitos desenvolvidos ao longo de todo o texto precedente precisavam ser considerados sem que, no entanto, envolvesse um complexo jogo de informações conceituais e explicações de como responder e para que serviriam tais respostas. Então, considerando ser este um trabalho sobre o cotidiano, um roteiro semiestruturado foi elaborado sobre temas cotidianos e relacionaram leitura, histórias familiares, infância, relação com o lúdico, o lugar, a moradia, a escola, os colegas, os amigos, os professores, relações amorosas, o momento (inclusive de pandemia) e suas concepções sobre si e sobre o mundo à volta de si. Intentava, com isso, deixá-los à vontade, em função da familiaridade com que perceberiam o teor das questões, e certa de que ficaria claro que somente eles poderiam responder as perguntas propostas, pois se tratava de ouvir especificamente o que eles pensam, veem, entendem, sentem, lembram, criticam, gostam, etc., ou seja, realmente ouvi-los.

Outra questão também se apresentava de maneira bastante contundente para a escolha do que e de como perguntar, a opção entre questões que objetivamente ensejassem dados

históricos sobre eles e suas famílias, dados escolares e outros que suscitassem respostas mais propriamente objetivas e fechadas — relativas a levantamento de dados — ou mais abertas à memória, concepções, pareceres e cotidianos, suscitando desdobramentos possíveis e mais impressões pessoais das singularidades de cada entrevistado. Optei pelo segundo tipo, por julgar servir melhor ao propósito de captar nuances identitárias e concepções de mundo. Considerou-se, aqui, o levantamento de fragmentos de histórias de vida, contextos sociais em que se constituem e no qual se integram, e também sonhos, habilidades, projetos de vida ou, até mesmo, a falta deles, por serem elementos relevantes na constituição de identidades e de formas de pensar o/no mundo. Mesmo na tentativa de buscar entender identidades e perfis, não tive a ilusão — biográfica, no dizer de Bourdieu — de traçar um perfil individual ou coletivo por meio de informações descontínuas e fragmentadas, mas, sim, o vivo interesse de melhor conhecer pelos modos de dizer com que relacionam formas de vida e concepções com as quais cada sujeito interpreta a si e a seus coletivos.

Tendo isso em vista, elaborei, então, um roteiro com 24 questões, em tom bastante informal, que figurarão ao longo do texto com respostas e informações subsidiando comentários e análises, e que apresento organizadas em um conjunto disponível no Apêndice A. Convém informar que, nos comentários iniciais às respostas obtidas, não tive preocupação de separar discentes por categoria alguma, mas de agrupar suas respostas e levantar somente questões que tivessem chamado atenção para, nesse momento, melhor situar quem era o respondente e o motivo pelo qual a resposta foi considerada relevante.

Depois dos cumprimentos, a primeira pergunta foi sobre a lembrança de leituras de histórias na infância e teve o seguinte formato: *1. Há, na sua lembrança, alguém lendo histórias para você na sua infância?* A pergunta gerou como resposta, considerando serem oito respondentes, seis negativas em relação a ouvir ou à lembrança de ter ouvido histórias na infância; ou seja, somente dois discentes tinham essa referência, socialmente entendida como educativa, culturalmente relevante e afetuosa, pelos setores médios escolarizados da sociedade.

A média das respostas leva ao já comentado processo de ocupação das áreas periféricas, na Vila Kennedy, especificamente, e à composição dos migrantes: em regra, pouco ou nada escolarizados e, muitas vezes, tendo como único livro acessível em casa um exemplar da Bíblia. Uma resposta me chamou atenção por abordar lembranças da infância da entrevistada e que extrapolavam o cerne da entrevista:

(Pausa) Não lembro.... Infância em que idade? Quando eu tinha 6 anos eu já tinha a obrigação de cuidar dos meus parentes, pois a gente morava tudo junto

num quintal grande e eu tinha a responsabilidade de cuidar de meus primos e irmãos que moravam no quintal, então, infância eu não tive, nem quem me contasse histórias. Eu é que cuidava. (Kamile)

Essa resposta remete à questão da chamada adultização/responsabilização da infância por demanda real. A respondente fez pausa para responder, comportando-se como se vasculhasse a memória atrás de referentes para dar conta da questão; sua resposta, mesmo não evocando um tom lamurioso, enunciava uma reclamação por ter de assumir responsabilidades precocemente, afirmando, inclusive, “infância eu não tive”. O enunciado me conduziu à digressão de rememorar estudos sobre a situação de meninas e jovens pressionadas a abandonar a escola, seja para substituir a mãe trabalhadora no cuidado da casa e dos irmãos, seja para que elas próprias colaborem, com tarefas remuneradas, para o sustento familiar. Mas, conforme se vê, não foi esse o caso de Kamile. Para as finalidades desse estudo, retomando Dayrell, Leão, Carrano, Martins (em trabalhos já citados) e outros que articulam a ideia de uma *Memória de jovem: um conceito em construção*, fica a questão de como é possível articular essa lembrança a uma memória capaz de ser produtiva e construtiva no sentido de valores e possibilidades que tal lembrança pode constituir? Como suscitar a afirmação de autoestima a partir desse histórico? Cito a questão da autoestima porque a ideia de ter uma “fase da vida” – a infância – retirada de si, suscita a ideia de uma espécie de “mutilação simbólica” e, ao mesmo tempo, indica que a trajetória vivida não é, sem dúvida, exceção em relação às demais jovens que compõem nossas classes escolares. A questão a ser considerada no cotidiano escolar, então, é como abrir pontes que articulem tais circunstâncias sociais e todo o emaranhado de outras relações, de forma a propor a afirmação, não homogênea nem estanque, de identidade cultural e de projetos de futuro.

Ainda sobre histórias na infância, a questão 2. *Alguém contava histórias para você ouvir quando você era pequeno(a), mas sem lê-las em livros?* suscitou alguma dificuldade de compreensão, pois a ideia era saber de histórias contadas que não eram lidas em livros, mas absolutamente originadas da oralidade ou mesmo da lembrança do contador. Isso resultou as seguintes respostas: quatro responderam que, somente na escola, pelas professoras, mas tendo a imaginar que tais histórias eram contadas a partir de livros; três das demais respostas chamavam atenção pelo tom assertivo e firme de não lembrar ou de não haver ocorrido e, relembando tratar-se de questão sobre histórias não lidas, uma outra também despertou minha curiosidade por fazer com que um sorriso de contentamento iluminasse seu semblante, ao

afirmar que: “Minhas amigas, que eram mais velhas, que liam pra mim, na hora que a gente estava brincando. Fora esse momento, não lembro”. (Kamile).

Essa resposta e a reação física – o semblante – que a acompanhou deram-me indícios da força do grupo etário, mesmo infantil, e da dimensão socioafetiva como importante componente de memórias.

A questão a seguir intentava perceber a relação mais cotidiana com a ficção para crianças, na infância dos informantes: 3. *O que você assistia/via/lia na infância? (desenhos animados, filmes, novelas, rádio, gibis, revistas, livros etc.).* As seguintes respostas foram dadas: dos oito informantes, sete contaram que assistiam desenhos animados televisivos — alguns até indicaram quais e em que emissoras (Disney, TV Globinho, Cartoon Network no SBT etc.); somente um afirmou assistir futebol e novelas. Desses sete que responderam assistir desenhos, dois disseram que também liam gibis e, desses dois, um disse ver teleteatro infantil (Castelo Rá-Tim-Bum). Conforme se observa, o contato infantil com elementos da estrutura ficcional se deu, majoritariamente, em função dos produtos televisivos e de veiculações da cultura de massa do que de escolhas familiares de histórias orais ou lidas.

Em 4. *Havia ou há algum contador de CAUSOS na sua família?* (Causo é aquela história que é contada como verdadeira, mas que todos sabem ser inventada; pode ser uma simples mentira ou uma forma de invenção, de fabulação, de necessidade de contar o inventado), as respostas se deram da seguinte maneira: quatro responderam que não há ou havia essa personagem; dois responderam que sim; uma informou ser um “tio engraçado que juntava as crianças”; outro que havia um primo mais velho; duas outras respostas se desdobraram informando haver esse alguém, mas não disseram quem; e outro assim se expressou “Já, já...”, o que pareceu-me significar que havia, mas sem segurança e sem saber de quem se tratava. Mais uma vez a expressão de Kamile se iluminou lembrando do contador de “causos” da família:

Tinha sim (sorriso largo no rosto). Eu tinha um tio que era engraçado e gostava de juntar a criançada no quintal pra contar histórias de um homem que pulava os muros e cortava a cabeça das pessoas que estavam na sua frente. Era tudo mentira, mas a gente gostava de ficar em volta dele ouvindo as histórias que ele contava pra gente.

A lembrança familiar e as histórias contadas reunindo as crianças formam um escopo a partir do qual é possível propor a construção discursiva de uma memória afetiva positiva e propositiva do período da infância e possibilita redesenhar a ideia de entreter-se, divertir-se e

aprender com narrativas fantasiosas/ficcionais, valorizando o universo da leitura. Só mais uma relatou histórias familiares desse tipo, com o primo mais velho, e gargalhou ao relatar, mas não comentou muito, nem sobre as histórias nem sobre o primo.

A questão 5. *Quais plataformas você usa hoje em dia? (Facebook, Whatsapp, Tinder, Linkedin etc.)* intentava saber quais plataformas podem ser usadas nos mais variados contextos educacionais e interativos e obtive como respostas: seis usam o *Whatsapp*; dois desses usam *Whatsapp* e *Facebook*; um usa também o *Messenger*; um usa *Twitter* e *Instagram*; um também usa *Instagram*; um usa *Facebook* e *Messenger*; e somente um usa exclusivamente o *Instagram*.

A questão 6. *Você lê livros ou revistas? (Se sim!) Mais livros ou mais revistas?* foi assim respondida: cinco afirmaram não ler nem livros nem revistas; um afirmou ler mais livros que revistas, sem se referir à quantidade; e dois disseram ler livros, mas poucos. Evidencia-se, aqui, o caráter geral de pouca leitura ou praticamente nenhuma. Há, no entanto, uma espécie de base comum nas respostas de Kamile, Diana e Cristiane que, aparentemente, é tida como “desejável” de ser dita a uma professora-pesquisadora, como uma espécie de satisfação ou protocolo de adulação para agradar: a de que leem livros, poucos, mas leem. Talvez o dado possa também evidenciar algum tipo de hierarquização entre livro e revistas e, nesse sentido, sendo ou não verdade que leiam um ou outro, tem-se a impressão de resposta mais adequada e agradável, sobretudo ao responder a uma docente, que sua opção apontada é pelo livro. Partindo dessa hipótese, somos conduzidos a pensar nos circuitos de consagração da linguagem desejada na/pela escola e seus representantes, e de objetos de cultura específicos, como o livro. Relacionar um elemento consagrado a uma utilidade prática e valorável não é uma operação de natureza dificultosa ou conflitiva.

A questão 7. *Onde você costuma ler mais? (Lembrando que é o ato puro de ler mesmo, podendo ser, portanto, no Whatsapp)* pretendia, além de saber por qual meio se dava a leitura cotidiana, dar a entender que, para além de livros, revistas ou manuais/cartilhas, outras leituras são, de fato, leituras. As respostas se deram da seguinte forma: três afirmaram ler mais no *Google* e em outro lugar; um deles também lê livros; um lê também a Bíblia *online*; e um lê mensagens de *Messenger* da namorada; um afirma ler “no celular”; um no *Whatsapp* e no *Facebook*; um no *Twitter*; e um exclusivamente no *Whatsapp*; e um exclusivamente no *Facebook*. Ao que parece, a leitura está invariavelmente comprometida com o aparelho de celular ou com outros aparatos tecnológicos, o que indica haver necessidade de explorar essa familiaridade e repensar condições de uso desses instrumentos: acesso à internet; quantitativo

de dados móveis; uso de textos multimodais; meio para informes etc. A resposta de Cristiane é digna de nota por remeter ao tempo e aos afazeres diários:

Ler, ler ... ler... eu acho que eu leio no geral, mas, assim, onde eu tenho mais o hábito de ler... eu gosto de ler na Bíblia *online*, se tiver que pesquisar alguma coisa leio pelo *Google* mesmo. Eu não tenho muito tempo pra ficar lendo...

Cristiane parece ser um tipo de leitora de assuntos que mais interessam ao cotidiano, por isso o Google aparece como principal ferramenta de informações e conhecimentos e, portanto, fonte para pesquisa mais rápida e comum. Por outro lado, Cristiane, uma jovem, refere-se à falta de tempo para leitura, enquanto, por contraste, na fala de Kaio – [...] e no Facebook é onde eu passo mais tempo – a ideia de tempo é referida de maneira dessemelhante, não como um problema, não como uma questão. É evidente que o comentário aqui feito não autoriza ninguém a discutir a relação entre gêneros nos contextos familiares, a partir de tão pouca referência e informação, mas é possível aproveitar a dessemelhança na forma de construir o discurso entre uma jovem e um jovem da mesma região e faixa etária para visibilizar que há questões a serem levantadas nesse sentido.

A pergunta 8. *Quais os assuntos que você costuma conversar com seus familiares?* suscitou respostas como “tudo e muito”, “muita coisa”, “o cotidiano”, “de futebol”, “a vida”, “normal...” e somente para um houve diferencial: costuma falar com familiares que moram em lugares distantes, mantendo, portanto, a socialização e a intimidade com parentes isolados geograficamente. Aqui, as respostas e os silêncios que esperava encontrar não se deram e, portanto, não forneceram elementos que me permitissem compreender as relações comunicacionais da família, para além do que foi dito. Mas, por hipótese, tais respostas poderiam ter relação com, por exemplo, a ideia de que conversas, em geral, se dão somente sobre aspectos instrumentais e práticas e/ou, ainda, meramente socializações discursivas entre familiares? Será que as respostas obtidas indiciam não haver maiores aprofundamentos sobre questões mais amplas, mais internalizadas ou fora do contexto de coisas cotidianas? São perguntas que encaminham questões e perspectivas: não intervenções, mas cuidados e atenção.

As questões seguintes, até a de número 14, no limite, tentaram se situar no mesmo campo de interesse que mobilizou a questão anterior, perscrutando temas, assuntos, interesses e, portanto, formas de enxergar e de se relacionar com o mundo, mas para além do contexto familiar. As respostas que obtive nesse conjunto, em geral, eram um tanto sintéticas, de poucas palavras, e se caracterizaram ou por expressões aparentemente contidas ou com uma animação

ou humor que parecia levá-los a uma resposta engraçada e/ou vexatória – e que os exporia. Entendo que aqui faz sentido retirar o caráter geral de respostas de discentes e imprimir a ideia de individualidade à expressão de cada respondente. Isso, no entanto, não impede que eu me utilize tanto do discurso direto quanto do indireto para enunciar as respostas obtidas, pois isso vai depender de precisar, ou não, evidenciar alguma expressão emocional extralinguística entendida como mais relevante. Observe-se, então, cada pergunta e o conjunto de respostas dadas a elas.

A questão de número 9. *Quais os assuntos que você costuma conversar com seus amigos?* trouxe as seguintes respostas para minha análise:

Kamile diz falar de si e, animada, conclui com “e muito”, única resposta longa e aparentemente sem resistências; Juan não responde e balbucia palavras como se estivesse atônito – “com os amigos... É... Também...”; Cristiane diz que seu assunto é saber das pessoas, “matar saudades”, respondendo de forma rápida; Gabriel diz, sem grandes reflexões, animado e sem demora, que seus assuntos são “futebol e brincadeira”; Kauan diz, despachadamente, que seus assuntos são jogos de internet, pipa, zoação e “mulher” – comentários sobre seus interesses em relação ao sexo oposto; João responde rapidamente que seus assuntos de interesse são futebol e brincadeiras; Yuri também responde rapidamente e de forma animada que seus assuntos são “a vida dos outros” (fofoca – utilizando, inclusive, o termo) ou “mulher” – na mesma toada de Kauan; Diana fechou a expressão e respondeu que “nada”, pois “não tem amigos”. Talvez se ressinta desse período e se proposto algum nível de ostracismo ou dificuldade de relacionamentos.

Mas aqui, no caso de Diana, há uma situação especial que pode ter deflagrado essa resposta e que me foi narrada pela mãe dela, que no entanto carece de dados de quantidade de tempo e de melhor delimitação da situação: a jovem em questão morava na Vila Kennedy até que ela e família percebessem que traficantes demonstraram interesse sexual por ela; então, a mãe a tirou do lugar e a fez morar com o irmão em Araruama. Passado um tempo, ela retornou à moradia de origem e passou a estudar no PEJA, a pedido da mãe, para que ela pudesse trabalhar durante o dia e continuar estudando.

Sobre a pergunta 10. *Quais os assuntos que você costuma conversar com quem você tenha uma relação amorosa?*, as respostas assim se seguiram:

Kamile está viúva, mas não me foi dada mais informação do que isso; Diana responde que “muitas coisas”, dando a entender ter reservas para responder; Juan diz não ter “namoro”,

então, não cabe a pergunta; Cristiane diz que conversa “sobre tudo”, mas de forma mais “romântica” com seu parceiro; Gabriel conversa sobre “X-box, pra jogar junto dela”; Kauan diz não ter namorada, mas conversa com suas “ficantes” sobre jogos (de internet) e saídas (passeios); João diz que fala sobre videogames, futebol e brincadeiras; Yuri diz que fala sobre tudo, mas circunscribe em seguida, “o que anda acontecendo”.

Em 11. *Além dos assuntos que você costuma conversar, quais são os assuntos que realmente lhe interessam? Quais deles você gostaria que conversassem mais com você, se for possível falar deles?* Fiz as seguintes anotações:

Kamile, de forma tristonha, afirma não saber – dá-me a entender que isso se relaciona ao fato de ter “enviuado”; Diana, pensativa, diz não saber; Juan responde prontamente: “futebol”; Cristiane diz ser sobre frases motivadoras, mas, em seguida, parece confusa e diz não saber explicar; Gabriel e Kauan falam sobre jogos da internet; João diz, num possível clichê, que fala sobre “o futuro”; Yuri diz que fala de “mulher”.

As respostas à pergunta 12. *Você costuma abordar os assuntos que mais lhe interessam com quem?* receberam de mim as considerações a seguir:

Kamile: com a “família mais chegada” e amigos; Diana: com as irmãs, mãe e namorado; Juan: com a família e amigos; Cristiane: com os amigos, parentes, namorado, comadre e colegas da escola; Gabriel: com a namorada; Kauan: não respondeu; João: também não respondeu; Yuri: com a prima.

A pergunta 13. *É fácil ou difícil falar sobre os assuntos que realmente mais lhe interessam?* me ofereceu poucas compreensões. Observe-se:

Kamile: difícil; Diana: diz, despachadamente, ser fácil; Juan: fácil; Cristiane: “fácil, muito fácil!”; Gabriel: “depende...”, diz pensativo, “[...] às vezes fácil, às vezes difícil”; Kauan: fácil; João: não respondeu; Yuri: fácil, pois sua principal interlocutora, sua prima, homossexual, também gosta sobretudo do mesmo assunto.

Por fim, a pergunta 14. *Você acha que é fácil ou difícil para os outros falarem sobre os assuntos que realmente mais interessam a você?* também pouco acrescentou à minha compreensão:

Kamile: “ainda acho difícil...”, mas interrompi seu silêncio e indaguei se era mais difícil por não conseguir se expressar ou pelo fato de as pessoas que a circundam não conseguirem compreender sobre o que ela estava falando, ao que me respondeu que as pessoas não conseguem entender ao certo sobre o que ela quer expressar ou dizer e, assim, prefere não tocar

em determinados assuntos. Diana: diz não saber; Juan: não perguntei; Cristiane: não perguntei; Gabriel: não perguntei; Kauan: não respondeu; João: não respondeu; Yuri: diz que o assunto é “meio difícil...” e pôs-se a vagar com o olhar.

#### 4.3.3 Território e lugar

A próxima questão abordava a ideia de lugar, de espaço de convivência, de território, mas circunscrevi a pergunta ao bairro, mesmo que isso não tenha sido propriamente dito e, ainda, sem perceber o quanto poderia limitar as possibilidades de resposta. Por outro lado, tratando-se de Vila Kennedy, que já fez parte do bairro proletário de Bangu, local considerado uma grande favela a ele pertencente, e extremamente próximo ao Complexo Penitenciário do Gericinó, guarda muitas relações com presidiários. Há um percentual significativo de pessoas que passaram a residir em Vila Kennedy em função de ter parente encarcerado em um dos presídios do Complexo. Isto me faz supor que muitos elementos do que buscava encontrar em relação à percepção da ideia de território periférico já se encontravam presentes. Então, propus duas perguntas que abordavam a percepção do que ocorria no lugar, de como são afetados por essas ocorrências e de como pensam que a vida das pessoas que moram no lugar, inclusive eles mesmos, pode ser melhorada, e o que pode ser feito para isso. Supus, com isso, que ideias de pertencimento ao lugar e de crítica ao que ocorre ali, de empatia com pessoas e de formulação de soluções para os problemas poderiam suscitar expressões de compreensão social e política. Tratava-se das questões de número 15 e de número 24, esta proposta como pergunta para o fechamento da entrevista. Observem-se as respostas.

Tratando da temática *território e lugar*, a pergunta 15. *O que você acha do lugar que você vive? É fácil ou difícil, é ruim, bom ou outra resposta qualquer que defina como você se sente com o lugar onde vive?* trouxe algumas compreensões:

Kamile diz que há muitos problemas, mas que “é um lugar bom pra morar. As pessoas que moram aqui são boas!”, sugerindo a importância das pessoas como definidoras fundamentais da localidade; Diana acha que “é um lugar pra se morar”, e põe-se a reclamar da violência e das “pessoas que não ajudam”, do medo, mas reafirma que “apesar disso tudo, ainda acho um lugar muito bom pra morar”; Juan, primeiramente, diz que o lugar “é mais ou menos”, mas afirma “não saber direito”, pois “eu só fico dentro de casa. Não saio muito porque eu não

quero mesmo. Só saio às vezes, assim, com meus amigos, pra jogar bola”. E, noutro momento, empreendendo outra reflexão, afirma que “eu acho que é bom onde a gente vive... Tem várias coisas, lanche da praça, jogo pra gente jogar bola”, o que me fez supor também sobre a existência da força das relações e dos fazeres coletivos; Cristiane afirma ser “muito bom” e reforça com a expressão “mesmo, apesar [reclama] do tráfico e da insegurança”; Gabriel diz ser bom, mas “difícil” também e pontua as amizades e relações como aspectos positivos e o tráfico e a violência como negativos; Kauan diz que acha que é um lugar bom, mas para quem já convive com as questões locais, para quem já conhece, pontua os dias ruins, de tiro etc., mas aborda duas questões: a de as pessoas “que não conhecem o lugar” acharem-no “feio”, do que se ressentem e discordam, e das diferenças microrregionais, lembrando de que, no lugar específico onde reside, quase não ocorrem violências ou perturbações; João diz que é um “lugar bom, só que tem muito bandido”. E afirma que “o que tem de bom são as pessoas... os lugares...”, amalgamando também a ideia de lugar a de pessoas do lugar; Yan se coloca da seguinte maneira: “Aí... me pegou, peraí... [bem pensativo...] Tipo, eu me sinto bem aqui, mas, pô, mas eu queria mesmo era morar em outro lugar, entendeu!? Aqui tem tiroteio, coisas que eu possa me envolver, entendeu!? Eu já perdi meu irmão aqui. Sei lá...!?” o que sugere comentários.

A afirmação de que se sente bem no lugar parece indiciar uma relação de afeto ao espaço, de agregação de memórias afetivas referidas a pessoas e espaços, mas, ao mesmo tempo, de forma racional, elencando o que julga ruim na localidade, entende ser a melhor alternativa se mudar dali. Um dos aspectos digno de nota nessa resposta é a insegurança em relação a si mesmo, evidenciada pelo fato de não negar veementemente a possibilidade de se envolver com o tráfico (“coisas que eu possa me envolver...”). Talvez seja extrapolação, mas não há como negar que as duas repetições da expressão “entendeu?” parecem remeter à tentativa de propor algum grau mais alto de cumplicidade comigo e, sob certo sentido, evocando alguma vulnerabilidade, algum temor, alguma vontade... “Sei lá...!” parece-me indiciar algo como “é melhor encerrar o assunto, mas não deixar de pensar nele”.

A próxima questão suscitou como respostas a identificação de demandas que a localidade efetivamente tem, mas as propostas não me deram pistas de qualquer formulação mais refletida ou de alguma nuance que escapasse às falas de senso comum, aos clichês, embora evidenciem a percepção das dificuldades, mazelas, carências e necessidades havidas no local. Observe-se o que decorreu da pergunta 24. *O que poderia ser feito para ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor no lugar onde você vive? (Aí entram vizinhos e até mesmo familiares):*

Kamile: “cursos e ‘outras atividades’”, mas sem explicar quais são; Diana: diz achar que “que precisaria ter mais trabalho para as pessoas. Precisaria ter outras coisas pra elas saírem dessa vida de violência”, parecendo entender trabalho e ocupações diversas como pares opositivos da violência local; Juan, taxativamente afirma: “cursos” e emenda com “ter ‘coisas’ mais perto”, o que me fez supor que se refere a oportunidades de trabalho, lazer e instrução mais próximas; Cristiane responde fazendo uma leitura dos problemas da comunidade ao afirmar que “é o governo (né!?) que tinha que dar mais atenção à comunidade”, que “as pessoas têm que respeitar umas às outras, o espaço...”, que “faltam subsídios e atendimento da saúde pública” e conclui afirmando que “falta muita coisa pra gente.”; Gabriel afirma que faltam cursos e reclama de precisarem sair para fazê-los, que faltam oportunidades de *Jovem Aprendiz* e, em relação à saúde, afirma que as clínicas da família e o posto precisam melhorar, que o esporte até que está bom, mas o lazer é impedido pela violência; Kauan: afirma que precisa melhorar o atendimento de saúde e de que precisam de cursos mais próximos para os jovens; João: afirma que precisa melhorar o atendimento de saúde e de que precisam de cursos mais próximos para os jovens; Yuri: diz que queria que “tivesse menos tiro, barricada...” e postula que “se não tivesse tráfico aqui, muitos jovens não se envolveriam”, uma reflexão no campo da vontade, da elucubração e do desejo.

A reflexão de Yuri suscita uma perspectiva, uma vontade ou sonho de vir a ser que eu intentei abordar nas questões que se seguem e que falam em sonho, projeção de futuro, perspectivas, ferramentas e fazimentos para que possam se concretizar. A ideia de mencionar essas “categorias” também se pautou por aumentar a percepção acerca dos sentimentos de maior ou menor desalento, dos desejos, das expectativas etc., pois parte-se da ideia de que esses sentimentos são poderosíssimos para a constituição da identidade, além de serem fundamentos das ideias de projeto de futuro.

A pergunta, então, foi assim formulada: *16. Você tem sonhos como todo mundo, mas o que você faz para tentar concretizá-los?*

Kamile: diz que, no momento, não tem sonhos, mas entendi que essa resposta estaria ligada ao fato de o “cônjuge” ter falecido; Diana: taxativamente explicita não ter planos para o futuro, o que li como uma espécie de chavão (clichê) que a desresponsabiliza sobre a resposta ou sobre a reflexão sobre ela; Juan: diz não fazer “nada”, depois repensa e diz que vai à escola e faz curso de informática; Cristiane: diz que trabalha e estuda e que tem de fazer os dois para dar certo, faz um discurso sobre descobrir ser “capaz” e diz ter entendido o papel importante da escola, antes vista como obstáculo – não obstante os clichês, o discurso revela que fez reflexões

sobre sua vida e sobre possibilidades de futuro; Gabriel: diz que estuda e afirma, peremptoriamente, que “tenho que estudar muito”, como se tivesse percebido que precisa disso para o desenvolvimento de condições se quiser realizar algo sobre o qual não quis falar; Kauan: diz não saber, afirma querer ser piloto de avião, por achar “maneiro”, mas não tem ideia de como fazer; João: diz não saber, laconicamente; Yuri: diz não fazer “nada” e disse sem constrangimentos, afirmou também que só come e dorme, mas explica, sem tom de justificativa, que isso só se deu a partir da pandemia.

Sobre projeção de futuro, a questão 17. *Como você gostaria de estar daqui a 10 anos? E o que faz para conseguir isso?* assim indagou e obteve como respostas:

Kamile: repete que, no momento, não tem sonhos; Diana: diz que trabalha para poder ter “minha casa, carro, coisas...”; Juan: diz não saber; Cristiane: diz que já pensou e que, em 10 anos, “eu queria estar numa fazenda assim... comprar uma fazenda assim, morar num lugar bem bem tranquilo, estar bem estabilizada, minha família, meus filhos, assim... Eu quero estar bem de vida. O que eu faço? Eu tô trabalhando pra adquirir dinheiro pra conquistar meus sonhos, né! kkkkkk... e estudar também pra ter uma profissão melhor, né”, o que revela ter perspectiva, mas sem nitidez de como organizar um plano, parecendo tratar-se de uma reflexão no campo do desejo; Gabriel: diz que estará “com essa namorada e que será sargento da Aeronáutica”, mas não menciona como se organiza para isso; Kauan: diz que estará trabalhando, ajudando a família e numa casa dele, na Vila Kennedy mesmo, mas num lugar menos “coisa”, mais calmo (possivelmente menos violento); João: não respondeu; Yuri: diz que estará trabalhando, ajudando a família, mas não menciona sair da casa em que mora, o que dá a entender que nem pensou nessa possibilidade.

Desdobrando a pergunta anterior, quis saber se 18. *Você acha possível concretizar seus sonhos mais profundos (mas não precisa dizer quais são)?* e assim formularam suas respostas:

Kamile: diz não saber e que “dói pensar no futuro”; Diana: diz não saber; Juan: diz, de forma vacilante, “... acho que sim”; Cristiane: diz achar que sim; Gabriel: diz achar que sim e enuncia um clichê – “tudo é possível!”; Kauan: não respondeu; João: não respondeu; Yuri: diz achar que sim e enuncia um clichê “se eu der o melhor de mim, assim, eu acho que consigo!”.

Há, evidentemente, uma discrepância entre as respostas de Kamile e a de seus colegas, mas parece que a morte do companheiro é explicação bastante. Em relação às demais respostas, parece haver indícios de que entendem planos de futuro ligados ao ingresso no mundo do trabalho. Momentos de vacilação ou hesitação nas respostas podem exprimir inexistência de

projetos de futuro ou de não saber explicá-los, por não terem refletido sobre isso a contento. Em algumas respostas, é possível verificar a desconexão entre a ideia de escolarização e instrução formal e a ideia de futuro e, noutras, sobretudo em Cristiane, já trabalhadora, a valorização da escolarização frente ao mundo do trabalho como um caminho, recurso, mecanismo para melhor ingresso e permanência com sucesso. Algo digno de nota é haver perspectivas e até mesmo marcos definidos de onde se quer chegar, mas isso vem agregado a evidências de que não há noção clara de como fazer, como o caso de Gabriel e de Kauan: querem ser sargento da Aeronáutica e piloto de avião, respectivamente, mas não há indícios de que façam ideia de como elaborar suas trajetórias para alcançarem tais anseios. Kauan, por exemplo, parece não mensurar os custos que envolvem tal curso ou as dificuldades oferecidas para dar conta de concluí-lo, além de dar a entender que a ideia de profissão é pensada sem muita reflexão, sob o signo do “achar legal”.

Em alguns momentos, tive a impressão de que reforços positivos, frases feitas, clichês positivos, fantasias de ascensão e bastante desconhecimento do mundo do trabalho para fora de seus espaços de convivência pautam boa parte das respostas que obtive; além disso, em geral, a escola parece percebida como uma etapa a ser vencida para que anseios de vida “adulta” e profissional sejam pensados *a posteriori* e sem relação com ela ou, como nem mesmo é mencionada como etapa, talvez porque seja vista como desimportante ou, até mesmo, como obstáculo. Isso é uma proposição de reflexão para docentes.

Acerca de Yuri, não consegui deixar de me impressionar com seu discurso sobre si, e isso talvez revele mais de mim do que do informante. No entanto, não revelar pudicícia alguma em responder que nada faz, que “só come e dorme” não é efetivamente comum ou convencional. Por outro lado, é possível pensar que a moralidade referente ao mundo do trabalho, do esforço e da média das coisas socialmente dizíveis não constaram nos marcos do que ele rapidamente poderia avaliar para dar conta dessa pergunta. Ainda assim, é digna de nota essa acachapante sinceridade! Não se ocultou, porque não viu necessidade de “performar” diante da pergunta. Mas isso nos leva a postular que, talvez, acredite que a vida deva conduzi-lo, e que seja desnecessário planificar, ou mesmo que nunca tenha racionalizado tais processos e a resposta, então, tenha vindo de chofre e irrefletida, ou reflita um traço de personalidade altamente sincera.

Em dado momento, afirma que seria melhor, racionalmente, não mais residir no lugar em que está, mas, quando projeta o futuro, não se propõe fora do lugar, do espaço, pois a expressão “aqui”, por ele utilizada, parece dissipar a ideia de ajudar a família a partir de outro

lugar, de outra condição. Também me parece importante notar que menciona um projeto de futuro que repete processos mais comuns de constituição de famílias e que não requer quaisquer alterações na dinâmica de vida que já tem, para alcançá-lo: trabalho — podendo ser qualquer um —, uma mulher e, quem sabe, um filho.

Não revela projetos ou sonhos, mas repete clichês de que é possível, que “se der o melhor de si, é possível!” Ora, se em respostas anteriores pareceu completamente sincero, aqui parece altamente moralizado e de senso comum, mas tal leitura pode ser apressada e não estar considerando que sonhos e projetos não ditos podem conduzir a proposições para si que estejam no campo do não dizível. Ou, ainda, talvez só esteja confuso e não tenha tido oportunidade de se haver com questionamentos sobre sua vida e seus pensares.

Considero também dignas de nota as menções de ajudar a família, o que me remete à ideia de preservação do grupo prioritário, além da falta de subsídios para postular quais razões para a ausência de algumas respostas. Então, passo a hipotetizar que seja por preservação, ou preguiça, ou, ainda, por não ter pensado sobre o assunto! E mais, quando avalio as respostas em que entra a situação do concurso público ou mesmo a ideia de estudar para “melhorar” de profissão e de renda, questiono se estudar precisa estar necessariamente comprometido com um processo tão instrumental, tão prático, tão relacionado a um efeito desejado tão concretamente relacionado a posições na “escala social”. E, ainda, se estudar faz sentido sem que seja para alcançar algo concreto e prático. Questões que suscitam ações e, para tanto, a escola, lugar social do estudo, a ser percebida na sua relação e sob a visão de alguns de seus discentes: é isso o que intenta o grupo de questões a seguir.

Passando a interrogar meus entrevistados quanto à condição de estudantes, quis saber se 19. *A escola ajuda você em alguma coisa prática?* Observem-se as respostas:

Kamile: diz que a escola ajuda, sim, e “bastante”, e cita o processo de pandemia como problema, para o qual entendi que escola ajuda a resolver, “desviar o pensamento”, uma espécie de função terapêutica; Diana: diz que sim e que ela ensina “coisas que são boas para a vida”, evidenciando um clichê positivo sobre a escola; Juan: diz que a escola “ajuda” e assim continua sua expressão: “acho que pra... qualquer coisa”, uma resposta adequada a ser dada a uma “representante da escola” e um clichê confuso, mas positivo; Cristiane: diz “acho que tudo”, numa expressão que parece indicar que ajuda em todas as coisas e ainda cita dois trabalhos desenvolvidos por professores na escola, algo relacionado a artesanato e outro que se relaciona a plantas; Gabriel: diz que ajuda a motivar para estudar e várias coisas, “assim como essas do Coronavírus”, parecendo estabelecer conexões entre o conhecimento científico, os cuidados

sociais e os saberes escolares, mas de forma sucinta ou, por mim, superinterpretada; Kauan: diz que ajuda sim, e demonstra a compreensão de que “tudo, assim, na vida de trabalho tem que ter até certo grau de estudo” e que “então, o estudo ajuda a conseguir um sonho, ajuda, assim, no modo prático, no geral, ajuda”, parecendo compreendê-la como etapa necessária; João: responde que “a escola pode me ajudar a realizar os sonhos com as matérias” e cita a matemática, talvez indicando, de maneira muito geral, que as disciplinas conduzem também a fazeres práticos, mas não se pode inferir daí em qual nível; Yuri: diz que ajuda, pois “se não fosse a escola eu não saberia ler, escrever. Não saberia algumas coisas”, reconhecendo em si e no presente alguns dos papéis desempenhados pela escola.

Considerando especificamente os jovens e o lugar que a escola representa em suas vidas, Leão (2011, p. 102), convoca à reflexão:

Vivemos um contexto em que os processos educativos se diversificam, atravessando a vida escolar e familiar. A relação dos jovens e suas experiências nesses espaços educativos apresentam uma grande diversidade, não cabendo mais falar na figura “do aluno”, que incorpora seu “ofício” de uma forma homogênea e, às vezes, antes de entrar na escola. Apesar de ter ainda um peso pelo tempo que ocupa e pela centralidade atribuída à certificação nas sociedades contemporâneas, o lugar da escola e da educação escolar na vida dos alunos passa a ser relativo, dependendo de contextos mais amplos que caracterizam a vida de cada um.

Insistindo na temática, perguntei: *20. O que você realmente pensa sobre a escola? (Lembre-se de que não terá seu nome aqui!)*

Kamile: diz, depois de um longo “éééé”, que a escola é “continuidade de vida”, e justifica com uma frase que parece retirada de livro religioso ou de autoajuda: “Porque tudo é a lei do aprendizado!”; Diana: diz que é lugar de aprender e afirma ser muito importante, mas é digno de nota tratar-se de uma resposta a uma professora; Juan: parecendo não ter entendido bem a questão, diz que não sabe (!?) e emenda assim: “pra mim, não precisa de nada a mais não”; Cristiane: fala sobre algumas mazelas da escola, reclama do descuido da população do entorno, reclama da falta de apoio do governo e, com isso, indicia que entendeu tratar-se de analisar questões do espaço escolar; Gabriel: diz já estar satisfeito com ela e, em seguida, enuncia problemas de natureza estrutural, o que me faz supor que ele a acha boa, mas que há aspectos a serem melhorados; Kauan: diz que a escola tem melhorado ao longo do tempo e que nem precisa melhorar mais, além de postular por mais matérias; João: diz não saber, para, em

seguida, pleitear melhorias estruturais, evidenciando que percebe haver problemas a resolver; Yuri: reclama da organização, mas só menciona a alternância das turmas em salas diferentes.

Ainda no tema da escola, investi em saber sobre a relação desses jovens com seus professores: 21. *O que você realmente pensa sobre os professores? (Lembre-se de que não terá seu nome aqui!)*

Kamile: tratou apenas de casos em que poucos professores a ajudaram e demonstrou gratidão e afeto com esses poucos, mas não fez análise alguma; Diana: responde que alguns são muito bons e outros muito ruins e os divide entre aqueles que procuram saber se os discentes estão aprendendo e aqueles que demonstram não ter paciência; Juan: diz que “professores ajudam!”, mas afirma que, há tempos, somente um foi “fácil de lidar”; Cristiane: explica que “parou muito tempo...” (de estudar) e diz que são uma “segunda família”, que “explicam, se preocupam, orientam...”, indicando ter estabelecido boa relação com os docentes atuais; Gabriel: diz que “são maneiros” e me chama de “tia”, diz também não ser contra nenhum, nunca ter sido chamado atenção e que “eles ajudam!”; Kauan: diz que alguns são “legais” e outros são “meio barra-pesada”, mas que isso “faz parte” ou, então, “tiram onda” com eles; João: diz que “é tudo a mesma coisa!”, não me permitindo entender o que quis dizer; Yuri: diz que alguns são “legais” e, outros, “arrogantes”.

A partir disso, conduzi meu interesse para saber que relação tinham com seus colegas, e, para isso, perguntei: 22. *O que você realmente pensa sobre os alunos da escola? (Lembre-se de que não terá seu nome aqui!)*

Kamile diz que uns vão estudar, mas a maioria vai para bagunçar e, por isso, atrapalham; Diana: diz que são iguais aos professores: uns vão para estudar, outros, não, e, portanto, faz uma crítica bastante perspicaz aos docentes; Juan: diz que os “alunos” ajudam, que não brincam e que levam a sério, mas tal resposta pode estar comprometida pela presença da mãe no mesmo cômodo em que se dava a entrevista; Cristiane: diz que alguns são “legais” e outros são “chatinhos”, arrematando que é “igual na família, né!”; Gabriel: diz que são “legais”, mas reclama que “saem muito da sala”; Kauan: diz que todos são legais e que os vê como “gente próxima” e que não tem nada contra ninguém; João: diz assim: “normal!” e cita que o relacionamento é bom e respeitoso e que alguns vão brincar, mas, ainda assim, não o atrapalham; Yuri: diz haver bagunceiros e os que gostam de estudar, além de relacionar a bagunça aos discentes mais jovens.

Por fim, minha curiosidade investigativa me levou a formular a seguinte pergunta: 23. *Como você acha que será o futuro da maioria dos alunos da escola? Por quê? (tente explicar!)* e foram estas as respostas obtidas:

Kamile: diz não saber “realmente” e arremata com a seguinte frase reticente: “como levam tudo na brincadeira...”; Diana: diz que “da maioria dos meninos, a ‘boca’” e que as meninas, não sabe; Juan: diz não saber e que é difícil imaginar; Cristiane: diz que isso está “a ser definido por atitudes e perseverança” e cita um professor que nasceu na favela e, para ela, serve de modelo a ser seguido; Gabriel: diz não saber e que “é difícil explicar porque a gente não sabe dos sonhos de ninguém”, relacionando uma pergunta com resposta hipotética à realização ou não de sonhos ou, talvez, seja só uma confusão da expressão; Kauan: diz que a maioria vai parar de estudar e arrumar “coisa” para fazer (no sentido de trabalho); João: diz não saber, mas que vai continuar estudando para ser PQD (paraquedista); Yuri: diz que depende, mas, em regra, vão sair da escola para trabalhar, fazer faculdade etc., numa visão otimista bastante discrepante das demais.

Não procurei saber com quem moram, uma espécie de erro por inferência inadequada, pois não me dei conta de que parti da total ausência de dúvida de que todos moravam com os pais ou com um dos pais ou ainda com alguma outra pessoa, fosse parente ou não.

Uma observação se impõe na consecução desse texto. No decorrer da segunda entrevista, considerando que a estava realizando de forma virtual em função da pandemia, entendi que o óbvio assunto não havia sido abordado diretamente, de forma a compreender as relações e as percepções que cercam e constituem o olhar de nossos discentes diante dessa circunstância de proporções mundiais, incluindo nisso as possíveis dificuldades havidas no que diz respeito ao acesso a conteúdos escolares, aos docentes e à própria escola.

A possível relativização da centralidade da escola na vida dos discentes levou-me a recuperar reflexões de Brenner e Carrano (2014, p. 1238) citando Barrère (2011), que identificam uma esfera de atividades extraescolares realizadas e que incluem redes de sociabilidade e amizade, incluídas redes de internet, assim como experiências do mundo do trabalho, constituintes de movimentos próprios desses jovens em busca da realização de gostos e motivações. Tudo isso compõe um campo formativo não escolar, na maioria das vezes desconhecido pela escola desconhecida e até mesmo em confronto com ela.

Tendo isso em vista, elaborei duas questões que intentavam saber sobre como estava ocorrendo, para eles, o ensino remoto e como estavam administrando e compreendendo seus

cotidianos em tempos de pandemia. As questões foram elaboradas com o seguinte formato: 1. *Como tem sido pra você esse momento de estudo remoto? (tem conseguido acessar os materiais e estudar em casa? / se consegue, usa o celular, computador ou lan house? / quais são as maiores dificuldades pra você nesse momento?);* e 2. *Como tem sido pra você, jovem, viver esse momento da pandemia? O que você tem feito nesse período em seu dia a dia?* Em seguida, farei um extrato dos pontos fundamentais das respostas dadas pelos discentes.

Como a amostragem é pequena, não considere necessário levantar dados quantitativos referentes às respostas, mas, sim, salientar o que nelas há de diálogo com o que eu, professora, percebi nas falas discentes em relação ao ensino remoto e ao momento da pandemia.

Em relação ao ensino remoto, as principais queixas situaram-se em torno de não ter acesso à internet a contento, ou seja, ter quantidade de dados insuficientes para suportar o uso da plataforma disponibilizada e, ainda, usar um aparelho celular antigo, não suficientemente capaz de acessar programas e, também, por não ter computador, o que resolveria a questão do celular obsoleto.

Convém notar, ainda, pequenas distâncias econômico-sociais que fazem muita diferença nesse momento. Houve quem tivesse relatado não ter acesso algum à escola e aos conteúdos disponibilizados, em razão tanto do aparelho celular inadequado quanto da falta de dados móveis (internet); mas houve relato, também, de quem não quis acessar conteúdos por não julgar conveniente ou possível estudar pelo celular, mas que teve condições de imprimir os conteúdos enviados pelos professores. Ressalte-se não ter havido uma única resposta que pudesse dar conta de dizer que todas as condições materiais e instrumentais estiveram disponíveis para acesso às aulas e aos conteúdos.

Além de ficarem absolutamente evidentes as distâncias sociais nos mais diversos níveis, também se evidenciou a falta de políticas de acesso a ferramentas tecnológicas para estudantes que vivem em um mundo “tecnologizado”. Para aqueles que advogam acriticamente que o mero uso de ferramentas tecnológicas já faria algo no sentido de despertar curiosidade ou motivação nos discentes das escolas públicas, o momento de pandemia e de ensino remoto compulsório veio para desconstruir tais falas e percepções.

Houve, também, quem tivesse revelado uma preocupação que geralmente não está suscitada em anos típicos, exceto de modo localizado e nas duas ou três últimas semanas de aula — a ideia de “perder um ano de estudos”. No final do ano, os discentes mais jovens tentam se utilizar de vários expedientes para serem aprovados, mas não costumam, em geral e no limite,

revelar qualquer preocupação com reprovação ou com “perda do ano”. Não se pode dizer a mesma coisa em relação aos adultos do PEJA, mas os jovens da faixa etária abordada nesse estudo têm comportamentos bastante parecidos aos seus pares etários do diurno regular.

Em relação às percepções e vivências nesse momento, obtive como respostas reclamações de “não poder agir minha vida de uma forma normal”; da angústia de estar “preso”; de estar “chato” não poder ir normalmente à rua ou à escola; e relatos de atividades como imersão nos programas televisivos e nos de Netflix. Enfim, em uma pandemia, num processo de discussão da letalidade de um vírus pouco conhecido em termos de efeitos no organismo, as preocupações reveladas centraram-se na pouca possibilidade de sair e de se socializar. É possível inferir daí que as discussões mais sérias em relação à questão não estejam no centro de suas preocupações ou, ainda, que discursos de negação da pandemia estejam na base das percepções desses jovens nesse momento.

Outra questão de extrema importância é a do conhecimento prévio acerca do PEJA e sobre como passaram a frequentar essa modalidade. Para isso, tinha em mente que as perguntas que faria e fiz sobre essa questão deveriam vir depois das perguntas do roteiro de entrevista compreensiva, ou seja, dando a entender que elas não estavam previamente formuladas e que não seriam computadas como “respostas a um roteiro”, pois supus que isso faria com que ficassem ainda mais à vontade para contar o que quer que fosse e, ainda, de que poderia extrair informações muito interessantes, para além do fato de saber quem pediu para migrar pelo motivo que fosse, e quem foi, por assim dizer, “migrado” para a modalidade. Para isso, formulei as seguintes questões: *Você já conhecia o PEJA?* e *me conta um pouquinho como foi a sua história de ida para o PEJA.*

Em relação à primeira, todos responderam nada saber sobre a modalidade antes de ingressar nela, mesmo havendo quem dissesse ter sido a mãe, ex-aluna do PEJA, a indicar sua ida para a modalidade e para a unidade escolar em questão. Mesmo isso indicando que, possivelmente, o cotidiano escolar não figure como assunto da casa desse estudante e da de muitos outros – um assunto bastante significativo a ser contemplado a partir de dados —, nada de mais relevante pareceu advir dessas respostas.

Em relação à segunda questão, destaco que as respostas sobre os motivos soaram óbvias e absolutamente esperadas: alguns migraram para poder trabalhar e, outros, porque foram compulsoriamente levados à modalidade, o que é sério, mas já abordado. Talvez fosse conveniente destacar a questão do trabalho como condutor deste grupo específico para o PEJA e, ainda, refletir sobre quais necessidades impõem o trabalho nesta fase da vida e, nesse escopo,

que avaliação fazem sobre permanecer ou não na escola, ao mesmo tempo em que trabalham, mas esses questionamentos também são sugestões de trabalho no interior da escola e demandariam um desdobramento maior do foi possível fazer até aqui.

Uma resposta à segunda pergunta, no entanto, chamou atenção: “Tipo, carioca é abusado. Então já tem tudo aqui na Vila, entendeu? Então, já voltou tudo, praticamente está tudo normal. Carioca é abusado”! Referia-se a “carioca” em geral, mas estava se referindo à média de pessoas com quem convive e, talvez, até a si mesmo, levantando um etiquetamento de pertença, um adjetivo de regionalidade (no caso, de municipalidade) pelo qual se reconhece e reconhece os seus. Mesmo parecendo uma obviedade, convém dizer que é sobre tais maneiras já construídas de se identificar que se forjam identidades em disputa e que, portanto, supor uma cultura comum relacionada a um espaço geográfico propõe um ponto de partida sobre o qual se pode refletir.

Destaco, aqui, que muitas respostas pareceram carecer de repertório. À primeira vista, pode parecer um discurso comum e até mesmo preconceituoso que aponta para a ideia de déficit cultural, mas não se trata disso. Trata-se, enfim, de momentos propostos para reflexões mais detidas, ou seja, muitas vezes, seus cotidianos — e noto no meu dia a dia com eles — são permeados por atividades predefinidas, consciente ou inconscientemente, pelo contexto e pelas formas de estruturação dos espaços de convivência – onde se pode e se deve ir; como realizar tal e qual atividade; qual o lazer a ser gozado; a dinâmica e os protocolos dos espaços institucionais etc. Restam poucos espaços de vida sobre os quais se possa provocar pensamentos mais detidos ou análises mais acuradas sobre dados da própria realidade vivida. Refletir sobre esses condicionantes parece, então, se conjugar com emitir parecer negativo ou positivo simples, sem maiores detalhamentos ou reflexões mais aprofundadas. Formas de organização do pensamento sobre o mundo, o senso comum, percepções advindas de um *habitus* instituído socialmente e no conjunto de possibilidades locais inscrevem, na mecânica das ações, modos mais imediatos e autoevidentes de reagir a demandas cotidianas. Ao contrário da leitura mais comum, por exemplo, sobre desatenção, brincadeiras e agressividade como comportamentos indisciplinados, bastante corrente nas escolas, figuram, sem dúvida, como comportamento esperado — conjunto de fazeres comportamentais, corporais e perceptivos a que se atribui, com Bourdieu (2004, p. 158), a ideia de *habitus*:

[...] estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social são, em essência, produto da interiorização das estruturas do mundo social. Como as disposições perceptivas tendem a ajustar-se à posição, os agentes, mesmo os mais desprivilegiados, tendem a perceber o mundo como evidente e a

aceitá-lo de modo muito mais amplo do que se poderia imaginar, especialmente quando se olha a situação dos dominados com o olho social de um dominante.

A percepção do mundo social, para Bourdieu (2004, p. 160-161), funciona como produto de uma dupla estruturação: uma de base objetiva e outra, de base subjetiva:

[...] do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais [...]. Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico.

Advém, disso, que palavras utilizadas no campo da análise, quando se pede aos jovens que a façam, acerca de algum aspecto ou de alguém, constantemente estejam ligadas à interpretação oferecida por Bourdieu, e afetas, com frequência, ao campo da moral (bem, mal, bom, ruim, feio, bonito e seus similares mais populares, especialmente na linguagem juvenil: maneiro, arrogante etc.). Efetivamente essa forma de perceber o mundo social dá conta de generalizar um aspecto do objeto apreciado, mas limita o olhar para o detalhe, para partes que constituem o todo, para particularidades, para contradições e, portanto, para a complexidade que o objeto em apreciação possa ter. Eis, então, como entendi respostas como: gosto e não gosto, “pra mim, está boa!”; e no levantamento de aspectos negativos do espaço escolar, quando a análise se referiu à escola, a docentes e discentes: “não ser contra ninguém”, “são todos maneiros”, “vejo como gente próxima”, “são arrogantes”, “são barra-pesada” etc. Nas respostas, notei também o recurso a clichês aparentemente retirados de contextos religiosos e de livros e programas de autoajuda, pois esses referentes têm estado, no momento, em voga em muitos espaços da sociedade, desesperança de lutas políticas e sociais, justamente por essas razões.

Nessa toada, cabe aqui comentar alguns aspectos das respostas dadas sobre os próprios discentes, ou seja, como a coletividade de que fazem parte é percebida por eles mesmos. Por exemplo, apesar de haver uma única menção, é plausível advogar que relacionar a “bagunça” aos discentes mais jovens corresponda a visão geral estabelecida pela escola, inclusive entre esses jovens mais jovens, pois essa “convenção” é constantemente comentada na própria escola e não gera nenhum estranhamento ou reação opositiva. Também parece ser relativamente mais comum a percepção de que os discentes mais jovens tendem a parar de estudar, como no relato de Kauan, que diz que a maioria vai parar de estudar e arrumar “coisa” para fazer (no sentido

de trabalho). Outra visão, porém, menos corrente, supõe que a maioria dos jovens homens seguirá caminhos de criminalidade, e que o futuro é menos previsível para as jovens mulheres, como afirma Diana, que diz que o destino “da maioria dos meninos, a ‘boca’”, e que sobre as jovens mulheres, não sabe. Em quais momentos, fica a postulação, estabelece-se relações de empatia com os demais ou de espelhamento – ao olhar um outro, ver-se a si – e o quanto há de simples observação e normalização de percepções cotidianas? São ainda questões a serem refletidas, problematizadas e deveriam estar na ordem do dia de uma escola que se queira comprometida e popular.

Cito também a fala de Cristiane, que diz que isso (tudo) está “a ser definido por atitudes e perseverança” e nomeia um professor que nasceu na favela que, para ela, serve de modelo a ser seguido. Não a exemplifico por se tratar de imagem positiva, mas porque põe a questão do modelo e da perspectiva de futuro em condição menos precária que a da maioria dos que moram na região. Não poderia também olvidar a fala de Diana, quando diz que (os discentes) “são iguais aos professores: uns vão para estudar, outros, não”, fazendo, portanto, crítica bastante perspicaz sobre como alguns (muitos!?) de nós, professores, somos percebidos pelos discentes, talvez até pela comunidade inteira. Afinal, numa digressão, pergunto: a sociedade valoriza o que fazemos e o que nos propomos a fazer? Questões para novas investigações a serem realizadas.

As demais respostas versaram sobre demandas infraestruturais de espaços periféricos, como, por exemplo, preocupação com equipamentos públicos de cuidados com a saúde, em reflexo claro da inserção/vivência desses jovens no universo da periferia — localidade necessitada de várias políticas públicas. Em tempos de pandemia e de crises econômicas que diminuem ou pioram o sistema de saúde pública, as respostas que apresentam como problema o atendimento de saúde à população parece padrão, pois há enorme discussão acerca dos significados desses equipamentos na atualidade.

As falas mais comuns acerca de percepções sobre lazer pareceram se referir à ocupação de espaços ainda disponíveis para realização de eventos locais, como jogos, bailes, lugares de conversa etc., mas não a equipamentos e atividades tradicionalmente pensados para outras regiões, como teatros, cinemas, realização de shows, concertos, exposições etc. Há, aparentemente, um “pôr-se em seu lugar”, inclusive na percepção de quais atividades lhes são cabíveis.

Quanto a cursos para jovens, constantemente referidos, pareceu remeter à ideia de que a localidade não dispõe de instituições capazes de ofertar qualificação profissional para os

jovens da região, demonstrando, com isso, que a ideia de empregabilidade está sob a mira das preocupações desse grupo etário. A escola, por sua vez, é pensada como atributo mínimo, na qual é preciso passar para que seja possível alguma “melhora de vida”. Tal percepção, no entanto, oscila entre algum nível de reflexão sobre a questão e clichês sociais referentes à importância da escolarização.

Na média dos discursos, foi possível aferir a ideia de profissionalização em função da constante menção a cursos. Observo, porém, que a ideia de perspectiva profissional não propõe ou postula cursar uma faculdade. Pareceu-me não estar no horizonte quaisquer formações profissionais em nível superior. Entendi, então, que, nesse caso, o não dizer é um dito, ou seja, uma perspectiva negada ou fora da mira. E, nesse sentido, pareceu-me essencial comentar um dos tipos de curso mencionado: “ajudante de gente que trabalha em farmácia e em supermercado”. Tal fala, assim entendo, tende a revelar e até mesmo “inculcar” o que se espera de jovens trabalhadores moradores da região, como futuro profissional e, sob certo sentido, antevê a condição de seu próprio enunciador. Ainda sobre a questão da constante menção a cursos, pode estar sendo revelada preocupação com o futuro, e forma de estabelecer estratégias de enfrentamento desse futuro: [...] “muitos jovens pobres passam a correr freneticamente atrás de curso de qualificação e de projetos e programas sociais, buscando acumular algumas credenciais que favoreçam sua inserção no trabalho”. (LEÃO, 2014, p. 239)

Em relação ao PEJA, revela-se um problema ou um pleito para sua resolução: não haver preparação ou acolhida mais adequada aos discentes que migram do regular diurno para essa modalidade. Isso faz, segundo relatos, com que se sintam perdidos numa dinâmica desconhecida e para a qual nenhum tipo de informe, livreto, conversa ou mesmo recepção faz o papel de introdução dos sujeitos ao novo espaço, à modalidade e nem a dinâmicas novas. Tal acolhida, então, pode ser pensada como momento no qual escola e discente se reconhecem, ou seja, em que não só a dinâmica da escola e da modalidade sejam conhecidas, mas, também, momento no qual a escola possa ter acesso a um conjunto de informações sobre percepções e vivências de seus recém integrantes para melhor acolhê-los e, com base nesses saberes, melhor produzir e conduzir sua tarefa pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais avançam para além do que minha escuta sensível foi capaz de captar através das entrevistas realizadas com os discentes jovens que apesar das dificuldades, etiquetamentos e insucessos ainda resistem, persistem e permanecem frequentando as salas de aula, mesmo em outra modalidade de ensino e, desse modo me conduziram a repensar nos múltiplos sentidos da escola e busca pela qualificação de melhor forma para acolher o público diverso atendido na EJA, sobretudo jovem, possibilitando promover situações de “sucesso” juntamente com os discentes em relação à conclusão de seus estudos no Ensino Fundamental ou ainda em outros níveis de ensino.

Refletir sobre fatores intercorrentes dentro das escolas e que comprometem o desenvolvimento da aprendizagem e os sentidos (ou falta deles) desses saberes para produzirem mudanças na vida dos sujeitos em interação nesse espaço foi o propósito desse estudo. Nesse sentido, fui percebendo falhas na ação escolar e pedagógica ao não fomentar, suscitar, proporcionar, à vida desses sujeitos, ferramentas de compreensão com as quais possam organizar e reorganizar suas formas de vida, o que acaba por, no caso de discentes, desestimulá-los à continuidade da escolarização e, mesmo, descartar importância a seus projetos de existência futura. Seus sonhos tornam-se, assim, projeções fantasiosas, muitas vezes ligadas à ideia de prestígio social imediato, além de, no caso de profissionais, suscitarem desânimo, por considerarem que seus fazeres são meramente protocolares e improcedentes.

É evidente que a escola tem se reorganizado e cumprido importantes funções sociais nas localidades em que está inserida, mas é preciso compreender, também, que a dinâmica da escola não se altera instantaneamente em função das percepções imediatas dos sujeitos nem em função de atos de vontade de um coletivo ou de uma unidade escolar. Passa a ser exigência que se tenha em mente que ela, também, é capaz de se adaptar e de cumprir bem sua função social quando é partícipe da construção de dispositivos epistêmicos capazes de afetar a comunidade ou o conjunto da sociedade da qual faz parte.

A instituição escolar brasileira permanece se universalizando e já alcança um contingente bastante significativo da população do país, mas ainda carece, enquanto sistema, de criar instrumentos que democratizem formas de acesso a saberes àqueles a quem atende. E isso, entendo, é questão de reorganização política e de pressuposição de maior envolvimento da sociedade em questões referentes à educação pública, assim como compromisso político e humano de seus profissionais. A escola, enquanto lugar de interação, ao assumir o papel de ser

o espaço por meio do qual essas discussões se tornem rotineiras e normalizadas, pode produzir, então, uma espécie de foro local, uma ágora comunitária. Para tanto, cabe a seus sujeitos – discentes e profissionais – conhecer e reconhecer aqueles com quem interagem no cotidiano escolar e em suas cercanias, territórios de vivências de muitos deles.

Criticando e defendendo o cotidiano escolar, escolhi como objeto de minhas observações e estudo interações havidas na escola e no território no qual ela se insere, elegendo, como sujeitos de entrevistas, um grupo de jovens adolescentes, moças e rapazes, que fazem parte do PEJA no qual trabalho, ou seja, pessoas com quem também interajo. Elegi o cotidiano escolar por entender que é ali o espaço no qual a função docente, a que eu exerço precipuamente, pode fazer maior diferença, mas também por supor que percepções e decisões coletivas ali produzidas podem ter o condão de suscitar grandes alterações epistêmicas nos sujeitos em interação nesse espaço. Enfim, advoga-se aqui que a escola realmente produza saberes, mas também aqueles relacionados às identidades daqueles que a compõem. Por isso, a escolha de um roteiro de entrevista compreensiva sobre percepções, assim como um “modelo” de encaminhamento das entrevistas que propiciasse escutas atentas, e que possibilitasse relacionar informações com o que tem sido estudado e formulado sobre *juventudes*, grupo majoritariamente constituinte do PEJA nessa escola. Meu pressuposto indica que organizar formas de saber e de conhecer exige compromisso com práticas capazes de melhor acolher, melhor interagir, melhor cumprir papéis e finalidades pedagógicas e, com isso, fomentar ainda mais saberes, reflexões e críticas, possibilitando a afluência de ferramentas críticas para que cada sujeito do espaço escolar seja capaz de melhor conduzir sua existência.

Considerando a perda de prestígio histórico da escola, a relativização de sua centralidade na vida dos discentes e, ainda, a identificação de foros — *esfera de autonomia juvenil* — nos quais muitos jovens realmente depositam suas energias, entendi poder ser papel da escola promover, nela mesma, a continuidade das discussões sobre esses espaços, fazendo com que se torne mais capaz de conhecer seus discentes e, inclusive, se apresentando como mais atrativa, pois independentemente de suas experiências anteriores, esses jovens permanecem/resistem/apostam na escola. Para tanto, se fez evidente a necessidade de reconhecimento dos pleitos e das formas de percepção desses discentes: era necessário, então, falar com eles, mas sempre tendo em mente ruídos comunicacionais intergeracionais, “atravessamentos” gerados pelas percepções que temos uns em relação aos outros, os limites impostos pelos protocolos sociais e profissionais etc., além da constante preocupação de não tomar como verdade do dizer o que foi por mim interpretado como tendo sido dito.

Compreendi, então, que a hipótese de a percepção sistematizada das demandas dos jovens, de visões de si e do mundo e de relações com espaços societários poderia ser transformada em conhecimento para a escola e, portanto, conjunto de saberes a conduzir propostas mais adequadas no planejamento das ações e de intervenções pedagógicas.

Entender a escola como proponente de reflexões e como espaço permanente de diálogo e reconhecimento de questões coletivas e individuais daqueles que a constituem, por seu papel “formativo” — espaço por meio do qual se pode ajudar a elaborar/construir/planejar projetos de existir e planos de futuro — passa necessariamente a considerar dimensões individuais e coletivas norteadas por desejos e formas de percepção da realidade social e política desses jovens.

Mas, apesar das postulações e sonhos de uma escola democrática, popular e de qualidade com que desenvolvi esse trabalho, não pude me descuidar de observar criticamente a realidade infraestrutural do espaço, das dificuldades havidas nas interações reais, nas inúmeras questões sociais que atravessam e determinam a realidade escolar e todo o conjunto de informações analisadas, que me foi legado pelos discentes entrevistados nesse estudo. Assim, não posso deixar de comentar impressões formuladas sobre minhas escutas e que, em síntese breve e generalizante, me conduz a observar a “obediência” que demonstram, ao evidenciar que respondem comportamental e discursivamente de acordo com o que se espera deles: agitação, respostas desafiadoras e/ou clichês, desatenção, níveis de descompromisso com a escolarização etc. É digno de nota que os discentes que não pediram (ou seus pais) para migrarem para o PEJA sequer questionaram a “migração compulsória” a que foram submetidos, tampouco o que as motivara.

Imagino que Bourdieu (2004. p. 161) possa ainda concorrer para a compreensão do *quefazer* no contexto escolar, na medida em que o conceito de *habitus* permite inferir ser possível, por meio de conjunto organizado de comportamentos e de dizeres de si, perceber os elementos que compõem “[...] os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, [que] exprimem o estado das relações de poder simbólico [...]. Esses dois mecanismos concorrem para produzir um mundo comum, um mundo de senso comum, ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social”.

Tais esquemas de percepção expressos por meio da linguagem têm a propriedade de demonstrar pontos de vista diferentes, à medida que se apresentam de diversas formas a partir da posição social do enunciador. Então, é possível postular que dar concretude perceptiva e, portanto, discursiva às demandas, lutas e anseios dos estudantes é apresentar-se, fazer-se visível

— a si mesmo e a seu grupo, à comunidade ou à demanda que representa-, rejeitando a ideia de não-lugar a que resistem pelas formas como criam modos de pertencimento nessa escola. Transformam-se objetivamente em sujeitos de luta política, servindo devido suas demandas e anseios como meio tangível de dar forma à percepção e à análise com as quais formulam pleitos, ou seja, ensejando a organização de formas subjetivas de luta.

Disso resulta que a construção coletiva da percepção das demandas, da história e dos pleitos de um dado conjunto de pessoas inseridas num contexto (espacial, institucional etc.) e que ocupam determinada posição em relação aos capitais concretos e simbólicos da sociedade é o princípio constitutivo de uma alteração epistemológica que conduz à percepção do *quefazer* em relação a essa mesma sociedade. É nesse sentido que entendo a ideia de identidade (e nesse caso de identidades juvenis) como conceito produtivo por meio do qual seja possível deflagrar um conjunto de novas percepções coletivas e individuais capazes de permear e conduzir percepções das relações de poder no mundo social e suas implicações na vida cotidiana.

Enfim, a questão das identidades juvenis e da percepção da realidade vivida no território parecem ser elementos deflagradores da percepção de história, de política e de questões sociais a serem refletidas, individual e coletivamente, a partir de proposições e estímulos visando aos projetos de futuro.

Os silêncios em relação a temas candentes e necessariamente vinculados à identidade ou identidades (não abordadas nas entrevistas, nem espontaneamente surgidas), podem indicar senhas para o que fazer a partir de saberes gerados pelas entrevistas, em desdobramento e continuidade, aprofundando o atual estudo realizado. Assim, além do resgate histórico de trajetórias familiares discentes e da ideia de fortalecimento de vínculos culturais com comunidades de afinidade e de pertencimento, a abordagem de novos temas pode estar ligada a discussões de condições sociais e existenciais, com base em conceitos de *cor/raça/etnia*; gênero e sexualidade; em relação a classes sociais e faixas de renda; origem regional ou nacional e seus históricos; exercício social do poder; enfim, a aspectos que dizem mais de perto ao tema das identidades, no momento atual. Não se trata, porém, de advogar que jovens venham a militar em favor de identidades, mas deixar que a emergência desses conceitos, temas, abordagens e saberes possam constituir referentes escolares e de vida para a melhor compreensão da realidade e como ferramentas de atuação sobre ela.

Se houver disposição, condições e vontade político-pedagógica para atuar nessa seara, a dimensão da escola ganhará ainda maior relevância social e popular, por se comprometer permanentemente a conhecer demandas de seus componentes – espera-se que todos eles — e

se propor a ser agente de reconstruções de histórias e do imaginário cultural e afetivo da vida de tantos sujeitos, para contribuir na formulação de projetos de vir a ser: *futuros*.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº06 e 06, p. 25-32, São Paulo: Anped, 1997.

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

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). *Juventudes : outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo : Hucitec. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo : Ed. 34, 2016. 164p.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação*. Porto : Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. 1. ed. São Paulo : Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121

BRASIL. *Constituição Brasileira 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. INEP. Taxa de distorção idade-série na rede pública por série do Ensino Fundamental segundo sexo Brasil 2019. Fonte: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206#:~:text=Ensino%20fundamental%20%E2%80%93%20A%20pesquisa%20mostrou,26%2C1%25%2C%20respectivamente](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206#:~:text=Ensino%20fundamental%20%E2%80%93%20A%20pesquisa%20mostrou,26%2C1%25%2C%20respectivamente) . Acesso em 16 set. 2020.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educ. Soc.* [online]. 2014, v. 35, n. 129, p. 1223-1240. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143847>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. 3. ed. Porto Alegre : Mediação, 2014.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar do/no mundo*. São Paulo : FFLCH, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. p. 159-184. *Diversia. Educación y Sociedad* n. 1, CIDPA, Valparaíso. abr. 2009.

\_\_\_\_\_ ; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista Educação* (UFSM) v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./ abr. 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber : elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

CURI, Samir Meserani. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 2. reimpressão. p. 136-161.

<https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em 16 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (orgs.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007b. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 155-176.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52. Rio de Janeiro: ANPED, set. /out./ nov./ dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais. Novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 53-67

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia da juventude. *Onda Jovem*, São Paulo, n. 1, p. 34-47, 2005.

\_\_\_\_\_ ; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Os jovens de 15 a 17 anos : características e especificidades educativas*. Brasília: MEC, 2011.

FÁVERO, Osmar. Formação continuada dos professores do programa de educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD/MEC: UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>. Acesso em 11 nov. 2012.

FERNANDES, Andrea da Paixão. *Algumas notas sobre gestão e EJA na cidade do Rio de Janeiro : da fusão à redemocratização*. Disponível em <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AndreadaPaixaoFernandes-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 16 maio 2020.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso : pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo : Anped, n. 10, p. 58-78, jan./ fev./ mar./ abr. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia da autonomia*. 12. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Professora, sim; tia, não : cartas a quem ousa ensinar*. 29. ed. Rio de Janeiro ; São Paulo : Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil : referências conceituais*. 2. ed. São Paulo : Ação Educativa, 2005.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Nilda Alves. Praticantepensante de cotidianos. Textos selecionados de Nilda Alves*. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2015.

HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo : Global, 2007.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108- 130, maio/ago. 2000.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade : um debate. *Revista GEOgrafia*. v 9, n. 17, p. 19-45, 2007.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). *Juventudes contemporâneas : um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 99-115

LEÃO, Geraldo. Entre a escola desejada e a escola real : os jovens e o ensino médio. *In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). Narrativas juvenis e espaços públicos : olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais.* Niterói : Ed. UFF, 2014. p. 231–257.

MACHADO, Sandra. *Conheça o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).* MULTIRIO, dez. 2017. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13298-conhe%C3%A7a-o-programa-de-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-peja>. Acesso em 5 abr. 2020.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem : um conceito em construção. *In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). Narrativas juvenis e espaços públicos : olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais.* Niterói : Ed. UFF, 2014. p. 211–229.

MARTINS, Heloísa T. S. O jovem no mercado de trabalho.. *In: Revista Brasileira de Educação.* São Paulo : ANPEd, n. 5 e 6, p. 96-108, maio / dez. 1997.

MEDEIROS, Cecília. A EJA e as mulheres privadas de liberdade. *In: MEDEIROS, Cecília (org.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade : saberes, sujeitos e práticas.* Rio de Janeiro : UFF/CEAD, 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In: FÁVERO, Osmar et al. (orgs.). Juventude e contemporaneidade.* Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007b (Coleção Educação para Todos, 16).

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação : relações entre juventude, educação e trabalho. *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, out. 2007. Especial

NOVAES, Regina. O campo das Políticas Públicas de Juventude : processos, conquistas e limites. *In: MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (orgs.) Juventude e educação: identidades e direitos.* São Paulo : FLACSO, 2019.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos : o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./ jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos.* Petrópolis : Rio de Janeiro : DP et Alii: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo : Loyola, 1973.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Parecer CME n. 03/99, de 25 de março de 1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro,* 1999.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Parecer CME n. 06/2005, de 25 de janeiro de 2005. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria E/SUBE/CED n. 9, de 18 de novembro de 2011. Estabelece critérios para organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro para o ano letivo de 2012. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro : Bloch, 1986.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço : técnica, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo : Edusp 2003.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização : do pensamento único à consciência universal*. 24. ed. Rio de Janeiro : Record, 2015.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho (entrevista). In: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro (org.) *Memórias da educação pública: depoimentos de Secretários de Educação*. v. 1. Rio de Janeiro: SME: CREP, 2007.

**APÊNDICE A – Roteiro da entrevista**

1. Há, na sua lembrança, alguém lendo histórias para você na sua infância?
2. Alguém contava histórias para você ouvir quando você era pequeno (a), mas em lê las em livros?
3. O que você assistia/via/lia na infância? (desenhos animados, filmes, novelas, rádio, gibis, revistas, livros etc.)
4. Havia ou há algum contador de CAUSOS na sua família? (Causo é aquela história que é contada como verdadeira, mas que todos sabem ser inventada; pode ser uma simples mentira ou uma forma de invenção, de fabulação, de necessidade de contar o inventado)
5. Quais plataformas você usa hoje em dia? (facebook, whatsapp, tinder, linkedin etc.)
6. Você lê livros ou revistas? (Se sim!) Mais livros ou mais revistas?
7. Onde você costuma ler mais? (Lembrando que é o ato puro de ler mesmo, podendo ser, portanto, no *whatsapp*).
8. Quais os assuntos que você costuma conversar com seus familiares?
9. Quais os assuntos que você costuma conversar com seus amigos?
10. Quais os assuntos que você costuma conversar com quem você tenha uma relação amorosa?
11. Além dos assuntos que você costuma conversar, quais são os assuntos que realmente lhe interessam? Quais deles você gostaria que conversassem mais com você, se for possível falar deles?
12. Você costuma abordar os assuntos que mais lhe interessam com quem?
13. É fácil ou difícil falar sobre os assuntos que realmente mais lhe interessam?
14. Você acha que é fácil ou difícil para os outros falarem sobre os assuntos que realmente mais interessam a você?
15. O que você acha do lugar que você vive? É fácil ou difícil, é ruim, bom ou outra resposta qualquer que defina como você se sente com o lugar onde vive?
16. Você tem sonhos como todo mundo, mas o que você faz para tentar concretizá-los?
17. Como você gostaria de estar daqui a 10 anos? E o que faz para conseguir isso?
18. Você acha possível concretizar seus sonhos mais profundos (mas não precisa dizer quais são)?

19. A escola ajuda você em alguma coisa prática?
20. O que você realmente pensa sobre a escola? (Lembre-se de que não terá seu nome aqui!)
21. O que você realmente pensa sobre os professores? (Lembre-se de que não terá seu nome aqui!)
22. O que você realmente pensa sobre os alunos da escola? (Lembre-se de que não terá seu nome aqui!)
23. Como você acha que será o futuro da maioria dos alunos da escola? Por quê? (tente explicar!)
24. O que poderia ser feito para ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor no lugar onde você vive? (Aí entram vizinhos e até mesmo familiares)

Sobre a Pandemia (essas perguntas foram usadas quando no decorrer da entrevista não era deixado nenhum indício que permitisse compreensão de como estava sendo esse momento vivido pelo entrevistado).

1. Como tem sido pra você esse momento de estudo remoto? (tem conseguido acessar os materiais e estudar em casa? / se consegue, usa o celular, computador ou *lan house*? / quais são as suas maiores dificuldades pra você nesse momento?)
2. Como tem sido pra você, jovem, viver esse momento da pandemia? O que você tem feito nesse período em seu dia-a-dia?

**APÊNDICE B - Termo de autorização de uso da entrevista concedida**

Neste ato, e para todos os fins de direito, autorizo o uso e da entrevista cedida à pesquisadora e mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação e Educação (ProPEd – UERJ) tendo como ciência do uso de tais dados serem empregados em caráter de anonimato para fins de pesquisa científica, de divulgação e publicidade do trabalho publicado, em caráter definitivo e gratuito.

A entrevista poderá ser exibida: parcial ou total, no formato de texto publicado, em apresentação audiovisual, publicações e divulgações em exposições, assim como disponibilizada no banco de imagens resultante de pesquisa e na Internet e em outras mídias futuras, fazendo-se constar os devidos créditos à pesquisadora.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos às respostas dadas.

Sem mais a declarar, deixo meu aceite e nome completo para confirmar minha autorização na mensagem de *Whatsapp* a seguir do Termo.