



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcia Pereira de Anchieta

**Pra chegar lá, você tem que ir hoje! Narrativas de jovens concluintes
da EJA de um CIEP na Rocinha**

Rio de Janeiro

2023

Marcia Pereira de Anchieta

Pra chegar lá, você tem que ir hoje! Narrativas de jovens concluintes da EJA de um CIEP na Rocinha

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.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Karina Brenner

Rio de Janeiro

2023

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

A539 Anchieta, Marcia Pereira de
Pra chegar lá, você tem que ir hoje! Narrativas de jovens concluintes da EJA
de um CIEP na Rocinha/ Marcia Pereira de Anchieta. – 2023.
93 f.

Orientadora: Ana Karina Brenner.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Juventude
– Teses. I. Brenner, Ana Karina. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

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

Assinatura

Data

Marcia Pereira de Anchieta

Pra chegar lá, você tem que ir hoje! Narrativas de jovens concluintes da EJA de um CIEP na Rocinha

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.

Aprovada em 2 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Ana Karina Brenner (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Leonardo Nolasco Silva

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Mônica Dias Peregrino Ferreira

Faculdade de Educação – UNIRIO

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÒRIA

À minha mãe, Maria Senhorinha Pereira, por sempre acreditar que eu podia dar mais um passo e querer sempre que eu desse, mesmo que temerosa dos entraves que eu poderia encontrar. Por ter esperanças. Por sua firmeza e risadas. Por suas histórias. Por seu amor. Adorávamos conversar e rir, juntas.

AGRADECIMENTOS

Meu trabalho de dissertação começou com o meu contato com os alunos e alunas da EJA. Foi a partir desse contato como professora e coordenadora que vi crescer meu interesse nesse segmento. Quero agradecer a eles que me proporcionaram e proporcionam a convivência de todas as noites, depois de um dia inteiro de trabalho. As conversas, as reivindicações, os questionamentos, os risos e a disposição me inspiram e cativam. Sinto orgulho quando me chamam professora. Quero agradecer o convívio, a aprendizagem, o compartilhar e a oportunidade de imaginar e querer construir realidades mais afetuosas e solidárias.

Quero também agradecer a todos com quem convivi na minha trajetória nas instituições públicas de ensino. À minha professora da 2ª série, que fazia capas de chuva para os alunos, sim eu me lembro de você e do seu afeto. Às professoras e professores que me fizeram querer ser igual a eles e elas.

Minha gratidão aos amigos e amigas que me inspiraram a querer ver de forma diferente o comum, me cativaram com risadas, me apresentaram a beleza do dia a dia mesmo quando tudo pesa. Às pessoas com quem tive a sorte de encontrar, dos movimentos populares, de fé, de andanças e cantigas, de ouvir suas histórias e poder compreender um pouco das coisas, de algumas coisas ou de entender que sempre falta o outro, o diverso, para construir a nossa compreensão.

Aos professores do PROPED- UERJ que me trouxeram tanta satisfação e alegria em poder compartilhar ideias e aprendizagens. Como fui impactada pelo encontro com vocês.

A todos os demais funcionários do PROPED que vão fazendo acontecer o nosso dia a dia e que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

À Lúcia Siano, minha professora de graduação, pelos anos de amizade.

À minha orientadora, profa. dra. Ana Karina Brenner, porque os encontros com ela foram para além de aulas. Caminhar contigo são experiências de solidariedade, amizade, conhecimento, crescimento e muitas indagações. Obrigada por me acolher. Por esperar por mim no corredor da universidade na minha última etapa no processo de seleção da pós-graduação e me mostrar em que sala aconteceria a avaliação. Naquele momento eu fiquei feliz com a minha escolha, era o grupo de pesquisa que eu queria e devia participar. Pensei: é aqui que eu quero estar.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

RESUMO

ANCHIETA, Marcia Pereira de. *Pra chegar lá, você tem que ir hoje!* Narrativas de jovens concluintes da EJA de um CIEP na Rocinha. 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta dissertação é resultado da análise das narrativas de alunos e alunas concluintes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre os anos de 2017 e 2019 de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) localizado nas proximidades da favela da Rocinha, Rio de Janeiro, que atende jovens da comunidade, mas não exclusivamente dela. Com base nos relatos, algumas questões que permeiam suas experiências escolares foram discutidas. Entre elas, se incluem os aspectos escolares e extraescolares que atravessam e compõem as vidas e as possibilidades construídas pelos jovens em suas trajetórias e experiências antes de chegar à EJA, bem como durante e após esse período. A partir da narrativa deles, e considerando-se também suas lembranças, foi possível identificar o que se pode e se deve refletir a respeito de quem chega a essa modalidade de ensino e de que modo as histórias, experiências e falas dessas pessoas contribuem para a compreensão dos caminhos possíveis a serem pensados e conseqüentemente percorridos nas escolas com jovens que a ela retornam. Para tanto, foi utilizada entrevista narrativa de abordagem biográfica. A análise das narrativas permitiu produzir compreensões sobre a experiência escolar de alunas e alunos de EJA e perceber várias vertentes e a complexidade das situações que cercam a vida desses jovens das classes trabalhadoras que retornam à escola.

Palavras-chave: Juventude. Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

ANCHIETA, Marcia Pereira de. *To get there, you have to go today!* Narratives of young EJA graduates from a CIEP in Rocinha. 2023. 98 f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, State University of Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation is the result of the analysis of the narratives of students who completed Youth and Adult Education (EJA) between the years 2017 and 2019 of an Integrated Public Education Center (CIEP) located near the favela of Rocinha, Rio de Janeiro, which serves young people from the community, but not exclusively from it. Based on the reports, some issues that permeate their school experiences were discussed. Among them are school and extracurricular aspects that cross and make up the lives and possibilities built by young people in their trajectories and experiences before reaching EJA, as well as during and after this period. From their narratives, and also considering their memories, it was possible to identify what can and should be reflected about who comes to this teaching modality and how the stories, experiences and speeches of these people contribute to the understanding of the possible paths to be thought and consequently followed in schools with young people who return to it. For this purpose, a narrative interview with a biographical approach was used. The analysis of the narratives made it possible to produce understandings about the school experience of EJA students and to perceive several aspects and the complexity of the situations that surround the lives of these young people from the working classes who return to school.

Keywords: Youth. Youth and Adult Education. (Auto)biographical research.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	ROCINHA: UM POUCO DA HISTÓRIA DA MAIOR FAVELA DA AMÉRICA LATINA	13
1.1	Alguns dados atuais sobre a Rocinha.....	20
1.2	Uma proposta de EJA para o ensino médio no Rio de Janeiro	21
2	A PESQUISA COM JOVENS EM PERSPECTIVA (AUTO) BIOGRÁFICA	25
2.1	Por qual caminho?.....	25
2.2	Biografização	27
2.3	Pesquisar em educação com narrativas.....	29
2.4	Sobre o tempo na pesquisa biográfica	31
2.5	Sobre tecer o tempo, corpos tecidos	33
2.6	Gestos, entonação, silêncios.....	35
2.7	Sobre o que se passa, quando nada parece se passar	36
3	O SINGULAR DAS BIOGRAFIAS DE JOVENS DA EJA	43
3.1	Maísa: minha família também quer ir à escola	44
3.2	Bruno: eu vim de lá, agora sou aqui.....	47
3.3	Elena: decifra-me.....	51
3.4	Daniel e o tempo.....	56
3.5	Breve nota sobre o encontro com jovens egressos e egressas	57
4	O COMUM DE BIOGRAFIAS NARRADAS.....	59
4.1	“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho, mas eu vim de lá...”.....	59
4.2	Ser jovem estudante em uma escola que exclui	63
4.3	Experiências escolares	69
4.4	Famílias e desejos de escolarização	72
4.5	A especificidade na Educação de Jovens e Adultos	74
4.6	A presença das mulheres nas famílias empobrecidas	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

Quando comecei a pensar em meu projeto de pesquisa para o mestrado, considerei as falhas e ausências do sistema escolar, tal qual ele se encontra; formas como desestabiliza e compromete a vida do jovem ou adulto que retorna para a escola na busca da conclusão de seus estudos. Projetos interrompidos por motivos pessoais, sociais, entre outros. Por isso, li a respeito desse jovem adulto interdito da possibilidade de viver seu direito básico de acesso à educação e de formação e da responsabilidade do Estado para com ele na construção de uma parte importante de sua cidadania.

Com o tempo na pós graduação e os estudos nas disciplinas do mestrado, as questões foram se reconfigurando, e o próprio contato com os alunos e alunas durante as entrevistas foram despertando outros olhares. Portanto, o presente trabalho parte do intuito de, com base na escuta dos alunos e alunas egressos da EJA, ouvir as experiências deles com e no espaço escolar, como estas atravessaram as histórias de vida e de que modo esses relatos nos ajudam a refletir acerca dos processos de construção do conhecimento que permeiam as escolas e todos os sujeitos que por lá transitam. O narrar de si em convergência com um dos espaços de dinâmica da vida, a escola, em seus constituintes sociais/humanos.

Inicialmente, a dissertação apresenta uma contextualização da comunidade atendida principalmente pelo CIEP e lugar de moradia dos ex-alunos e ex-alunas durante o período de estudo na EJA, sua localização, história, indicadores sociais e distribuição geográfica. Também oferece um breve panorama da política atual de Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro, bem como apontamentos sobre as políticas de educação ali implementadas durante o período de 2010 a 2017, em que, como política de governo a EJA passou a se denominar NEJA. O relato desse período na educação de jovens e adultos é importante para a compreensão da referência que os alunos e alunas fazem ao NEJA.

Ao pensar a metodologia de trabalho, considerava inicialmente a aplicação de questionários como caminho a ser percorrido. Mas de algum modo esse instrumento de pesquisa parecia não compor com as perspectivas que eu estava desenvolvendo durante as aulas do mestrado. Faltava algo. Levei a questão à orientadora, que, em uma das reuniões de trabalho, me apresentou a alguns textos de Christine Delory-Momberger e retomou comigo José Machado Pais. Observei que o percurso com narrativas confluía para a proposta de trabalho que queria desenvolver.

Por esse motivo, para a organização do trabalho e adequada compreensão das narrativas, das temporalidades e de sua inscrição no cotidiano, foram importantes as leituras de conceitos e as discussões desses dois autores, as quais são sistematizadas no Capítulo 2. Christine Delory-Momberger e José Machado Pais oferecem melhor entendimento acerca do processo das entrevistas, das organizações que o sujeito faz ao narrar suas vivências, compondo o seu tempo, o seu estar no espaço e seu processo de formação. Esta dissertação tem a entrevista narrativa e a abordagem biográfica como fundamentos metodológicos, analisando o que é disposto pelos alunos e alunas egressos da EJA, refletindo sobre as informações levantadas e sua implicação para a construção do cotidiano deles, contribuições sobre o entendimento do espaço escolar e sua relação com o aluno e aluna da EJA. Ambos os autores ajudaram na estruturação do trabalho.

Realizou-se uma análise crítica, com base nas narrativas dos ex-alunos e ex-alunas de EJA, das questões que permeiam a experiência de escolarização deles, como aspectos escolares e extraescolares que atravessam e compõem as vidas, as lembranças e as possibilidades construídas ao longo de suas trajetórias. A proposta é que, ante as histórias e as experiências narradas, se possa compreender caminhos possíveis de serem pensados e conseqüentemente percorridos nas escolas com jovens que a elas retornam.

Para a construção da proposta e compreensão e reflexão do que foi narrado pelos alunos e alunas egressos, diversos olhares foram importantes, como os propostos por Marília Pontes Sposito, Paulo Cesar Rodrigues Carrano, Marcelo Baumann Burgos e Marta Kohl de Oliveira. Como decorrência, é possível perceber as várias vertentes e a complexidade das situações que permeiam a vida desses jovens das classes trabalhadoras, sua relação com a escola, a trajetória no ensino fundamental, a situação familiar e a presença das mulheres (mães) como personalidades fundantes na vida deles – na maioria dos casos, sozinhas na tarefa de criação e sustento familiar.

A Educação de Jovens e Adultos em minha trajetória na educação pública

Em 2003 fiz o concurso para professor de Ensino Religioso da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e no ano seguinte iniciei o trabalho com as turmas regulares do ensino médio do CIEP 303 Ayrton Senna, localizado em frente à Rocinha¹. Era uma

¹ A Rocinha é uma favela localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro, no Brasil. Destaca-se por ser a maior favela do país, contando com cerca de 70 mil habitantes. A região passou a ser considerada um bairro e foi delimitada pela Lei nº 1.995, de 18 de junho de 1993, com alterações nos limites dos bairros da

escola cuja vaga havia sido rejeitada por muitos professores. Ao saber que eu poderia escolher qualquer escola, quis saber as opções. Apresentaram-me uma relação de escolas e ao fim me falaram do CIEP localizado em frente à favela. Informei que o CIEP era a minha escolha. A pessoa que me deu posse respondeu: “Mas você pode escolher qualquer outra, essa é em frente à Rocinha!”. Respondi “Perfeita! Eu moro na Rocinha, não vou precisar nem de ônibus para ir para a escola”. Em função da falta de professores, me ofereceram dobrar o meu horário no CIEP, uma GLP², como é chamada na rede estadual.

Logo me apresentei na escola e comecei meu trabalho com a maioria das turmas do terceiro ano do ensino médio. Foi uma experiência muito interessante, e pudemos, eu e os alunos, transformar as aulas de Ensino Religioso em espaço de discussão sobre diversidades, contextos, realidades de vida, compartilhamento de experiências diversas, discussões e conteúdos que rondavam as nossas ideias sobre religião, comportamentos, sociedade, vida. Durante os anos seguintes, fui professora de Ensino Religioso das turmas da manhã e da tarde do CIEP. Em 2006, foram abertas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da tarde. Foi uma das minhas primeiras experiências com jovens e adultos no espaço escolar estadual. No ano seguinte, fui trabalhar, com uma nova GLP, em uma escola noturna estadual exclusivamente de EJA. Mantive meu trabalho no CIEP durante as manhãs e tardes e em algumas noites ia para a Escola Estadual Victor Hugo em Jardim Clarice, bairro do Anil, também zona oeste da cidade.

No final de 2008, fiz o concurso interno da Secretaria Estadual de Estado de Educação (Seeduc) para coordenação pedagógica e assumi essa função no mesmo CIEP em que era professora. A partir das experiências com turmas de EJA nas escolas da rede estadual, o meu olhar para esse grupo foi aos poucos sendo instigado.

Percebi que na maior parte dos casos os alunos e alunas eram oriundos de uma experiência de escolarização difícil, iniciada em suas cidades de origem, geralmente

Gávea, Vidigal e São Conrado. O nome advém de uma fazenda, uma "roça" que na década de 1920 foi tomada pela expansão da mancha urbana. Em 1927 foi loteada por Castro Guidas & Cia, paralisado pela prefeitura, a Rocinha foi crescendo sem nenhuma regularização dos terrenos. Em 1970, a favela possuía 130 mil habitantes segundo o IBGE. Sendo apelidada como a maior comunidade sul-americana. Está localizada entre os bairros da Gávea, São Conrado (dois dos bairros com o imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana (IPTU) mais alto da cidade) e Vidigal. A proximidade entre as residências de classe alta dos dois primeiros bairros e as de classe baixa da Rocinha marca um profundo contraste urbano na paisagem da região, o que é, frequentemente, citado como um símbolo da desigualdade social do Brasil. Seu índice de desenvolvimento humano (IDH) no ano 2000 era de 0,732, o 120º colocado entre 126 regiões analisadas no município do Rio de Janeiro. (Dicionário de Favela Marielle Franco: <https://wikifavelas.com.br/index.php/Rocinha>).

² Gratificação por Lotação Prioritária. Na ausência de professores suficientes para cobrir o quadro e horário, o professor(a) da disciplina pode ampliar seus tempos de trabalho na escola até que a situação se regularize.

estados da Região Nordeste, fato constatado nos momentos em que ajudava a secretária do CIEP nas matrículas de início de ano. Vale destacar que a vaga confirmada é uma alegria, janela aberta para a continuidade da caminhada. Ao chegarem, migrantes, ao Rio de Janeiro, seja por necessitarem ingressar no mercado de trabalho, seja por não se adaptarem às muitas questões que a vida apresenta como imposição no novo ambiente, terminam por não ingressar prontamente na escola para prosseguir os estudos.

Assim, fui acompanhando a trajetória de muitos desses alunos e alunas, escutando os relatos de problemas com mudanças de horário no trabalho, da dificuldade em relação a com quem deixar os filhos na hora da escola, o cansaço depois de um dia de trabalho, o aprendizado do conteúdo das disciplinas, as alegrias de um novo emprego, de uma promoção e da oportunidade de um curso de formação profissional por estarem matriculados no ensino médio, os filhos que chegavam etc. A EJA é o caminho que se apresenta a quem está fora da relação idade/série considerada regular para cursar o ensino fundamental e médio de crianças e adolescentes, com possibilidade de estudo noturno. Muitos estudantes relatam que precisam da escolarização por exigências do trabalho e também para alcançar melhores possibilidades de vida e desenvolvimento pessoal.

Sempre busquei me indagar a respeito dos motivos que os levavam a deixar a escola. Minha trajetória de estudos no mestrado me levou a pensar sobre o que fazia com que avançassem e continuassem. Talvez um viés diferente me ajudasse a encontrar pistas para refletir acerca da trajetória dessa aluna e desse aluno da EJA. O que pensam em relação ao seu tempo no espaço escolar aqueles que por ele foram afetados? Como jovens, egressos da EJA, contam seus percursos afetados pela vivência nesse ambiente? Que ideias trazem para refletir como sujeitos da história sobre o significado e ressignificação dessas experiências de aprendizagem? Como enfrentam os obstáculos do período escolar?

Esta dissertação é o resultado da análise das narrativas dos alunos e alunas concluintes da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio entre os anos de 2017 e 2019 de um CIEP localizado nas proximidades da favela da Rocinha, Rio de Janeiro, que atende jovens da comunidade, mas não exclusivamente dela.

1 ROCINHA: UM POUCO DA HISTÓRIA DA MAIOR FAVELA DA AMÉRICA LATINA

Rocinha é uma favela localizada no meio da zona sul do Rio de Janeiro, entre bairros de mais alta renda da cidade. É, portanto, uma comunidade cujos moradores convivem com diversos hábitos e modos de vida de classes média e alta. Muitos dos costumes e consumos se produzem sobre desejos de ser de uma zona sul da cidade maravilhosa do Brasil. Porém, curiosamente ali se observa um dos índices de escolaridade mais baixos entre os moradores quando comparados com outras favelas do Rio de Janeiro.

Apesar disso, o local gera e faz girar muita riqueza. Segundo a empresa Outdoor Social, citada pela revista *Veja Rio* em março de 2020, estimava-se para aquele ano um poder de compra de R\$ 1,1 bilhão entre os que ali residem (TINOCO, 2020)³. A Rocinha é uma comunidade de contrastes, assim como a sociedade em que está inserida, e em menores proporções também apresenta suas divisões sociais. Uma pequena parte que teve melhoria de vida econômica, que é dona de pequenos comércios na comunidade, que ocupa cargos gerenciais em empresas próximas convive com a grande maioria de famílias que sobrevivem com um salário mínimo ou menos. O poder de compra de R\$ 1,1 bilhão contrasta com o cenário em que pessoas não conseguem adquirir uma cesta básica.

A ocupação de seu território remonta ao final do século XIX e se relaciona intrinsecamente com o processo de colonização, extermínio de indígenas e escravização de africanos trazidos forçadamente ao Brasil. Pequenos grupos de pretos escravizados se refugiaram naquele período na parte alta da Gávea em lugares conhecidos atualmente como Laboriaux e Dioneia. Era conhecido também o Quilombo das Camélias em uma área próxima da Gávea e Leblon, que abrigava escravizados fugidos.

A população indígena que ocupava o litoral de São Paulo e Rio de Janeiro foi exterminada no processo de colonização português. A ocupação da terra instituiu o pertencimento territorial de uma comunidade ou grupo a determinado lugar, mas, a partir de 1850, se instaurou o sistema de compra e venda de terras. Essa nova forma de constituição da ocupação territorial alijava indígenas e escravizados da possibilidade de estabelecerem um território seu, de onde, na verdade, foram banidos. Sem direitos e sem ter como se manter nos centros urbanos que então se consolidavam, a população preta e

³ Leia mais em: <<https://vejario.abril.com.br/cidade/poder-compra-favelas/>>.

escravizada passou a se refugiar e tentar uma alternativa de sobrevivência nas áreas mais afastadas ou menos habitadas desses centros urbanos.

A partir de 1880, emergiram campanhas e movimentos abolicionistas, e nesse âmbito de atuação José de Seixas Magalhães, rico empreendedor comerciante de malas e objetos de viagem, investiu na compra de terrenos na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Adquiriu a Chácara Leblon, que pertencia até então ao francês Charles Le Bron, onde, confirmando sua posição abolicionista, cultivava flores, em especial camélia, símbolo do abolicionismo. Também recebia e escondia escravizados fugidos. O local ficou conhecido como Quilombo do Leblon, de difícil acesso e próximo das terras da Fazenda Quebracangalha a qual, em 1910, se estendia do que hoje se conhece como Alto da Gávea até São Conrado. Talvez tenha recebido esse nome por conta de suas terras irregulares, com altos morros que dificultavam o trânsito dos animais, cavalgadas e o trato da terra, quebrando e consumindo muito rapidamente os artefatos de trabalho na terra e trato dos animais de trabalho e arado. De propriedade de Luiz Catanhede, a fazenda era produtora de café e cana de açúcar.

Figura 1. Rocinha 1885



Fonte: Marc Ferrez, 1885 (acervo IMS). Disponível em: <http://memoriarocinha.com.br/rocinha/>. Acesso em 23 dez. 2021.

Por conta de uma dívida com o Banco Castro Guidon, a Fazenda Quebra-Cangalha foi vendida e, em 1920, loteada e colocada à venda para famílias de baixa renda, pois o terreno era irregular e sem infraestrutura.

Na década de 1920, as terras da Fazenda Quebra-Cangalha foram loteadas pela família Castro Guidão em 81 partes, não regularizadas pela prefeitura. Os lotes marcados de vermelho no mapa foram vendidos para comerciantes portugueses, espanhóis e trabalhadores das fábricas têxteis da região. Os lotes marcados em azul foram ofertados ao público geral. No mapa [abaixo] é possível observar o traçado original da Estrada da Gávea e das ruas 1, 2, 3, 4 e 5 (atual Rua Dionéia), algumas das principais localidades da Rocinha atualmente. (IMS, [s.d.]

Figura 2. Mapa dos “Terrenos para vender em prestações Mensais na Estrada da Gávea”



Fonte: acervo Museu Sankofa – disponibilizado pelo Projeto Memória Rocinha, organização IMS.

Pequenas roças desenharam as principais divisões da Rocinha que permanecem até os dias atuais (as Ruas 1, 2, 3 e 4). Essas divisões, apesar de serem chamadas de ruas, na verdade são áreas que dividem a parte central da favela. Dez anos depois do primeiro loteamento, um censo notificou o registro de 1.447 casebres na região.

Na década de 1930, a principal estrada da região foi pavimentada. A topografia do lugar exigiu pavimentação de curvas acentuadas que deu à Estrada da Gávea protagonismo na organização e realização de corridas de carro na cidade. Ainda nesse período, a Companhia de Cristo assumiu a administração dos terrenos após a falência do Banco Guidon.

A pesquisa de Thais Neves (2020), “Cartografias da Invisibilidade”, e o Dicionário de Favelas Marielle Franco (2019) apresentam alguns marcos da estruturação do que atualmente constitui o espaço geográfico da favela da Rocinha. Em 1950, foi construído o campus da Gávea da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O ano de 1968 foi marcado pela reivindicação da legalização da energia elétrica pelos moradores da Rocinha. O Túnel Dois Irmãos foi inaugurado em 1971, “visando a expansão da cidade no sentido Barra da Tijuca”, e moradores se mobilizaram para a construção de uma passarela sobre a Autoestrada Lagoa-Barra. No ano seguinte, foi inaugurado o Hotel Nacional, projeto de Oscar Niemeyer, em São Conrado, o bairro vizinho e rico da Rocinha. Três anos depois ocorreu o Shopping da Gávea se instalou na Rua Marquês de São Vicente, bairro também vizinho à Rocinha em sentido oposto a São Conrado. Foi apenas em 1982 que a Rocinha recebeu o primeiro posto de saúde para atendimento aos moradores, e em 1993 veio o título de “bairro” no contexto do Programa Favela-Bairro. Ainda no âmbito dos fatos marcantes para o bairro, o ano de 2011 foi marcado pelas operações policiais e militares com vistas à instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), o que se consolidou em 2012 com a instalação da 28ª unidade no estado do Rio de Janeiro.

Os anos 1990 foram marcados pelo aumento do tráfico de drogas e do poder paralelo que o crime organizado representa na região, além do aumento da rivalidade entre milícias⁴. “É nesse momento que a definição de limites rígidos e controlados ganham força no planejamento urbano [...] são iniciados os programas Favela-Bairro⁵ e

⁴ No contexto da criminalidade brasileira, a partir da década de 2000 e de início no Rio de Janeiro, milícia designa um *modus operandi* de organizações criminosas formadas em comunidades urbanas de baixa renda, como conjuntos habitacionais e favelas, inicialmente, e que a princípio efetuam práticas ilegais sob a alegação de combater o crime do narcotráfico. Tais grupos se mantêm com os recursos financeiros provenientes da extorsão da população e da exploração clandestina de gás, televisão a cabo, máquinas caça-níqueis, agiotagem, ágio sobre venda de imóveis, etc. São formadas por policiais, bombeiros, guardas municipais, vigilantes, agentes penitenciários e militares, fora de serviço ou na ativa. Sob o pretexto de garantir a segurança, cobram taxa de proteção e também controlam o fornecimento de muitos serviços aos moradores. São atividades como o transporte alternativo, a distribuição de gás e a instalação de ligações clandestinas de TV a cabo. (Criminalidade no Brasil. Wikipedia [s.d.]).

⁵ O Programa Favela-Bairro foi desenvolvido durante a gestão de Cesar Maia como prefeito da cidade e integrava uma ação mais complexa no contexto de uma política habitacional que contava ainda com os

mais tarde o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)” (AQUINO, 2020, p.4), visando à reestruturação do bairro mediante um novo modelo de ocupação daquele território.

Em 2010, o censo do IBGE indicou a Rocinha como a maior favela do Brasil com uma população de 69.356 habitantes, superior a 70% dos municípios brasileiros.

Em 2011, com o contínuo crescimento de um poder paralelo comandado pelo tráfico, foi promovida a intervenção policial e instalada a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), projeto da Secretaria Estadual de Segurança do Estado do Rio de Janeiro que pretendeu instituir nas favelas da cidade o projeto de ocupação policial e social. A primeira UPP surgiu em 2008 no morro Santa Marta, em Botafogo, bairro da zona sul carioca. A significativa redução do número de homicídios na favela durante os quatro anos de implantação do programa foi um dos indicadores para sua expansão como política do estado para outros territórios, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, dominados pelo crime organizado. O projeto virou um dos trunfos da campanha à reeleição do então governador Sérgio Cabral. O programa se anunciava como solução para o problema da violência nas favelas fluminenses. O Decreto Estadual nº 42.787/2011 estabeleceu critérios para a implantação do programa:

Art. 1º [...]

§ 1º São áreas potencialmente contempláveis por UPP, consoante critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Segurança, aquelas compreendidas por comunidades pobres, com baixa institucionalidade e alto grau de informalidade, em que a instalação oportunista de grupos criminosos ostensivamente armados afronta o Estado Democrático de Direito. (RIO DE JANEIRO, 2011a)

São apontados como objetivos da UPP para as áreas potencialmente contempláveis: consolidar o controle estatal sobre comunidades sob forte influência da criminalidade ostensivamente armada; devolver à população local a paz e a tranquilidade públicas necessárias ao exercício da cidadania plena que garanta o desenvolvimento tanto social quanto econômico (RIO DE JANEIRO, 2011a).

programas Regularização de Loteamentos; Regularização Fundiária e Titulação; Novas Alternativas; Morar Carioca e Morar Sem Risco. O Programa Favela-Bairro teve como prioridade incorporar as favelas ao tecido urbanizado existente, ao, por exemplo, normatizar a situação urbanística e dotar estes bairros de infraestrutura urbana adequada. Segundo o GEAP, o objetivo do programa seria o de "construir ou complementar a estrutura urbana principal (saneamento e democratização de acessos) e oferecer as condições ambientais de leitura da favela como bairro da cidade". O município contou com recursos próprios para o desenvolvimento desses programas além de recursos provenientes de convênios com a União Europeia, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) do Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (<http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1149>). Para a implementação da primeira etapa do Programa, foram incorporados recursos do município e

Segundo Rocha e Carvalho (2018), a UPP era uma política de presença ostensiva da Polícia Militar (PM) nas favelas ou, como denominadas no decreto, áreas potencialmente contempláveis.

A presença da PM viria acompanhada, também, de outras iniciativas como os fóruns e a UPP social, gestado pela Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos e coordenado pelo Instituto Pereira Passos em parceria com a ONU-Habitat. Eram coadjuvantes para uma transição de concepções, de ampliação dos direitos de cidadania, inclusão da participação social dos moradores dessas áreas e consolidação da proposta de segurança pública. A UPP era ainda uma iniciativa pública aliada a interesses privados, que almejavam ampliar o mercado de consumo e tornar ainda mais fácil o acesso ao público da comunidade.

Apesar de prever a participação comunitária no debate e controle da execução do programa, aos poucos os espaços dos fóruns foram se configurando para uma coordenação centralizada das UPPs e UPP Social, pois estes assumiam a centralidade do processo.

[...] alguns moradores tinham consciência de que o poder decisório continuava restrito, já que os gestores dos Fóruns da UPP Social detinham o controle sobre a agenda e a pauta dos debates, a metodologia de discussão, o horário da reunião, a disposição dos assentos, os convidados que estavam autorizados a falar e o tempo de fala. (FLEURY; KABAD, 2014, p.6)

Ainda segundo Rocha e Carvalho (2018), notava-se que muitas lideranças locais presentes nas reuniões entendiam a polícia como forças antagônica à comunidade e à liderança comunitária exercida por esses representantes. As lideranças locais não queriam se colocar apenas como beneficiárias do Estado, mas também como cidadãos e sujeitos de direitos, na direção oposta da proposta que centralizava a polícia como indicadora do caminho a ser seguido para a acomodação das favelas aos objetivos do governo e do setor empresarial. O artigo “Crítica e controle social nas margens da cidade: etnografia de espaços de participação em favelas ‘pacificadas’ do Rio de Janeiro”, de Lia Rocha e Monique de Carvalho, analisa a implementação do programa em duas favelas, Borel e Batam. Ainda que por parte das ações governamentais a efetivação dos projetos tenha se dado de forma muito próxima, a resposta das duas favelas, por estarem constituídas e organizadas de modos distintos, teve diferenças em relação às respostas às implementações da UPP e de seus braços de execução. Mas os conceitos e as formas de relacionamento por parte das UPPs e UPP Social eram concebidos de maneira integrada. O modo de conduzir as reuniões comunitárias denunciava primazia de decisão e condução dos processos por parte do Estado. Ocorriam tentativas de deslegitimar os

questionamentos dos moradores e suas demandas mediante argumentos técnicos e atribuição de algumas situações e reivindicações levantadas como necessidade de uma mudança de mentalidade por parte dos moradores na utilização e conservação de bens públicos. Segundo as autoras, muitas vezes não era considerada a questão da violência vivida por parte dos sujeitos com os quais propunham diálogo nem as condições sociais e exclusão sofridas pelas favelas.

Seja como for, as reuniões se verteram em canais para reivindicações essencialmente pontuais, pouco afeitas a uma problemática política mais abrangente, que transbordasse, por exemplo, os limites da própria localidade. Sugere, portanto, um espaço de regulação da vida condominial. (ROCHA; CARVALHO 2018, p.230)

Uma das observações das autoras é de que os “projetos de desenvolvimento” têm como consequência não a centralidade em maiores e melhores resultados e produtividade no desenvolvimento social das classes empobrecidas, mas na despolitização de suas reivindicações, desqualificação de suas críticas e uma “dominação gestonária” (BOLTANSKI, 2013, *apud* ROCHA; CARVALHO, 2018). As pesquisadoras explicam que não querem dizer que toda ação ou gestão de administração pública seja uma expressão de tal “dominação gestonária”, mas que muitas vezes as técnicas e ferramentas usadas na condução das políticas públicas acabam por reafirmar essa forma de dominação e tutela sobre os sujeitos marginalizados, em que “o medo e o silenciamento são ingredientes de um processo continuado de militarização das áreas “pacificadas” (ROCHA; CARVALHO, 2018, p.234). Pacificação como mediação intercultural e política, disciplinadora e necessária para a convivência entre os dois lados. “Essa violência simbólica se confunde com a ordem das coisas, tornando-se mais aceitável para aqueles que a sofrem” (BOLTANSKI, 2013)⁶.

⁶ “Ser dominado é ser posto permanentemente à prova”. Entrevista com Luc Boltanski - Instituto Humanitas Unisinos - IHU

1.1 Alguns dados atuais sobre a Rocinha

A partir da leitura de dados obtidos sobre a Rocinha por meio do Sistema de Assentamentos de Baixa Renda (Sabren)⁷, cujas informações se baseiam nos censos do IBGE de 2000 e 2010, foi possível refletir sobre o espaço e suas configurações quanto à população e sua constituição em relação a domicílios, responsáveis por estes e instrução.

A Rocinha ocupa área de 844.480 m² e tem, segundo o censo do IBGE de 2010, uma população de 69.156 habitantes em 23.347 domicílios. Esses dados são questionados pela população local e líderes comunitários que, por suas estimativas, atribuem mais de 100 mil moradores. A maioria dos domicílios é ocupada por uma a quatro pessoas. Segundo o Sabren, possui 26 localidades, nomeadas por moradores. É considerada como assentamento parcialmente urbanizado, com pontos de apoio da Defesa Civil e UPP e está inserida no Programa Territórios Sociais⁸. Trata-se, ainda de acordo com o Sabren, de uma favela isolada por possuir limites claramente identificáveis.

Do ponto de vista da regularização urbanística fundiária, foi declarada área de Especial Interesse Social em 2001 por meio do decreto de uso e ocupação do solo n° 28341, de 21 de agosto de 2007. Segundo os dados do Censo 2010, são 34.125 homens e 35.036 mulheres. Entre os responsáveis por domicílios, 78% ganham entre ½ e 3 salários mínimos. Outra faixa que se destaca é a dos sem rendimentos (16% da população responsável por domicílios), conforme o Censo de 2010.

Ainda, segundo o Sabren, a faixa de rendimentos entre homens e mulheres começa a diferir quando o valor dos salários sobe. A comparação salarial de homens e mulheres moradores da Rocinha é reveladora das desigualdades de renda persistentes: 93 homens recebem até ½ salário mínimo, já 234 mulheres se encontram nessa condição. À medida que sobe o valor do rendimento, a participação dos homens se eleva: de ½ a 1 salário (3.271 homens e 3.722 mulheres); de 1 a 2 salários mínimos (5.777 homens e 3.540 mulheres); e de 2 a 3 salários mínimos (1.439 homens e 539 mulheres).

⁷ Aplicativo que reúne e disponibiliza dados e informações sobre as favelas do Rio de Janeiro, coordenado e mantido pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), da Prefeitura do Rio de Janeiro, originado do Cadastro de Favelas da Cidade do Rio de Janeiro, 1983.

⁸ Desenhado em 2016 e instituído por meio do Decreto n° 42.912/2017, o Programa Territórios Sociais é uma iniciativa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que visa a identificar as famílias cariocas com maior grau de vulnerabilidade social e oferecer a elas uma atenção diferenciada, de maneira a assegurar que estejam inseridas nos cadastros e nos serviços já oferecidos pelo Poder Público. Em 2019, o Programa estabeleceu um convênio com o ONU-Habitat e passou a atuar em dez grandes áreas da cidade (<https://territoriosociais-pcrj.hub.arcgis.com/>).

Mulheres de 7 a 49 anos têm índices mais elevados de alfabetização quando comparadas aos homens, perfazendo, portanto, o grupo menor de não alfabetizadas no conjunto dos moradores nessa faixa etária. É curiosa a relação de maior índice de alfabetização entre mulheres em contraste com a gradativa diminuição delas nos grupos de renda à medida que esta aumenta. Um aspecto a ser mencionado a partir desses dados diz respeito às discrepâncias salariais entre as mulheres à medida que o valor sobe e como o número de mulheres se diferencia mais e mais, porém nas informações sobre alfabetizados elas aparecem em maior número.

1.2 Uma proposta de EJA para o ensino médio no Rio de Janeiro

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), apesar de implementar o ensino supletivo de forma mais oficial e reconhecer a educação como direito de cidadania, restringiu o dever do Estado em relação à oferta de educação à faixa etária de 7 a 14 anos. Ainda assim, era uma evolução a regulamentação da oferta de educação para o ensino supletivo para quem tinha mais de 14 anos de idade, levando-se em conta o período do qual vínhamos na história do Brasil, pois considerava a educação de jovens e adultos como um direito, e não mais como um problema individual.

As políticas educacionais com menção mais explícita à organização da EJA têm sua formação a partir da Constituição Federal de 1988, que afirma o direito de todos os indivíduos brasileiros à educação. Além disso, estabelece que a União, estados e municípios em regime de colaboração ficam responsáveis em oferecer o ensino médio àqueles alunos que, por um motivo ou outro, não tivessem tido a oportunidade de concluir os estudos fundamentais dentro de faixa etária prevista, bem como ampliar sua oferta para o território brasileiro. Com isso, se criaram nos estados, dentro das Secretarias Estaduais de Educação, programas e modalidades de EJA, que passaram a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases em 2008.

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) objetiva avaliar e medir o desenvolvimento da educação no país em seus estados e federações e tem como referência a qualidade dos sistemas de ensino de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa comparação internacional somente foi viável, segundo Gama e Najjar (p. 49, 2018), “a partir de uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e no SAEB

(Sistema de Avaliação da Educação Básica)”. Em uma escala de zero a dez, o Brasil obteve 4,6 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,0 pontos nos anos finais desse segmento, e 3,6 no ensino médio.

A meta para o Estado do Rio de Janeiro em 2009 era chegar a 3,4 pontos na etapa do ensino médio, mas alcançou somente 3,3 pontos, ficando em 26º lugar na posição do Ideb (o segundo pior resultado do país). Tal circunstância influenciou a ocorrência de mudanças na Seeduc-RJ, entre elas a nomeação de um novo secretário de Educação, Wilson Risolia, em substituição a Tereza Porto. Graduado em Ciências Econômicas e pós-graduado em Engenharia Econômica e em Desenvolvimento Econômico, ele assumiu o cargo em outubro de 2010, e durante a posse o então governador do Estado, Sérgio Cabral, anunciou como meta a ascensão do Rio de Janeiro entre os cinco primeiros no *ranking* do Ideb até 2014. Pautado por uma concepção gerencial da educação, Risolia anunciou várias ações no Programa de Estado para a Educação: implementou um sistema de avaliações a ser aplicado em todas as unidades escolares bimestralmente (o “Saerjinho”), que propunha uma avaliação diagnóstica a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostas no currículo mínimo; instituiu processo seletivo para os cargos de diretor escolar, orientador e coordenador pedagógico; implementou o currículo mínimo a ser adotado por todas as unidades escolares da rede; estabeleceu como sistema de gestão da rede de ensino do Estado com foco nos resultados a Gestão Integrada da Escola (Gide), com aspectos estratégicos, políticos e gerenciais na área educacional; implementou o sistema de bonificação para docentes e escolas que alcancem as metas estabelecidas pelo sistema; e outras medidas.

Criada por uma empresa privada, a Gide corresponde a um sistema gerencial que por meio de um processo de estabelecimento de diagnósticos, metas e objetivos, elaboração de estratégias para alcance dos mesmos e padronização, tinha como objetivos “auxiliar a escola a identificar os seus problemas e agir nas principais causas, visando a melhoria contínua no processo de ensino aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Entre as ações para a melhoria da educação no Estado durante a gestão de Risolia (2010 a 2014), políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos foram implementadas. Por meio do discurso de resolução dos alunos em distorção idade-série e da qualificação do ensino, o secretário publicou a Resolução Seeduc-RJ nº 4.814/2012 para ajustar normas e procedimentos relativos ao ingresso e permanência de alunos no ano letivo de 2013, estabelecendo idade máxima para matrícula deles no ensino médio regular. Desse modo, segundo Fernandes e Alvarenga (2021, p. 8),

[...] indo de encontro à LDB nº 9.394/96, que legisla somente em prol de uma idade mínima para matrícula na EJA. Desse modo, ao utilizar a idade mínima para matrícula na EJA como idade máxima para matrícula no ensino regular, passa a influenciar o ingresso de uma nova juventude na EJA [...].

Portanto, foi fixada idade máxima para que o aluno/aluna se matricule no ensino regular, e, uma vez ultrapassado esse limite, deveria ser matriculado na EJA. A medida recebeu muitas críticas, e uma delas dizia respeito à juvenilização da EJA, programa originalmente destinado a jovens e adultos que passaria a receber alunos e alunas cada vez mais novos, promovendo a exclusão de grande parte da juventude trabalhadora do ensino médio regular. Outra crítica era a de que a EJA não contava para a avaliação feita pelo Ideb, o que excluiu da análise parte significativa dos alunos com distorções de idade-séries, com defasagem de escolarização. Não sem efeito, em pouco tempo a educação do Rio de Janeiro subiu substancialmente no *ranking* do Ideb.

Outra ação da Seeduc-RJ dirigida à oferta de educação de jovens e adultos no Estado foi o início de um programa em quatro módulos semestrais em substituição à organização de três fases semestrais. No primeiro semestre os alunos são matriculados no módulo do Nova EJA, programa com duração de quatro semestres (NEJA).

PARECER CEE Nº 091, DE 26 DE JUNHO DE 2012. Aprova proposta da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC para ministrar Curso de Educação para Jovens e Adultos – Nova EJA, na forma presencial, no nível do Ensino Médio, em caráter experimental, pelo prazo de 05 (cinco) anos, com base no art. 81 da LDB, por meio do Programa Nova EJA, a ser adotado nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual. Proc. nº E-03/006.269/2012 - SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE ENSINO Homologado pelo Sr. Secretário de Estado de Educação em ato de 06/09/2012. Id: 137569. (RIO DE JANEIRO, 2012)

A EJA em fases era ofertada em regime presencial e semestral, contabilizando três fases com seis aulas diárias de 40 minutos em ensino noturno, com exceção da necessidade da escola em alterar horários. O Quadro 1 ilustra esse formato.

Quadro 1. Exemplo de horário da EJA – três fases semestrais

Aula	Horário	Tempo
1 ^a	18h30	40min
2 ^a	19h10	40min
Intervalo	19h50 as 20h00	10 min
3 ^a	20h	40 min
4 ^a	20h40	40 min
5 ^a	21h20	40 min
6 ^a	22h	40 min

Fonte: elaborado pela autora com base em Seeduc-RJ ([s.d.]).

Já na EJA em módulos (Nova EJA – NEJA), o formato passa a considerar quatro aulas diárias de 50 minutos e não existe mais o intervalo, conforme é possível observar no Quadro 2.

Quadro 2. Exemplo de horário EJA – quatro módulos semestrais (NEJA)

Aula	Horário	Tempo
1 ^a	19h	50 min
2 ^a	19h50	50 min
3 ^a	20h40	50 min
4 ^a	21h30	50 min

Fonte: elaborado pela autora com base em Seeduc-RJ ([s.d.]).

2 A PESQUISA COM JOVENS EM PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

2.1 Por qual caminho?

A perspectiva da escuta das narrativas dos estudantes expressa a busca por compreender singularidades e ressignificações que fazem de si e de seus percursos à medida que relatam e refletem sobre elas no processo. Quando o sujeito fala, ele ressignifica e constrói sua identidade, interpretando-se e compreendendo-se. Ao narrar sua experiência de vida com a escola, antes e para além dela, pode expressar aquilo que constitui seu momento, o que aponta para seus desejos e sua singularidade. Segundo Vasconcelos e Ribeiro (2020, p. 220), “abordar a narrativa de vida através de relatos de experiência abre espaços para se falar não apenas sobre aprendizados passados, mas sobre condições atuais e perspectivas futuras”.

A pesquisa biográfica constitui um processo de construção de si e expressa, no ato de narrar, os processos sociais e de encontro com o outro que engendram essa construção. Também revela como o sujeito elabora a construção de si e de suas relações com os espaços e com outros sujeitos, seus encontros e engendramentos de vida e perspectivas. É como se, ao dizer-se, ele delineasse o mundo e suas percepções sobre seu mundo, e para além disso, organizasse seu tempo histórico e suas maneiras de incidir na sociedade, e vice-versa. Segundo Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica conta ainda com outro diferencial em relação a outras correntes de pesquisa ao introduzir em suas referências a temporalidade, ou seja, a dimensão do tempo, o correr do tempo no sujeito que organiza sua experiência em uma sucessão de acontecimentos a partir da importância que atribui aos fatos e a relação destes com a constituição do seu ser.

A narrativa do sujeito é material da pesquisa biográfica, é a ação da pesquisa, reflexão do pensar humano e da organização de sua experiência e do seu pensamento sobre ela. É a inscrição dessa experiência em uma ordem, em um tempo, decorrente da sua vivência e de sua compreensão e significação a seu respeito. Trata-se de uma elaboração cumulativa e integrativa da maneira de o sujeito se entender, bem como de entender as relações que estabelece com os outros e de sua posição no mundo. O tempo é um conceito apropriado pelo ser humano à medida que este conta sua história e narra sua compreensão do mundo e de seu papel na sociedade.

Ao narrar as experiências, o sujeito se apropria do que viveu, experimentou, conheceu e afere sentidos a essas ações, ajudando na compreensão das relações de

produção e construção recíproca dos indivíduos e sociedades. A narrativa constitui uma experiência de organização das significações que ele faz da compreensão daquilo que lhe atravessou e da resposta que construiu para si e para o que o cerca, da significação que deu ao que lhe ocorreu e do que fez acontecer, de como compreendeu os fatos e seu desenrolar, de como construiu seus olhares e interpretações. Em suas narrativas, essa vivência, experimentação e ação sobre o que o cerca trazem seus “pertencimentos”, idade, profissão, espaços, atividades sociais, redes de relacionamentos, modo de estar no mundo, de ser atravessado por ele e de devolver a esse mundo suas construções.

Estar no mundo é uma experiência com o tempo, representa as construções que o sujeito faz de suas vivências e suas respostas à vida, ao que experimenta. O mundo social é organizado por ele à medida que relaciona fatos, põe uma ordem sucessória neles, atribui valores e lhes dá sentido. Todos são atingidos por acontecimentos do mundo social, da sociedade na qual vivem, mas cada um dá a resposta individual na forma como elabora, compreende e é afetado por essa experiência. Essa interpretação e individualização sobre o que acontece dizem do mundo em que vivemos. Uma única visão e interpretação não retrata sozinha a realidade dos acontecimentos, mas a compõe. E essas interpretações e vivências se inter-relacionam, formando, a partir das múltiplas vivências e significados individuais, a composição do fato e do sentido dos espaços e experiências com eles.

Narrar experiências é também uma organização dos fatos que constituem o indivíduo, dando a eles o sentido singular de sua existência. É uma seleção de acontecimentos que para o ser fazem sentido na construção de sua trajetória. É um encontrar de tempos, do indivíduo em relação com o outro, com o que o cerca e acontece, seu olhar e sentimento singular constitutivo do todo. O tempo existe porque há um sujeito que o narra a partir de suas experiências e que compõe o tempo dos demais a partir do seu conto, da sua visão singular.

Cada espaço social vivido é atualizado na experiência cotidiana desses sujeitos e indivíduos quando outros fatos, espaços e sujeitos a eles se entrelaçam, e estes podem reelaborar os significados dessas ações para sua vivência e sua compreensão de estar no mundo. Cada sujeito tem sua elaboração, seu modo de significar as experiências com o tempo vivido, com os espaços, com os outros. Não que essa significação não tenha relação com signos construídos socialmente, mas a vivência individual que compõe o indivíduo o faz com suas especificidades e contribuições para a edificação da vida em comum. Essas especificidades se referem também ao pesquisador ao se deparar com a narrativa de quem

pesquisa, pois, segundo ressalta Delory-Momberger (2016), as realidades sociais podem não existir da mesma forma para o narrador e para aquele que escuta a narrativa. A autora faz alusão ao sociólogo – e aqui se estende ao pesquisador de forma geral – que utiliza em sua pesquisa a narrativa biográfica:

Portanto, as realidades sociais não existem para o indivíduo como elas podem existir para o sociólogo: elas tomam para ele o aspecto de experiência que ele relaciona consigo mesmo. Na consciência individual, os fatos sociais que determinam as situações, as interações, as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente pelo social resulta da lógica das experiências acumuladas e da forma própria que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência. O indivíduo só pode apreender o social de outra forma, de maneira autorreferencial, em relação com a sua história e suas experiências, nas formas de seu “mundo-de-vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138)

Existem uma ordenação e uma significação subjetivas na narrativa do sujeito, na maneira como ele se compreende e, portanto, em como devolve ao seu meio suas percepções por meio de gestos, ações e relações. Essa forma subjetiva de se relacionar com o mundo, de compreendê-lo de modo autorreferencial, de ser atravessado pelas relações com tudo ao redor o faz único, ao mesmo tempo que, nessa condição, compõe uma teia social. Ao se dizerem e dizerem suas experiências, os indivíduos falam das muitas faces da realidade em que vivem. A atividade biográfica está inserida em uma lógica de subjetivação, mas também de uma socialização da experiência individual. “Compreendem a si mesmos e se estruturam numa relação de colaboração de si e do mundo social” (Delory-Momberger, 2016, p. 138).

Ainda segundo Delory-Momberger (2016), a atividade de subjetivação do sujeito, do mundo histórico, do mundo social e da socialização da experiência individual é o que ele constrói como ser singular e, concomitantemente, o que o insere como ser social.

2.2 Biografização

Delory-Momberger (2016) define biografização como o conjunto de operações e comportamentos em que os indivíduos contam sua experiência com os espaços, pessoas e sociedade, dando sentido individual e peculiar aos fatos/acontecimentos a partir do seu entendimento e se fazem reconhecer pelos outros como indivíduos/sujeitos. Ela estrutura a experiência e a significação, colocando o seu valor pessoal, o reconhecimento do outro e pelo outro. Trata-se de uma experiência constante do ser humano com seu mundo, sua história e seus semelhantes.

A biografização se estrutura em um “processo constante e cumulativo de estruturação e significação da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139), na sua relação com os fatos e a história. Os indivíduos constroem uma “reserva de conhecimentos disponíveis”⁹ com os quais interpretam os fatos novos e reestruturam seus significados em uma ordem, valor e significado próprios. Ou seja, toda nova experiência é interpretada com base nos conhecimentos adquiridos, experimentados e elaborados no passado, que constituem o sujeito no presente e o ajudam na configuração, interpretação e atribuição de sentidos no presente e na conseqüente reelaboração das suas experiências. Semelhantemente, a biografização lança os projetos para o futuro, as expectativas que o indivíduo projeta para a sua vida, o que quer e acha importante alcançar, o que faz sentido para ele.

Em seu artigo “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular”, Delory-Momberger (2009) cita o sociólogo alemão Peter Alheit (2009, p. 79) trazendo mais uma contribuição para a compreensão do conceito de biografização desenvolvida pelo sociólogo: “capacidade de integrar novas experiências àquelas que já tivemos”, compartilhando-as com outros indivíduos, muitas vezes em situações e espaços idênticos, mas que serão compreendidas e experienciadas de modo singular, a partir das experiências e códigos desenvolvidos por aquele sujeito em específico.

Nós compartilhamos com os outros – e às vezes com muitos outros – situações que nós poderíamos externamente definir como similares ou idênticas. Mas, para cada um de nós, cada situação e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação. Essa singularidade só pode ser compreendida por meio da lógica interna, biográfica, de nossas experiências anteriores e como elas configuram nossa apreensão do presente e do futuro. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140)

Ao compartilhar sua experiência, ainda que com base nos mesmos acontecimentos e espaços, as intensidades e interpretações serão diferentes para cada indivíduo, por conta de vivências anteriores, das codificações que fez delas e de como resolveu as questões vividas, como e por quais caminhos achou significativo ou foi possível construir as respostas e identidades. Mesmo estando em contato com outros no mesmo espaço e

⁹ Alfred Schütz considera que o mundo social está estruturado por atividades e significações e que o sociólogo acede ao estudo desse mundo a partir do conhecimento comum e da própria familiaridade que tem com ele. O conhecimento comum é, de facto, organizado de forma “típica”: “o que é experimentado na percepção atual de um objeto é transferido [...] sobre qualquer outro objeto semelhante, percebido somente quanto ao seu tipo” (Schütz). Porto Editora – tipificação na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-11-24 23:54:36]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$tipificacao](https://www.infopedia.pt/$tipificacao)

tempo, as reações dos outros terão peso na vivência do indivíduo, mas as significações que produz serão singulares.

Segundo Delory-Momberger, 2016, a narrativa não é apenas um produto da fala do indivíduo, é também a efetivação daquilo que é narrado, pois configura o acontecimento e a experiência com os espaços, com outros indivíduos apresentando-os de modo particular. A narrativa biográfica não é um lugar de intermediação do pessoal e do social, ela é o lugar onde o indivíduo se fundamenta, se compreende, compreende o seu lugar na sociedade, o lugar das relações de si com os outros e da sua contribuição na construção do todo. Assim, a pesquisa biográfica precisa compreender e analisar o individual, o coletivo, a estrutura social, a experiência do sujeito, o conjunto das relações e interfaces que compõem os sujeitos, os espaços e as suas relações.

Fixando para si como objeto os modos de constituição do indivíduo enquanto ser social singular, a pesquisa biográfica deve a si mesma, assim, compreender, dizendo de outra forma, tomar em conjunto o que constitui precisamente a interface que ela se propõe a analisar e compreender: ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os “quadros da experiência”, a “sociedade vivida” e a “sociedade constituída”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141)

A pesquisa biográfica, portanto, se faz pela narração das interações dos indivíduos com o seu meio e suas relações e, também, pela relação com os determinantes estruturais, a captura das crenças, afetos e representações singulares que fazem os indivíduos das suas vivências, como as estruturam e as explicam a partir da sua construção individual e quais sentidos atribuem ao tempo vivido.

2.3 Pesquisar em educação com narrativas

E eu menos a conhecera, mais a amara
Sou cego de tanto vê-la, de tanto tê-la estrela...
(O estrangeiro, Caetano Veloso)

O pesquisador não está distante do que acontece e do que quer saber ou conhecer. Quer conhecer porque é afetado também pelos espaços e relações para os quais dirige a sua pesquisa. Também tem a sua narrativa da experiência. Quer entender a partir da narrativa do outro a sua experiência com o seu tempo. Descobrir o que não está a seu alcance ou compreensão a não ser pela narração do outro, a sua completude, o que lhe falta. Ao ler sobre a relação do pesquisador com a sua pesquisa, apreendendo sobre a ideia da relação do pesquisador com o que pesquisa, com o que o incomoda. Quando percebe que para as suas perguntas existem mais de uma resposta, mais de uma percepção do eu

que acontece e se desenvolve nos espaços, com os indivíduos, com a vida, ele pode melhor compreender que o singular do outro também lhe compõe, faz parte da realidade vivida e do que pretende alcançar. Além disso, segundo Delory-Momberger (2016, p. 142), o interesse da pesquisa está naquilo que a narrativa faz, “como a narrativa ao mesmo tempo produz e permite vislumbrar a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos”.

O ser humano vive uma relação dinâmica com seu tempo, recebe interferências e interfere à medida que apreende as produções ao redor e retorna para esse meio a compreensão/interpretação singular da sua experiência com os fatos, espaços e pessoas. E, em uma dinâmica constante, novamente recebe a percepção e entendimento das suas colocações e interferências e as vivência de seu modo particular.

O pesquisador/entrevistador em ciências sociais está no processo da narrativa também de quem narra, pois ao ouvir o que lhe é dito estabelece uma ligação com aquele que conta sua experiência. O entrevistado/entrevistada narra para aquele que o/a ouviu também o que o outro lhe significa. Não narra separado do tempo da narrativa, do momento em que fala nem a despeito do ouvinte. No momento da fala, da entrevista, se estabelecem muitas relações, são retomados muitos afetos, fatos perpassados também pela construção feita daquele momento e das particularidades atribuídas um ao outro. O construir-se biograficamente é produto de uma relação entre indivíduos, suas vivências, suas percepções particulares, integração delas, afetações do meio aos indivíduos e, por conseguinte, dos indivíduos ao meio.

O conhecimento sobre a experiência do indivíduo se dá a partir de sua narrativa porque ao narrar ele organiza o que viveu com os códigos sociais que possui, entende a dinâmica dos acontecimentos e externaliza sua compreensão sobre o cotidiano vivido e sobre como essa vivência o afetou.

A obra do conhecimento, em perspectiva (auto)biográfica, constitui-se com base no encontro de indivíduos que expressam suas perspectivas e entendimentos do tempo vivido; portanto, como já afirmado, o pesquisador também está implicado no trabalho de pesquisa com suas singularidades. O que o faz pesquisar é uma vontade de saber, a partir de suas experiências, o que o outro carrega de entendimento e vivência, aquilo que completa a sua compreensão de um percurso.

2.4 Sobre o tempo na pesquisa biográfica

Oração ao tempo

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro em um acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Que sejas ainda mais vivo
 No som do meu estribilho
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Ouve bem o que te digo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Quando o tempo for propício
 Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 O que usaremos pra isso
 Fique guardado em sigilo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Apenas contigo e migo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 E quando eu tiver saído
 Para fora do teu círculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Não serei nem terás sido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Ainda assim acredito
 Ser possível reunirmo-nos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Num outro nível de vínculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Portanto, peço-te aquilo
 E te ofereço elogios
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Nas rimas do meu estilo
 Tempo, tempo, tempo, tempo

(Oração ao tempo, Caetano Veloso)

Em seu artigo intitulado “Abordagens metodológicas nas pesquisas biográficas”, Delory-Momberger (2012) aponta para uma característica crucial na pesquisa biográfica que a difere de uma sociologia do indivíduo: a temporalidade biográfica. Pais (2003) também aponta a temporalidade como uma das questões essenciais para o trabalho em ciências sociais ao defender que o desafio de entender o presente se faz possível a partir da problematização do tempo tecido e no qual habitamos. Compreender que o presente não se constitui solto e desconectado de um contexto ou de uma vida em curso e que pode ser melhor compreendido quando se conhecem e se discutem acontecimentos passados e como se teceu a trama que o sustenta. O tempo é social.

o tempo social é, pois, o tempo resultante da vida social, o tempo que é objecto de representações sociais, tempo faccionado em durações diversas, em acontecimentos, em actividades, em condutas – recompostas, reinterpretadas, num ritmo social de conjunto que lhe dá coerência e significação: ritmos diferentes e concorrenciais de tempo, ora combinando-se, ora destruindo-se mutuamente; tempo descompassado e com tendência para fundir o seu fluxo incerto com outros tempos, nos quais parece procurar apoio. (PAIS, 2003, p. 129)

Um grande desafio para o entendimento de como se constituem hoje as relações, necessidades e acontecimentos presentes em uma pesquisa em ciências sociais é olhar,

ouvir e entender como aquele tempo que agora se apresenta se constituiu, em quais linhas e traçados se sustenta, se ancora e se significa. Quando falo de âncora, penso onde profundamente, naquilo que não vejo claramente, está a edificação do que posso perceber. Pais fala de “sondar as profundezas”, as estruturas em direção à superfície da vida cotidiana, aquilo que se mostra.

Temos vivido construções aceleradas e desestruturantes nas relações sociais, e transformações nessas estruturas. As mudanças que ocorrem dentro do sistema no qual nos encontramos têm instalado em nós sentimentos de desconhecimento e de longitude de um tempo vivido ou mesmo uma hierarquização dos tempos que despreza ou reduz as experiências passadas a fatos e acontecimentos de menor importância para o tempo presente, como se ambos não fizessem parte constitutiva do que pensamos e elaboramos no agora. Esse tempo fluido nos dá a sensação de que o que importa é o que consigo viver agora, nos próximos minutos. Como se estes estivessem deslocados de uma experiência e edificação anterior onde tivemos muito da instrumentalização de como erguer aquilo que hoje, no presente, suporta e sustenta as significações que faço e vivo no tempo e nos espaços.

O modo como a sociedade se transforma e se organiza muda concomitantemente as relações humanas. A própria natureza não pode ser considerada imutável, pois se modifica para melhor se adaptar às necessidades de sobrevivência e possibilidades de continuidade de sua existência. Mais ainda, a sociedade humana, ao compreender-se, muda para adaptar-se, manter sua existência, melhorá-la, e ao realizar esse processo transforma a vivência de tempo e espaço e lhes atribui outros significados e compreensões.

A cada época, toda transformação e construção humana carrega consigo uma forma distinta de se relacionar e conceber o tempo e o espaço vividos. Dentro de uma categoria subjetiva, são construções humanas. O espaço, como estrutura física, recebe a partir dos valores de uma sociedade a sua significação e se organiza para transmitir ao indivíduo o que esta espera dele em seus comportamentos e aspirações. Essa dinâmica de transmissão de valores e de formação não é própria do espaço como tal, mas do lugar a ele atribuído pela sociedade. No espaço escolar, por exemplo, não é o espaço em si que forma, mas os valores e conhecimentos ali organizados, selecionados e valorizados por determinado grupo social. Então, a formação se dá por aquilo que por ali tramita, se aprende, de conteúdos e valores. Não é a estrutura física do espaço que “atua”, mas as significações de uma sociedade que ali existem, se expressam e são experienciadas.

Contudo, ao mesmo tempo que o espaço pode ser um lugar de transmissões e acomodações, também pode ser espaço de produção de rupturas com o que lhe é socialmente imposto, na medida em que o existir é uma experiência e, como tal, possui movimento, não é imóvel. Vivenciar um espaço é também, entre tantas outras coisas, transformá-lo, colocá-lo em movimento, modificá-lo.

Outro dado que nos importa para um estudo em ciências sociais, considerando uma leitura e constatação do tempo, são as realidades que vivemos. Uma dessas realidades é a aceleração do tempo vivido na atualidade e sua relação com a estrutura capitalista de compreensão desse tempo em que o lucro e o capital se tornam os objetivos a serem perseguidos. Como o mais importante é o lucro que se obtém, quanto mais rápido o retorno do capital posto em circulação, maior o lucro, pois menor será o gasto também. Essa concepção torna o tempo e os espaços vividos devorados por uma necessidade de lucro, de consumo e de rápido retorno. Aumento na velocidade das relações e das respostas, de modo que quanto mais rápido o produto for feito/concluído, menor será o gasto para sua produção, e quanto mais rápido o retorno, maior o lucro, menor a subjetividade e menor o gasto de energia. Tempo consumível rapidamente. Espaços utilizados e não vividos. Presentificação, termo que Pais utiliza, sugerido por Jameson. Uma experiência desvinculada de um tempo histórico, do transcurso do tempo ancorado no passado e projetado para o futuro.

2.5 Sobre tecer o tempo, corpos tecidos

Ouvir as narrativas dos alunos e alunas da NEJA é ouvir o que foi sonhado, o que foi deixado para trás, por onde os desejos foram sendo transformados em “o que era possível fazer no momento”, ainda que essa solução estivesse longe do seu querer inicial. Nessa narrativa do possível, quando falamos do tempo vivido temos a possibilidade de falar do tempo invisível, tempo que retoma a consciência da nossa existência, da nossa singularidade, conforme diz Pais (2016) no artigo “Tessituras do tempo na contemporaneidade”.

A presentificação dificulta a estruturação dos desejos mais distantes que o indivíduo almeja, assim como produz entraves às memórias da sua trajetória até o ponto em que se encontra. Desvinculado do seu processo histórico, ele tem muitas vezes dificuldade de perceber-se como parte de uma sociedade e de seus enredos e de se dar conta de que aquilo que faz ou conseguiu fazer até aquele ponto de sua vida é parte de

uma trajetória, tecida por inúmeros fatores, muitos para além da sua própria vontade; uma conjunção de fatos, ideias, concepções que sustentam uma sociedade e que contribuem para a vida que se edifica daquele sujeito. Ou seja: somos influenciados pelo meio, muitos dos nossos anseios vão sendo moldados pelo nosso grupo social, por nossa vida em sociedade que não se construiu sozinha desprovida de contatos e influências de um sistema.

Poder falar do tempo e olhar como ele se constituiu e se constitui no indivíduo é ter a possibilidade de se olhar e ver as interligações e caminhos percorridos para que o sujeito dê sua resposta com o que lhe é possível. É olhar o tempo vivido, construir um tempo futuro. Olhar para o passado, poder narrar os fatos e organizá-los no tempo se traduzem em uma possibilidade de rompimento com o estabelecido. Ao falar do tempo que passa, o sujeito tem a oportunidade de se ver inacabado e com possibilidades. Tem condições de, ao contar sua história, perceber o que foi entrave e onde se encontram alternativas à sua existência como sujeito. Pode apontar possibilidades de futuro. Ao rever suas experiências e poder dar a elas um encadeamento, um ritmo, uma historicidade, ele tem condições de projetar um futuro, o qual é tão temido, não pelo que dele se espera, mas por sua imprevisibilidade e incerteza (PAIS, 2016).

Não estou afirmando que a narrativa e a possibilidade que esse aluno e aluna, egressos da NEJA ao “arrumarem” o seu tempo, ao colocá-lo em ordem, ao organizá-lo, resolvam esse temor, esse descompasso entre o que sonham e o que a sociedade diz que é possível viver. Mas essa organização pode ajudar na compreensão de seu processo de vida, na organização de suas experiências e na visualização de possibilidades. Sentimento de que a história não está predeterminada, que ela se movimenta com passos, ritmos e melodias que tecem um corpo, um tecido. Um corpo-tecido.

É nesse descompasso entre as experiências e as perspectivas de futuro que muitas vezes se encontra o jovem. Um tempo que parece ter sido atropelado pelas urgências do dia a dia, que passou como se nada tivesse passado, como uma resposta a uma demanda diária de vida, urgente, desmembrada de um passado e sem uma possibilidade de projetar-se no futuro. Uma presentificação da vida, do imediato e fugaz. Como se a vida passasse. Simplesmente passasse. Como água que escorre pelas mãos, com muito pouco a ser feito, talvez uma resposta imediata e breve à emergência do presente vivido. Para Pais (2016), essa falta de esperança no futuro, do vislumbre de um poder de decisão origina uma relação obsessiva ao presente. As expectativas no futuro é que concebem, para o autor, os projetos de vida.

As vivências realizadas no espaço experimentado podem reconfigurar esse tempo que parece estar somente no presente, sem avanços a um tempo de proposição de futuro? Se o espaço é o lugar onde o tempo se faz visível, o que é o espaço nessa relação com a presentificação, que não vislumbra um tempo futuro? Perde-se o sentido também do espaço como aliado para a construção de expectativas? Ou o espaço vivido é também engolido pela urgência do tempo que passa? Dentro da contemporaneidade, quais perspectivas e importâncias na vida desse indivíduo que por ela transita o espaço, lugar visível do tempo, contempla? Qual é a importância do espaço escolar para o aluno e a aluna que por ele transitam para a construção de uma expectativa de futuro? O que se passa na NEJA quando nada parece passar?

Pais (2016) ressalta que um desafio para as ciências sociais é a necessidade de nos livrarmos da tirania do tempo. E as vivências do espaço, como visibilidades do tempo, podem ajudar na consciência do hoje, ajudando o jovem a compor uma estrutura de narrativa na qual ele pode trabalhar com os tempos, passado e futuro, nomeá-los, apropriando-se de possibilidades de proposição de futuros.

Outro desafio reside nas análises de continuidades e discontinuidades da relação espaço e tempo da nossa existência como sujeitos. Ao examinarmos as relações sociais de uma sociedade, tempo e espaço exigem um modo contínuo de análise que nos ajude a compreender as dinâmicas, seus processos e suas conexões na composição da estrutura da sociedade e dos seus indivíduos e que nosso trabalho com o tempo presente não perca de vista sua trajetória até então e ouça os desejos de futuro.

Enfim, temos de ver como no social se jogam os naipes do tempo, isto é, as percepções do presente, as memórias do passado e as expectativas do futuro. Temos de saber analisar como as sombras do passado se projetam no presente, sejam elas uma ameaça ou um estímulo. Temos também de ver a (in)capacidade do presente gerar o futuro como possibilidade antecipada. A memória do passado e a confiança – ou, no mínimo, a esperança – no futuro dão um sentido aos tempos de transição da vida: da vida individual e social. No entanto, o passado não pode ser desprezado. (PAIS, 2016, p. 18)

2.6 Gestos, entonação, silêncios...

A pesquisa biográfica não está restrita apenas ao discurso. Outras questões se interpõem em seu processo. Uma delas é a estruturação que o indivíduo estabelece às suas experiências, como organiza sua vivência com os demais sujeitos e espaços, qual a ordem que dá a elas e como se formam, como entende as formações, como sequências suas vivências e efeitos em sua subjetividade, como ordena o mundo em que se situa. Segundo

Delory-Momberger (2012), a atividade biográfica pode não expressar a realidade de modo factual do experienciado, mas sim as representações, as percepções de como os indivíduos compreendem seu percurso de vida. Uma interpretação das construções de sua trajetória realizadas a partir de suas percepções do mundo, de suas ações, de suas relações com o outro, do outro, da sua interpretação subjetiva para a dinâmica dos acontecimentos e como foram afetados por eles.

A atividade biográfica não se encerra no discurso oral que o indivíduo faz, mas abrange a totalidade do discurso que expressa com o seu corpo, gestos, tom, pausas e silêncio. A não fala também compõe esse discurso do entendimento de suas experiências, da interpretação que dá à sua relação com os demais e com o espaço social.

A finalidade da entrevista é colher, acolher outras interpretações e vivências de indivíduos que compõem dados, espaço ou situação social. Dentro do contexto, como organizam e experienciam o que acontece e de que maneira entendem as ações, as relações. De que forma as vivências se organizam? Ainda que vivenciemos o mesmo episódio ou situação, a experiência se dará de maneira distinta, pois a composição da nossa individualidade é feita de múltiplas experiências acumuladas, das relações que estabelecemos em nossa existência. A partir desse acolher e de colher diversas experiências e narrativas podemos pensar sobre possibilidades de espaços e vivências em comum.

2.7 Sobre o que se passa, quando nada parece se passar

O cotidiano é uma questão constitutiva muito importante para o estudo e os trabalhos biográficos, em que o tempo se mostra conjuntamente com os espaços. Fazer uma pesquisa biográfica é buscar percebê-lo, suas relações e seus desenvolvimentos quando “nada parece se passar”. É identificar em quais aspectos desse tempo que flui se escondem as tessituras do tempo, daquilo que os indivíduos vão construindo de significados em suas vidas, do que vão transformando, dando assim suas respostas às condições de vida com as quais se deparam, o que se passa sem deixar grandes vestígios, mas que constitui uma experiência de vida e uma devolutiva de um modo específico de ver e viver o mundo, de ser e estar nele.

Segundo Pais, 2003 é o que se instala na vida, mas também o que irrompe como novidade sem deixar, às vezes, grandes marcas de visibilidade. E é nesse caminho que elas ora se rompem, ora se dão em continuidade, que se inscreve a sociologia do cotidiano.

E tecendo o ser e estar no mundo, o como se faz para ser, estar e seus significantes, são essenciais para compreender a maneira pela qual esse indivíduo se constitui no espaço, no seu grupo, os acolhimentos das respostas e rupturas que ele devolve.

A sociologia do cotidiano entende que os conceitos e teorias são instrumentos que ajudam o pesquisador em sua trajetória de ouvir, olhar e refletir sobre o que se passa, sobre as experiências do indivíduo e o que revelam da trama que se tece das histórias em suas narrativas e sobre suas vivências. É a forma como, ao se aproximar dos fatos, os indivíduos, suas vivências e rompimentos são importantes para essa sociologia. O que ela indica é que, a partir do trabalho com os acontecimentos do dia a dia, seja possível, sob uma postura curiosa e indagadora, questionar o que ali acontece, o que se desenrola, as respostas dadas pelos indivíduos às estruturas do seu grupo social, aos espaços de suas vivências, como está a eles ligados e como constrói as respostas. São essas que comporão acomodações às exigências impostas e também rupturas com as estruturas estabelecidas.

Por esse motivo, nada deve ser desprezado pelo pesquisador quando estiver ouvindo as narrativas do que se passa, do que se passou, do que é contado. Segundo Pais (2003), ele deve se colocar como um viajante que olha com interesse e curiosidade cada detalhe do que lhe vem às vistas, interrogando o que têm a dizer e a contar a respeito da vida que se desenrola entre as pessoas e com elas, de que forma significam os acontecimentos, como elaboram suas respostas e transformam suas relações e mundos. O autor ainda diz que o fazer da sociologia do cotidiano é “uma viagem e não um porto” (PAIS, 2003, p.31), compreendendo assim que a proposta não é chegar a um lugar acabado, pronto e final, mas abrir perspectivas de caminhos e possibilidades de reflexão sobre os indivíduos, suas vivências, construções e experiências. Não é chegar a um porto, mas abrir caminhos e transitar por eles.

Um dos cuidados que Pais (2003) assinala dentro da pesquisa com o cotidiano é que, mesmo ao se deixar passear por entre os caminhos apontados pelo dia a dia e poder perceber realidades desconhecidas, diferentes e outros modos de entendê-las, essas percepções e novos conhecimentos não são a plenitude da realidade. Apesar de muito próximas, as realidades que os alunos egressos trazem em suas narrativas – que têm pontos em comum muito fortes e particulares – e o modo de lidar com os fatos e com os espaços possuem uma forma particular de leitura e ação. Cada um constrói sua vivência dentro de dado espaço/tempo, as relações com a vida vão sendo elaboradas individualmente, mas ao mesmo tempo carrega consigo as interpretações do que

experiencia com seus grupos e seus pares. Traz nas narrativas suas experiências, suas organizações de vida e elaborações também dos saberes e existência de seus antecessores.

Para o pesquisador, é interessante poder observar onde essas experiências se cruzam e, a partir das várias respostas dadas pelos indivíduos, identificar o cenário que se compõe. A composição da realidade se faz com base nas múltiplas experiências dos indivíduos e suas respostas às situações. Voltamos aqui à imagem da realidade como um tecido. O que vemos é a estampa, mas o que compõe essa estampa são inúmeros fios com suas vicissitudes – no caso, suas subjetividades. A sociologia do cotidiano não é uma proposta de visão ou conhecimento da totalidade da vida, mas se volta aos detalhes da produção da vida cotidiana em um sentido comum.

Necessário, ainda, ao pesquisador é estar aberto ao que os indivíduos trazem, ainda que fora do esperado por ele, ou seja, trabalhar com realidades para além do que deveriam se encaixar em um quadro de observações e afirmações do pesquisador e estar pronto para as surpresas do que não havia pensando e imaginado. Na verdade, trabalhar com o cotidiano é querer ouvir e ver o que compõe e que não é uno. É se entregar a outras falas da realidade e aceitá-las como constituintes e transformadoras do modo de entender e agir à realidade. O outro ajuda a construir respostas e intervenções porque traz um olhar diferente acerca do vivido e dos acontecimentos. Segundo Pais (2003), a própria observação da realidade em si já é uma transformação do objeto de estudo. Importante saber que, como observador, já trago na ação de observar uma intenção e uma intervenção. Poder abrir, sob essa perspectiva, possibilidades de trocas e surpresas e outros direcionamentos antes não imaginados ou previstos de descobertas e conhecimentos da realidade e do objeto de estudo. Talvez mais do que apresentar uma visão e entendimento da realidade: descrever outras experiências e visões que sirvam de observações e reflexões sobre o espaço, no caso, e suas possibilidades.

O processo de encontro entre o entrevistado e o entrevistador é um encadeamento de descobertas. Descobertas para o entrevistado, que se põe a organizar suas experiências, e para o entrevistador, que, ao ouvi-las, vai identificando direções e proposições ainda desconhecidas e que compõem o objeto de estudo que pretende refletir. Ao acolher outra perspectiva, talvez ainda não pensada e vista, o entrevistador considera o que está para além do seu domínio e olhar. Até porque seu olhar precisa conceber essa ideia, é uma construção individual das suas vivências sociais e perspectivas como indivíduo. O outro completa a visão e a composição da realidade. O outro apresenta o enigmático.

Necessário perceber e entender que aquilo que o outro traz não é a totalidade da realidade e deve ser interpretado como parte constitutiva do contexto. A pesquisa que tem como pressuposto a sociologia do cotidiano não entende o estudo como representação total da questão, mas uma parte que compõe a complexidade da formação da realidade. As contribuições de cada um dos sujeitos na pesquisa, têm como ponto de partida suas experiências individuais, ao mesmo tempo que informa sobre diferentes aspectos da realidade vivida, a apresenta sob um ponto de vista específico que considera o particular. Ao trabalhar com a possibilidade ambígua do relato das vivências, o pesquisador deve ter o cuidado de entender que os relatos das situações e vivências apresentadas em sua pesquisa informam concomitantemente sobre a realidade, mas também a deformam, pois não são somente a visão do ponto de vista do indivíduo entrevistado, mas as representações que este faz de suas experiências. O relato do passado e da sua trajetória elucida a experiência individual, mas também oculta a compreensão do vivido por ele.

Como proceder, então, com essa ambiguidade que é a narrativa de experiências, com os enigmas que se apresentam? Segundo Pais (2003), é necessário que nos deixemos intrigar pela sua obscuridade sem abrir mão da visão primeira e superficial da realidade. A partir do que é possível prontamente perceber, devemos nos aprofundar para além de uma percepção superficial, das passagens do tempo e das mudanças de realidade que acontecem, de como a realidade é dita e pensada, de como se compõem as significações do vivido e experienciado. É necessário entender que a interpretação da realidade é uma construção de significados, respostas e reconstrução dela, é poder perceber que outras ordens de sentido o indivíduo me apresenta para a realidade que estudo e procuro refletir.

[...] a sociologia do cotidiano produz um discurso que é uma recriação de alegorias e recriações, isto é, de reconstruções (sociais). Ao basear-se nos rumores quotidianos, a sociologia procura alcançar, através dos rumores, os rumos processuais das sociedades, outras ordens de sentido da realidade. (PAIS, 2003, p. 67)

Trabalhar com os cotidianos e sobre as formas como eles são atravessados e atravessa as vidas e as relações tecidas é um privilégio da investigação em sociologia do cotidiano, pois mediante seu processo de escuta e observação reflete sobre as transformações pelas quais as sociedades passam, as suas constituições, seus conflitos, o modo como se organizam os vários grupos e sociedades ante as demandas que surgem, bem como as interpretações das situações e as respostas às questões a serem enfrentadas. É no sentido da vida cotidiana que se dão os dilemas e também as construções das interpretações e simbologia que permeiam a vida dos participantes de uma mesma

sociedade. A realidade está no sentido da vida que acontece, com os grupos e com as vivências particulares dos indivíduos.

O cotidiano é uma dinâmica entre o que se passa, o que não se percebe quando tudo se passa e o extraordinário. É uma conjunção de fatos, interpretações e respostas de indivíduos que constituem um grupo e como grupo social se constrói e se mantém. O cotidiano é o desenrolar do social em sua constituição do individual e social, das respostas dos indivíduos ao que é vivido no grupo e das transformações que esse indivíduo provoca no grupo ao experienciar o que acontece e devolver sua vivência a esse grupo por intermédio de suas indagações, criações de modos de existir e coexistir na sociedade. A pesquisa com o cotidiano deve estar atenta a como a realidade se apresenta em seus modos e diferentes aspectos por meio dos indivíduos e com eles.

Ao mesmo tempo que repete ações rotineiras, o cotidiano também irrompe com momentos que fogem, questionam e transformam a rotina. Essa ação do corpo é que vive esse cotidiano. O tempo que somente é perceptível e possível por meio do corpo que o compõe.

De acordo com Pais (2003), um dos desafios da sociologia do cotidiano é abrir brechas sobre uma realidade que se apresenta sob aspectos, formas e modos de ser diferentes. Durante as entrevistas com os alunos egressos da NEJA, foi possível refletir de que maneira as várias narrativas apresentadas se cruzavam e construía a realidade do espaço escolar e também perceber como as muitas histórias pessoais contadas ajudam a enxergar melhor esse espaço da escola constituído de tantas tramas, linhas e cruzamentos de vidas, experiências, respostas e propostas de uma forma de viver diferenciada da vivida até então ou de uma conformidade com o estabelecido pela sociedade, uma adaptação. Uma negociação constante com os acontecimentos e práticas de um grupo social para se inserir socialmente ou romper com as determinações dela. Por isso, o cotidiano não é somente o lugar de repetições, mas também o de rompimento com o estabelecido, de reorganização das significações, de existência individual e, conseqüentemente, questionadora da existência em grupo. A resposta individual às pressões das sociedades reorganiza e pode transformar o cotidiano, e tal transformação pode acontecer pela recusa dele, de relações estabelecidas nas trajetórias de vida dos indivíduos.

A narrativa dos ex-alunos e alunas da EJA contempla as elaborações das experiências deles e traz consigo o modo como esse tempo que, falado no presente, se constituiu. Ou seja, o que se conta no presente, na conversa comigo, é a elaboração de tempos e temporalidades que foram selecionadas e são importantes para o sujeito na

constituição do que ele é hoje, de como se constituiu e de como reelabora suas experiências dando novo sentido a elas ou respondendo e alterando uma realidade que se impôs ao seu dia a dia. O que se apresenta hoje em uma conversa é a elaboração de “tempos” presentes no falar, na sua narrativa. Chegar até o hoje é uma experiência contínua. O hoje não começou e não se encerra nos acontecimentos imediatos, não é somente o aqui e agora, continua nos seus desejos e reelaborações de uma perspectiva futura com as elaborações, continuações de um passado, em um presente ligado ao futuro. Segundo Pais (2003), trata-se de um projeto de existência que ultrapassa o horizonte do presente em uma dimensão que é vivida no dia a dia.

O espaço escolar é importante porque nele são constituídos e construídos significados para determinado grupo social. O entendimento individual converte para o grupo o que aquele espaço significa nas tessituras da vida e de como ela se constitui no tempo e no espaço para si e para o grupo ao qual pertence. É importante perceber como cada estudante concebe o valor e o espaço dado à escola, ao seu tempo, dentro dele e na sua trajetória de vida, bem como a afinidade que constrói entre si, o espaço e os outros, a fim de constituir as significações daquele lugar para suas vidas e para o avanço dos obstáculos que encontraram e encontram na vida social. Com base no entendimento sobre o espaço escolar e o significado dele em sua vida, cada um tem significações que vão sendo tecidas às de outros indivíduos, fazendo do espaço escolar não somente um lugar das experiências pessoais, mas também de elaboração de uma vida em grupo em que as diferenças entre os indivíduos transitam, exigindo novas elaborações do grupo e de si mesmos. Estão em um espaço no qual um mesmo acontecimento afeta a todos, mas que exige de cada um composições distintas de reorganização de suas trajetórias, seja para dar prosseguimento a crenças e juízos, seja para romper com eles ou elaborá-los. “[...] a realidade da vida cotidiana organiza-se em torno do ‘aqui’ do meu corpo e do ‘agora’ do meu presente” (PAIS, 2003, p. 84).

O cotidiano pode ser definido diferentemente pelos indivíduos, ainda que a princípio pensemos estar dentro de uma mesma experiência em um tempo específico. Mas as relações estabelecidas por cada um, para o entendimento desse tempo e a sua decifração e respostas, explicitam um vínculo que transcende o momentâneo, que comunga tempos de vivência com outros sujeitos em tempos diversos. O presente é concebido como tal porque o corpo que o vive é dinâmico, se elabora em todas as relações entre passado e presente e aspira a um futuro. É porque esse corpo que nesse momento assim se apresenta, com suas dores, seus desejos, suas acomodações e rompimentos, é. É o tempo, aquele que

o elabora, vive e lhe dá existência, que possui em si todas as experiências que o tornaram e o reelaboraram constantemente como tal, nos seus encontros com outros, com os grupos sociais, com os seus pares e desiguais.

Por esse motivo, ainda, o que se constitui, o que pode ser narrado, o que pode se mostrar igual por conta de um espaço comum de vivência das experiências, é trazido pelos sujeitos, consigo, de forma única. Visão e elaboração do que viveu, dos significados que somente a ele pertencem, que somente podem ser conhecidos a partir da sua narrativa e do que acha constitutivo do espaço. São esses conhecimentos que juntos podem servir de reflexão acerca do que, no espaço em questão, é feito e se vive. Existem ali processos de vida que se cruzam e que dão, então, visibilidade ao espaço como tal em suas especificidades. Essas representações, subjetividades que se unem em um espaço, podem nos dar pistas para considerar a seu respeito a partir do que comungam ou não, das respostas que estabelecem ao seu cotidiano, como o entendem e o reelaboram. Ao se juntarem, todas essas especificidades dão sentido à vivência do espaço.

O cotidiano não é um. São várias experiências e vivências que se cruzam e dão sentidos e elaborações do seu significado e do seu exercício a partir das particularidades de cada um. É do atentar às individualidades que se apresentam nas normas, nas crenças e nas rupturas com estas que o indivíduo elabora e narra sobre como transita no espaço escolar e de que forma esse trânsito contribui para a constituição de sua formação, do seu grupo e de significados atribuídos ao espaço. Ao olhar para os sujeitos, é possível refletir como as tramas do social se desenvolvem para uma resposta particular e de um grupo simultaneamente.

Ao escutar as narrativas dos alunos e alunas egressos da EJA, vou percebendo que mesmo as ações que passariam despercebidas no corre-corre do dia a dia da escola podem esconder entendimentos e representações importantes das relações que acontecem no espaço escolar. Por vezes, ir para a escola em um dia de chuva para esse grupo diz mais do que ir para a escola somente, pois fala de significações do que é vencer um dia de chuva como obstáculo para estar presente à aula. O espaço escolar é então construído por significações de vários indivíduos, alunos, professores, pessoas do apoio, gestão... É no entendimento, na construção de suas falas e de suas vivências que se constrói o espaço escolar como o de relações e de conhecimento acerca do outro, de si, do grupo e da vida no grupo. Esses conhecimentos permitem enquadramentos ou rupturas com o que se coloca como normas e expectativas sociais. Sempre em construção, sempre em mudança de significados.

3 O SINGULAR DAS BIOGRAFIAS DE JOVENS DA EJA

Reencontrar com os alunos e alunas do NEJA produziu momentos de escuta, pensamento e reflexões não somente sobre a vida deles e delas na escola, mas de tudo o que vivenciamos e as marcas que carregamos na interface da escola com outros aspectos da vida. Como professora e coordenadora do CIEP, eu tenho lembranças e histórias sobre eles, lembro de conversas, de momentos, de experiências pelas quais passamos. Ao ouvi-los lembro-me do que pude perceber no momento relatado, mas também escuto sobre elementos que não percebi ou que entendi de modo diferente. Ao falarem sobre si, me chamam a atenção sobre o que ouvi e de como acontece os nossos encontros e proximidades dentro dos espaços.

Em 2017, eu ouvia as histórias dos alunos e alunas da EJA diariamente, minha sala sempre foi procurada para reclamações sobre o cotidiano da escola, compartilhamento das dificuldades do cotidiano em suas histórias pessoais, as movimentações na comunidade, suas preocupações... Sempre acabava sabendo e conversando sobre um pouco para além da escola. Essa proximidade foi para mim preciosa. Estabelecíamos uma relação de confiança por meio da qual eu podia saber como e onde atuar para a resolução das questões do CIEP com as turmas de EJA. Quem precisava entrar um pouco mais tarde na escola, quem precisava de um atendimento especializado, quem estava se afastando da escola, quem conhecia quem, enfim, um modo de tecer uma rede de trabalho com eles que permitia entender e poder atuar em várias situações.

Mesmo assim, tomada pela burocracia do trabalho como coordenadora de uma escola pública, não podia me estender sempre ante as necessidades de escuta dos jovens. Não era uma prática que eu pudesse manter por um tempo maior todos os dias, com regularidade. A demanda burocrática e a falta de profissionais para o cumprimento da dinâmica escolar sobrecarregavam e sobrecarregam os profissionais em exercício na unidade.

Reencontrar esses jovens e o tempo com os mesmos nas entrevistas foi valioso porque, além de sua intencionalidade, escutar as experiências deles com e na escola proporcionou um encontro de tempo próprio e direcionado, sem interrupções ou outras demandas. Foi um momento de reencontros. De conversarmos sobre um tempo vivido em comum, das memórias, das histórias construídas e de como os jovens as contavam.

3.1 Maísa: minha família também quer ir à escola

Encontrei com Maísa na rua. Era perto do Natal. Vinha descendo com sua mãe, alguns respingos de tinta na roupa. Assim que nos avistamos, nos dirigimos para um encontro. Contou-me que estava pintando a casa junto com sua mãe para as festas. Falou-me um pouco do que estava acontecendo no momento. Lembramos o tempo no CIEP e algumas histórias. Sua mãe me olhava sorrindo e confirmando as falas da filha. Despedi-me e, depois de alguns segundos, a chamei, falei do trabalho que estava desenvolvendo e perguntei se ela gostaria de me dar uma entrevista. De pronto, disse que sim. Peguei o contato dela, nos despedimos, desejos de boas festas e um “até breve, nos encontraremos para uma conversa”.

Pelo caminho fui me lembrando da Maísa no CIEP. Um andar firme, uma vontade de ver, ouvir e participar do que acontecia. Em todas as ações pedagógicas propostas à EJA no CIEP, eu pensava nela, em lhe apresentar a ideia. Alta, sorriso largo, uma presença marcante na escola. Uma líder também. Eu via que sentia vontade de liderar.

Não sabia como seria a entrevista. Depois do período natalino, entrei em contato com ela que, de pronto, novamente aceitou conversar comigo. Em uma segunda vez, quando liguei para confirmarmos dia e horário, me perguntou sobre o que mesmo seria a entrevista. Falei do meu trabalho, da proposta de ouvir alunos e alunas do NEJA. Por um instante achei que ela talvez não estivesse mais tão interessada em participar. Ela não me fez essa indagação claramente, mas eu sentia que queria saber: “por que eu?”.

Durante alguns dias antes de nossa conversa, me ligava e perguntava a respeito da entrevista, sobre o que eu queria saber, o que era para ela falar. Eu respondia sem querer começar a fazer as perguntas, pois tinha medo de pular etapas. Hoje penso que nossa entrevista começou antes das festas de final de ano de 2021, na rua. Nosso encontro teve início ali. O que eu senti depois daquele dia foi que a ideia da entrevista não saiu da cabeça dela.

Marcamos em um domingo à tarde. Melhor dia para ela. “É meu dia livre”, disse. Fui esperá-la no lugar combinado, a sala da direção de uma escola do ensino fundamental onde também trabalho. Ela me mandou mensagem: “Estou indo. Já, já chego”. E chegou. Muito animada, perguntava sobre o lugar, carregava uma garrafa de água na mão. Veio disposta, atenta e com uma vontade grande de estar ali, pois a todo momento me falava: “Que legal!”. Entramos na sala, conversamos sobre o final de ano, o nosso encontro, o meu convite. Expliquei-lhe mais uma vez a respeito do trabalho. Apresentei a ela um

documento. “Nem preciso ler, confio em você”. Insisti para que lesse, e ao final assinou como quem assina algo de extrema importância, um marco. Falei que poderia pedir para não usar o nome verdadeiro dela quando fosse transcrever a entrevista. “Não, pode colocar meu nome verdadeiro!”. Disse-me também que tinha ficado pensando na entrevista por muito tempo, que havia feito um roteiro das coisas que não queria esquecer e do que achava importante me falar e do que imaginava que eu ia perguntar. “Mas acho que vou falar muito mais coisas, que não vai sair nada do que tinha planejado”. Maísa queria falar das suas experiências e expectativas.

Eu tinha uma pergunta inicial em mente, mas queria que ela ficasse à vontade, criar um clima descontraído, não a deixar ansiosa. Aos poucos fomos conversando, sobre tudo. Já havia explicado que precisaria gravar a entrevista para que pudesse ouvi-la outras vezes. Falou também que tinha pensado que eu talvez quisesse gravar em vídeo. Falei que tinha a intenção inicialmente, mas que depois avaliei e achei melhor manter a entrevista somente em áudio. Ela me falou que se sentia mais à vontade sendo somente o áudio.

Maísa contou que tinha ficado muito ansiosa pela chegada de nosso encontro e um tanto nervosa. Falei de mim também. Disse que eu também me sentia assim, que era a minha primeira entrevista, que eu ficava pensando na melhor forma de conduzir tudo, tinha receio de deixar escapar algo. Rimos muito. Ela me disse que tudo ia dar certo e que estava muito bem e alegre por participar.

“Posso começar a gravar?”, perguntei. “Pode”, ela respondeu. E iniciamos. Maísa tinha muito a falar. Enquanto ela falava eu ia pensando, lembrando-me dela na escola. Pensava em muitas coisas que, diante das palavras dela, me intrigavam para a chegada das turmas do ano letivo.

No final, após desligar o microfone, ela me disse o quanto estava ansiosa com a nossa conversa. Ela tinha dúvidas se saberia e conseguiria dizer tudo. Eu disse a ela que também estava nervosa e ansiosa pela nossa entrevista antes de iniciarmos. Ela riu.

Os pais da Maísa nasceram na Rocinha. A mãe tem 55 anos, foi criada pela avó materna e teve uma infância com muitas privações. Estudou até o 2º ano do ensino fundamental e trabalha atualmente como cuidadora de idosos. Tem cinco irmãos, e ela é a caçula. Já o pai tem 49 anos, cresceu com os pais e teve uma infância um pouco menos apertada financeiramente. É o irmão do meio de três irmãos. Maísa relata que o pai apanhava muito do avô dele. Coursou até o 4º ano do ensino fundamental e atualmente está aposentado por possuir uma doença crônica. Trabalhou como pedreiro e cozinheiro. Segundo Maísa, a expectativa dos pais em relação aos estudos dos filhos é grande.

Desejam que ela termine a faculdade e faça um concurso. Nenhum dos irmãos dos pais terminou o ensino fundamental.

Maísa é casada atualmente. Casou-se com um rapaz que conheceu enquanto estudava no CIEP, também aluno. Não tem filhos e diz que não pretende ter. O marido completou o ensino médio e trabalha atualmente. Maísa relata que ele teve uma trajetória um pouco diferente da sua: foi criado pela mãe e pela irmã, único filho homem e mais novo do que a irmã. A mãe atuou como diarista durante 22 anos, está aposentada, mas continua trabalhando. A irmã e o marido dela nasceram na Rocinha e frequentaram escolas melhores, segundo Maísa. Ela, a cunhada, é professora, e ele está planejando fazer um curso superior.

Maísa fez todo o seu percurso escolar em escola pública. Diz que repetiu o 7º ano do ensino fundamental por mau comportamento: “minhas notas na escola eram boas, mas eu adorava brincar durante as aulas e fazer bagunça, mas uma bagunça saudável, porque tinha medo de apanhar em casa...”. Aos 14 anos parou de estudar e retornou aos 17.

Maísa relata o mau comportamento como um dos motivos que a fez repetir de ano. Ao mesmo tempo diz que suas notas eram boas. O que percebi nas narrativas dela era uma vontade de perceber e compreender o que lhe acontecia; isso aparece a todo momento em suas narrativas. Na EJA essa inquietação de compreender o que acontece e o que poderia acontecer está presente em sua liderança, que eu percebia como sua coordenadora pedagógica. O desejo de entender o que se passa em sua vida, o que poderia vir a acontecer e de que modo ela poderia agir, me parece ser a mesma inquietação que relata da infância e que a fez repetir de série. Várias vezes na entrevista aponta a necessidade que possuía de a escola lhe ajudar a compreender o mundo. A sua curiosidade sobre a trajetória dos professores até esses se tornarem professores...

Segundo ela, a mãe sempre a incentivava a se envolver em outras atividades além da escola, como oficina de artes, teatro, capoeira. Durante o tempo de criança e adolescente, participava de alguns projetos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) para crianças e adolescentes da Rocinha. Começou a trabalhar aos 13 anos porque, em suas palavras, era muito vaidosa e “queria muito ter as coisas materiais”. A entrada na EJA foi um facilitador, apesar de não ter sido simples por causa do cansaço. Para fazer o ensino médio, tinha que conciliar trabalho e escola. Várias vezes questionou se a EJA a levaria a algum lugar, se conseguiria algo após o término dos estudos; por conta da fadiga, questionava muito seu esforço. Maísa tem 24 anos.

Maísa foi a primeira entrevistada do grupo. Foi como um portão de entrada para a minha compreensão *in loco* sobre esse momento crucial do meu trabalho: o indivíduo que se forma, é formado e transforma o lugar que ocupa, no caso a escola, e um grupo específico, o NEJA. Durante a conversa com ela, fui percebendo que o chão da escola é composto de muitos tempos, muitas construções de tempo, e que para contar e narrar as experiências com o grupo escolar era necessário falar para além do próprio espaço.

3.2 Bruno: eu vim de lá, agora sou aqui

Conversando com uma aluna egressa da NEJA e falando do meu trabalho e da pesquisa, ela me disse que ainda tinha contato com um colega de sala e que seria interessante que eu conversasse com ele. Então, lhe pedi que fizesse esse contato, explicasse o que eu estava fazendo e indagasse se ele teria interesse em participar; caso a resposta fosse afirmativa, que me enviasse os dados dele. Algum tempo depois, recebi o retorno positivo. Mandei uma mensagem ao Bruno, que, dos entrevistados, foi aquele com quem tive menos contato durante a EJA no CIEP. Eu me apresentei e perguntei novamente se ele aceitaria fazer a entrevista comigo. Novamente confirmou o seu desejo e sinalizou que as quartas-feiras eram dias mais apropriados para nosso encontro, pois era sua folga. Marcamos a data, porém no dia combinado Bruno me mandou uma mensagem falando que estava se sentindo mal, muito resfriado, e me pedindo para remarcar para a semana seguinte. E assim fizemos.

Antes do nosso encontro, perguntei sobre a sua saúde, se já estava melhor ou se precisava de mais tempo para se recuperar. Ainda estávamos em período de pandemia de Covid-19 e, adicionalmente, uma onda de gripe forte havia se espalhado pelo Estado do Rio de Janeiro. Bruno me pediu mais uma semana, pois, além da preocupação com a saúde, tinha que elaborar um trabalho para apresentar no curso que estava fazendo.

Na data acertada, uma quarta-feira posterior a um feriado, Bruno me contou que estava sozinho em casa com a avó e que teria que esperar os outros membros da família chegarem para poder sair. Perguntei-lhe se podia fazer um contato telefônico com ele, pois àquela altura queria sentir se havia alguma dúvida, se desejava realmente participar ou se estava sem jeito de desistir. Ele sinalizou positivamente, e conversamos por um bom tempo ao telefone. Bruno se mostrou muito interessado e animado em me contar sobre a vida e as experiências dele. Falou bastante sobre a NEJA, da sua saudade, de suas superações e descobertas. A todo momento me dizia: “Eu tenho muito para lhe contar

sobre a minha trajetória, a minha vinda para o Rio de Janeiro, a minha formação aqui. Foi uma longa estrada”.

No dia marcado, nós nos encontramos. Ele chegou alegre, muito animado. Fomos para a sala de vídeo do CIEP. A princípio, Bruno parecia ansioso, um pouco nervoso. Depois de sua apresentação no início da entrevista, falou que tinha a preocupação de contar “tudo direitinho”. Desliguei o gravador e lhe informei que o que ele quisesse contar era relevante, não havia algo certo ou errado; o que me interessava era tudo o que ele achasse importante e quisesse me contar, eu queria ouvir. O que ele considerasse significativo também seria para nossa conversa. Senti que ficou menos ansioso.

Na conversa por telefone, achei que estava mais relaxado, que queria relatar muita coisa; na entrevista, entretanto, percebi que tinha a preocupação de saber se eram as informações que eu queria. Aos poucos fui tentando descontraí-lo. Em determinado momento falamos da formatura, e ele, animado, disse das fotos que trazia em seu celular desde então, as mostrou e quis repassá-las para mim no *WhatsApp*.

Em muitos momentos, eu também fiquei preocupada se estava conseguindo deixá-lo à vontade, conduzir a conversa. Na verdade, essa foi uma preocupação presente em todas as entrevistas: proporcionar um tempo para a/o entrevistada/o narrar o que lhe é importante, ter uma escuta para além das minhas expectativas, não me espantar ou me angustiar quando o que está sendo trazido foge da minha perspectiva, não ter uma visão fechada. Fazer as entrevistas foi um aprendizado. A ansiedade não era somente dos alunos, mas minha também. Receio de perder o rumo da prosa. Mas qual é a prosa? A prosa é a vida que se desenrola e toma caminhos às vezes não esperados. São trajetórias. E como me falava a orientadora: ir atrás, vendo onde eles nos levariam, o que nos mostrariam e revelariam. Bruno foi o segundo entrevistado.

Bruno tem 27 anos e nasceu no Ceará. Criado pelos tios e avó materna, veio para o Rio de Janeiro aos 17 anos para trabalhar a fim de ajudar a família. Tem uma irmã mais nova, que diferentemente dele terminou o ensino médio no Ceará e mora lá até hoje. A avó materna criava Bruno e sua irmã mais nova e depois cuidou também de um primo que faleceu em 2014 com 12 anos de idade. Como Bruno relatou, foi um momento triste porque teve que abandonar os estudos; queria ter continuado na escola em sua cidade natal, mas não foi possível porque, segundo ele, a família passava necessidade e era preciso ajudar financeiramente.

Ele tem boas lembranças da escola da infância, fala da organização, da atenção dos professores, que gostava de matemática etc. Bruno estudou até o 1º ano do ensino

médio em sua cidade natal e conta que as pessoas de lá diziam que ele não aguentaria morar no Rio de Janeiro e que em pouco tempo estaria de volta. Os outros tios que aqui moravam também não concordavam com a sua vinda. Ele insistia: “*Mas eu quero ir! Eu não tenho uma roupa pra sair, eu não tenho sapato bom*”. “Não tinha... Eu ia pra escola, eu não tinha um centavo. Às vezes, a minha vó chorava porque, às vezes, faltava a proteína pra comer no almoço. A gente comia feijão e arroz. E aí, eu falei assim: ‘*Não, eu vou*’. Mesmo as pessoas me colocando medo, uma pressão de que ‘*Não é pra mim vir, eu vou!*’”.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, foi morar com a tia paterna na Rocinha. Ele veio sozinho. Chorava muito. Assustou-se com o tamanho da Rocinha: “Aí eu vi a comunidade da Rocinha, enorme...”. Bruno teve uma decepção ao encontrar com a mãe quando chegou: foi rejeitado por ela, ficou um mês em sua casa e depois foi morar com o tio e a avó paternos.

Inicialmente, ele tinha como proposta continuar a estudar, mas a rotina de trabalho e estudo o fez ficar na dúvida se conseguiria dar conta das duas atividades. Após sua chegada no Rio de Janeiro, começou a trabalhar em um restaurante, e durante quatro anos ficou sem estudar. O início não foi fácil, pois, segundo Bruno, ele era imaturo e, por conta das dificuldades com as pessoas no trabalho, foi se tornando agressivo. Na sua percepção, essa era uma forma de se defender, tinha medo do mal que as pessoas podiam lhe fazer. Aos poucos, foi aprendendo a lidar com as situações e com as pessoas, nem todas o afligiam. Foi ganhando seu salário, e com a possibilidade de ajudar a avó e a irmã que continuavam morando no Ceará ganhou forças e resistência para se manter na cidade. Bruno concluiu o ensino médio em 2017.

Quando Bruno chegou para a entrevista, me falou de algumas fotos que tinha do tempo de seus estudos no CIEP e em dado momento me mostrou o que trouxe. A primeira foto é uma em que estamos abraçados no momento da formatura. Eu não lembrava desse momento, mas era uma das fotos que trazia no seu celular com as outras da turma. Lembrei de um costume que os mais velhos tinham na minha infância de guardar fotos na carteira e ir com elas para todos os lugares, como um amuleto. Bruno me faz pensar na importância das pessoas que vão conjugando os espaços conjuntamente. Eu fiquei e Bruno me levou. Ele me tirou do lugar de somente professora/coordenadora. Eu e os colegas que carrega nas fotos vamos participando da construção de laços desfeitos quando parte de seu lugar, vamos participando da rede que Bruno quer e necessita construir. Ao ser retirado do seu lugar, sente tristeza ao vir e vem por uma necessidade de sobrevivência

de sua família, sente-se sozinho e busca reconstruir os laços que tinha na cidade natal. As fotos dos amigos e amigas do CIEP estão junto com outras que traz de quem deixou em seu local de nascimento. Quer laços que o sustentem na nova cidade hostil e que o quer desintegrar para assim poder dominá-lo. A escola e os amigos são uma força de resistência. É onde é olhado, onde é chamado todas as noites, onde perguntam o motivo de sua falta. Como a todo retirante, é colocado a Bruno que o problema está em seu local de nascimento. Existia na sua cidade, no Ceará, um modo de se organizar, de estabelecer laços, de compreender e conhecer a vida e as relações que vão se constituindo. Bruno conhece a dinâmica dos seus, foi formado nela, contribuiu para a formação dela, desde pequeno participou da elaboração da vida de sua família, conhece seus códigos, pode influenciar, os codifica.

A sociedade no modelo em que se estrutura e estabelece necessita tornar inadequada toda essa relação de Bruno com as suas vivências e conhecimentos até então estabelecidos. O problema não está no sistema que não produz condições para que sua família possa viver onde está. A retórica capitalista impõe a Bruno a insustentabilidade de seu espaço, de seu conhecimento, das suas relações e criações. Necessário estigmatizar os conhecimentos, o cotidiano, os sistemas de solidariedade, desagregar, desqualificar. Em um dos trechos da conversa com Bruno, ele comenta que as pessoas diziam que em contato com o público, aqui no Rio de Janeiro, ele ia aprender a falar. Ele, que em sua fala revela uma escolarização rica e consistente em conteúdos e vivências, é levado ante o novo espaço a introjetar um discurso de inadequação e precariedade. Ele não sabe falar? O que isso significa? Para ser convertido em mão de obra, o sistema neoliberal desqualifica a sua fala, desconhecendo-a como tal.

[...] eu fui crescendo na empresa, e aí eu comecei a trabalhar com o público, né, que era garçom, e aí depois, eu fiquei preocupado: “caramba, eu vou, eu não sei, eu não sei falar direito porque eu sou do interior, então eu ficava com um pouco de cerimônia, e aí depois eu comecei a conversar, né, com o pessoal lá do trabalho, “Ah, mas você vai se adaptar, você vai aprender a falar, você vai aprender coisas novas através do seu trabalho aqui, porque você vai aprendendo, assim, com os clientes. (Bruno, 27 anos)

Bruno traz a questão do emigrante como problema social, e não como consequência de uma sociedade injusta. Esse fato é apontado por Abdelmalek Sayad¹⁰

¹⁰ Abdelmalek Sayad (1933-1998) nasceu em Aghbala, na comuna cabila de Beni Djellil, na Argélia, país marcado por mais de um século de regime colonial francês (1830-1962). Tornou-se professor de ensino escolar e, paralelamente, entre 1958 e 1961, continuou os estudos na Universidade de Argel, onde, sob orientação do sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), formou-se para o desenvolvimento de pesquisas de campo engajadas na denúncia do colonialismo. Sayad explorou o impacto da modernidade ocidental no

em seus estudos sobre a colonização francesa na Argélia, impactos e subjetivações construídas sobre os emigrantes, como a inadequação para viver em seu lugar, a desvalorização dos conhecimentos que carrega e desenvolveu em seu lugar de origem, desestruturando o ambiente em que vive aquele que será feito emigrante, tornando o seu contexto inapropriado para a manutenção da sua vida e de sua família.

3.3 Elena: decifra-me

De poucos assuntos, poucas falas. Eu a encontrava pelo corredor. Sempre senti que sua posição tinha um peso para a turma, mas pouco sabia a seu respeito. Pensava no turbilhão de acontecimentos e existências dela, sempre houve muita intensidade em seu passar pelos corredores. Mas um turbilhão em silêncio. Poucas palavras, de vez em quando um sorriso discreto. Um olhar atento que acompanhava cada palavra do que alguém dizia.

A jovem se formou, e, por um bom tempo, apesar de morarmos na mesma localidade, eu a vi poucas vezes depois que saiu do CIEP. Até que nos meses finais de 2019 a encontrei trabalhando com reciclagem em um lixão por onde eu passava a caminho da minha casa. Era um depósito de lixo, de separação de plásticos e recicláveis. Ao me aproximar e falar sobre a escola, ela me perguntou a respeito de uma dependência que ainda tinha com o CIEP e disse que teria que fazer um trabalho e avaliação de uma disciplina. Informei sobre os meus dias e horários no CIEP e nos despedimos. Ela estava mais falante. Percebi novamente a sua liderança e forte presença na rua. Ela articulava as pessoas com quem trabalhava, organizava os espaços.

Gradativamente fui me reaproximando de Elena. Um dia passei pelo lixão e conversamos sobre o seu trabalho. Como trabalhavam? Era uma ONG? O que lhe interessava na separação do lixo? Ela ia me contando aos poucos. Combinei de propor um trabalho na escola do ensino fundamental para separar o material plástico que era gerado após os lanches. Falei com ela sobre a minha conversa com os alunos e alunas do fundamental e de como pensávamos em separar o material e no que consistia esse material. Ela gostou da ideia. Falei da minha intenção de convidá-la para uma palestra

universo rural argelino e o fenômeno migratório como resultantes das longas relações coloniais impostas pela Europa ao norte da África, que seriam mantidas apesar do processo de descolonização. **Enciclopédia de Antropologia USP** - [Abdelmalek Sayad | Enciclopédia de Antropologia \(usp.br\)](https://www.antropologia.usp.br/). Acesso em: 11 dez. 2022.

aos alunos e alunas sobre reciclagem, a importância da separação do lixo na Rocinha, dos efeitos dos plásticos jogados na rua, nas enchentes e em determinadas situações na favela. Todo dia, ao descer para o trabalho, nos cumprimentávamos. “Bom dia, *teacher!*”, dizia ela. Às sextas-feiras à tarde eu levava o material recolhido na escola para o lixão. Ela já sabia e me esperava. Veio a pandemia. Com as escolas fechadas, perdi um pouco o contato com Elena. Algumas vezes eu a via, falávamos uma com a outra, nos cumprimentávamos. Durante o final de 2021 poucas vezes a vi, e no início de 2022 não mais a avistei no lixão. Tentei saber dela nos estabelecimentos comerciais próximos e não obtive resposta.

No final de fevereiro de 2022, Elena apareceu no CIEP. Conversamos, disse que tinha perguntado dela nos estabelecimentos próximos do lixão. Ela me informou que tinha arrumado um emprego. Depois de um tempo de diálogo, perguntei se podíamos ter uma conversa para uma pesquisa que eu estava fazendo sobre os alunos e alunas da EJA. Ela concordou prontamente, se mostrou muito animada com a ideia da entrevista e me deu seu telefone para que pudéssemos marcar. Avisou que sua folga era às terças-feiras, dia propício para nosso encontro. Telefonei e marcamos para um sábado, feriado de carnaval.

Antes de ir para o local da entrevista – a escola fundamental onde trabalho na Rocinha –, Elena me ligou dizendo que estava fazendo um trabalho para a patroa da mãe dela na Barra da Tijuca e pediu que remarcássemos para mais tarde a fim de não me fazer esperar. Assim fizemos. No novo horário acertado, fui para a escola. Após algumas mensagens de “ainda não terminei o que tinha para fazer aqui”, seu telefone ficou fora de área. Esperei por mais uma hora e quando percebi que ela não viria mais naquele dia, lhe mandei uma mensagem perguntando o que tinha acontecido, que estava preocupada por não ter mais conseguido entrar em contato com ela, se ela estava bem. No outro dia, Elena me respondeu. Pediu desculpas, disse que o que ela foi fazer para a patroa da mãe se estendeu e que a bateria do seu celular havia descarregado. Mas falou que, se fosse possível, marcaríamos para a folga dela, terça-feira seguinte, no final da tarde.

No dia combinado, ela chegou 30 minutos antes da hora marcada. Iniciamos a conversa, e Elena estava à vontade. Dialogamos um pouco sobre o que eu estava fazendo, sobre o meu retorno à universidade, o mestrado, como é voltar à universidade. Pedi que lesse o documento de participação na pesquisa e fizesse as perguntas que quisesse para entender o que se passava ali naquele momento. Ela me falou que eu podia ligar o gravador do celular. Liguei e começamos a entrevista. Foi uma conversa muito calma, mas ao mesmo tempo muito intensa. Elena estava serena, e, ao falar comigo, muitas vezes

olhava para longe como que lembrando e passando em sua cabeça um filme que naquele momento estava vivendo.

Ela narrava com muita firmeza e sem engasgos passagens de sua vida. A toda hora me mostrava que os momentos difíceis eram constituintes da sua vida e da sua superação. Sempre muito firme em uma postura de que as dificuldades não a paravam, ela reagia. A reação não estava somente nos episódios que relatava, mas também na forma como fazia isso, no comportamento dela. Muitos episódios em que o volume da sua voz abaixava eram entrecortados por uma voz mais firme, um mover de cabeça mais rápido. Era como se ela reagisse à própria fala, à própria história. Em alguns momentos, tive que interromper a gravação porque ela se emocionou. Em uma das vezes, me fez um sinal de que não precisava pausar. Ela continuava. Eu sentia que Elena, ao fazer sua narrativa, afirmava para si mesma as suas palavras, suas convicções. Enquanto me falava, era como se estivesse visualizando cada situação. A trama que constrói em sua narrativa é a apropriação da sua compreensão sobre a vida.

É, não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência (Delory-Momberger, 2012). Durante a fala da aluna, a vejo arrumar o que me narra, colocando em curso o que lhe faz sentido em sua trajetória. O que entende de sua trajetória e espera dela.

Enquanto ela pontuava suas superações, pensei no quanto teve que se fazer forte, em quantos momentos não pôde ter o direito de se pensar, de viver seu luto e se deixar ser frágil. São como muitas histórias em que meninas e mulheres pretas têm que manter um endurecimento de sentimento, como se não tivessem permissão para se sentir sensibilizadas com o que lhes acontece, como se a única resposta possível para não sofrer ainda mais seja a postura endurecida sem espaços para os sentimentos de perda e de ter que se levantar por si mesmas. Ao mesmo tempo que escutava aquela jovem forte, decidida, notava também a necessidade que ela tinha de se colocar em um lugar onde não pudesse ser mais fragilizada. A sensação era a de que ela me dizia que não podia descansar.

Elena não foi à festa de formatura da escola. Estava trabalhando.

A estudante tem 23 anos e duas filhas. A mais velha se chama Latifa, 10 anos, e a mais nova, Pietra, 8 anos. A mãe é mineira e veio para o Rio de Janeiro na adolescência. Elena foi criada sem o pai e não possui o nome dele em seu registro de nascimento. Trabalha desde muito cedo. Estudou na Escola Camilo Castelo Branco, onde fez do 5º ao

9º ano do ensino fundamental. Lembra muito pouco desse período, que copiava os conteúdos do quadro, diz que não tinha “empenho ou foco”. “Sentia que queria ficar sozinha”, relata. Via os colegas com os pais, e a mãe dela sempre trabalhando. A mãe tentava dar um pouco de atenção a ela, diz. Sinto que na fala de Elena, ela tenta convencer a si mesma que era o suficiente. Aos poucos, foi ficando desestimulada e pensou em interromper os estudos. Relata que, ao vê-la assim, um diretor da escola conversou com ela sobre o que estava acontecendo, mencionou sobre a ausência do pai, mas destacou a presença da mãe, das expectativas que a mãe devia ter sobre ela. Elena relatou que saía de casa e ficava, às vezes, duas ou três semanas fora, o que deixava a mãe muito abalada. Como essas atitudes afetavam a mãe – a isso se somaram as conversas com o diretor –, ela mudou de postura e procurou ter maior responsabilidade e maturidade em relação à sua vida.

Na narrativa da Elena, se pode perceber algumas questões importantes para a compreensão da jornada do jovem que frequenta a educação de jovens e adultos. O papel da mulher como mantenedora e alicerce de vida das muitas crianças de famílias empobrecidas, como o elo principal para o incentivo de uma vida diferente das que tiveram as suas mães e incentivo ao estudo como forma de melhoria de vida. Elena traz ainda em sua fala a ausência do pai. A presença da mãe que tenta tudo prover é a denúncia de uma situação de falta da figura paterna. Uma mãe com uma sobrecarga enorme e sozinha.

Uma das questões evidenciadas pela ex-aluna permeia a vida de muitos dos jovens que chegam à educação de jovens e adultos: a ausência paterna e a consequente sobrecarga da mulher como mãe, que necessita suprir solitariamente as necessidades de suas crianças. A maternidade não é contestada, muito menos a mulher tem a possibilidade de negar a maternidade de um filho. Por outro lado, o homem, mesmo dentro de uma relação estável, pode levantar a suspeita de sua não paternidade de uma criança. Em uma pesquisa realizada no Distrito Federal em dez cartórios de registros civis de pessoas naturais do Distrito Federal nos anos de 1961, 1970, 1980, 1990 e 2000, a especificação materna aparece em 99,88% dos casos dos registros, a cada 100 não reconhecimentos paternos, uma mãe não aparece no registro de suas crianças (THURLER, 2004, *apud* THURLER, 2006).

Ao homem é reservada – e respaldada culturalmente – a possibilidade de não reconhecimento da paternidade de uma criança. Mesmo que a palavra da mulher-mãe o diga como tal, mesmo que este esteja em um relacionamento estável, ele pode, ainda

assim, colocar em dúvida a paternidade. A palavra masculina, dentro de um sistema cultural patriarcal, mantém-lhe o poder de conferir reconhecimento às suas filhas e filhos ou não. Cabe à mulher ou filhas/os provar sua palavra, sua existência e situação. O avanço da ciência possibilitou à mulher ter uma prova a seu favor, o exame de DNA, que se soma a essa luta empenhada por muitas mulheres e filhos, mas também torna mais uma vez explícita a necessidade de uma conjunção de provas que confirmem sua palavra. A palavra feminina necessita de coadjuvantes que lhe atestem veracidade; por si, sozinha, não basta. Antes do advento do exame de DNA, restava à mulher provar que era uma mulher “direita”. Quando fora de um relacionamento estável como o casamento, essa situação era ainda mais complicada, porque a mulher já era, *a priori*, alvo de julgamento de sua situação na sociedade. A paternidade é protegida em seu desejo de vir a ser ou não, ao passo que a maternidade é culpabilizada pelo mesmo motivo.

São inúmeros os casos nas famílias empobrecidas de crianças que têm em seu registro somente os nomes maternos. A presença materna se torna tão crucial e única na vida dessas crianças e tão exigente para a mulher que se torna mãe, que ela, sem outra alternativa, necessita exercer um papel que lhe exige sobremodo e a desgasta, resultado de uma não divisão de responsabilidades na criação dos filhos. A ausência desse compartilhamento de cuidados e responsabilidades sobrecarrega a mulher-mãe e acarreta dificuldades à criança. A paternidade deve exercer uma importância no cuidado que esse jovem necessita quando na fase infantil: a possibilidade de ter os direitos melhor garantidos, o fortalecimento deles como criança, reconhecimento como ser de direitos.

Muitos homens visualizam a paternidade como um encargo financeiro, restritiva de sua liberdade e de sua palavra como tal, pois a situação de concepção de uma criança está fora da totalidade do seu controle. Persiste, ainda, na sociedade uma cultura patriarcal que nega ao homem a vivência de uma paternidade para além do jurídico e legal: a afetiva. Afetividade é direito da criança e necessidade subjetiva de homens e mulheres. Ter uma paternidade afetiva constitui uma possibilidade de existência como ser de afeto.

Porque, tipo, amor de mãe, a gente tem amor de mãe, mas eu queria amor de pai, porque eu não aceitava; todos os meus coleguinhas saíam com seus pais ali e eu só com minha mãe ali [...] (Elena)

Elena entende que, assim como sua mãe, ela também tem que dar conta de suas filhas sozinha. Foi o que aprendeu com o desenrolar de sua vida, com a ausência paterna, com a naturalização da sociedade sobre essa ausência. Fala da dificuldade e do desejo de dar a elas o que não foi possível ter. Fala do seu esforço, da sua dificuldade em criar as filhas, mas em nenhum momento fez menção à paternidade de suas filhas.

Avançar para além desse modelo de paternidade com vínculos ao patriarcado implica pensar, discutir, propor e exigir a execução de políticas públicas que possibilitem a vivência de experiências mais comprometidas e afetivas.

O ser homem e o ser pai na sociedade e na família devem ocupar lugar de destaque nas discussões de planejamento educacional, econômico e de saúde. Portanto, tais mudanças não devem se limitar aos espaços de transformações exteriores, mas ser incorporadas às visões de mundo e ao modo de ser no-mundo. Assim, caminhar-se-á para relações mais equitativas entre homens e mulheres, transformando a geração de pais que hoje vive no papel de filhos. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 90)

3.4 Daniel e o tempo

Daniel foi o último aluno entrevistado. Assim como a maioria dos alunos e alunas do CIEP, eu o encontrava pelas ruas da favela. Sempre nos cumprimentávamos, falávamos um pouco sobre a escola, ele me perguntava dos professores, eu indagava a respeito da vida dele e seguíamos. Um dia, em uma dessas nossas conversas, falei do encontro com alunos para uma entrevista, sobre o trabalho que estava realizando. Percebi que se interessou. Em um encontro seguinte, dei mais detalhes acerca da entrevista, mencionei a participação de outros alunos e perguntei se ele gostaria de participar. A princípio, meio tímido, ficou pensando. Sua primeira reação foi: “Você vai filmar?”. Falei que inicialmente era essa a intenção, mas que após algumas conversas com minha orientadora havia decidido que isso não seria feito e que a filmagem ficaria para outro trabalho. Informei que gravaria a entrevista para que pudesse escutá-la sempre que necessário, pois assim não perderia aquilo que estava sendo dito. Falou que ficou aliviado por ser em áudio a entrevista, pois não sabia se ficaria à vontade diante da câmera.

Após identificar os melhores dias para que nos encontrássemos, marcamos um dia da semana. Depois do expediente, ele iria em casa se arrumar e seguiria para o CIEP. No dia da entrevista, Daniel chegou pontualmente na hora marcada. Olhava a escola com alegria e saudade. Foi falando de cada espaço, das memórias que tinha dali, perguntando dos professores, onde estavam, dos funcionários. Encontrava com um ou outro, cumprimentava efusivamente. Dizia a todos: “Eu vim para participar de uma entrevista sobre os alunos e sobre a escola”. Estava feliz e emocionado.

Daniel nasceu no Rio de Janeiro, tem 28 anos e faz aniversário no dia 23 de abril. Filho de Margarida Pereira de Souza, nascida no Ceará, e de Sebastião Alves do Nascimento, paraibano. Ele ensinou a mãe a escrever o próprio nome e assinar, já o pai estudou até o 4º ano do ensino fundamental. Não lembra de mais ninguém em sua família

que se formou na faculdade ou no ensino médio. Ele tem um irmão mais velho que parou de estudar no 2º ano do ensino médio.

Daniel interrompeu os estudos em 2014, no 1º ano do ensino médio por causa do trabalho. Segundo ele, tinha que ajudar a mãe que estava se separando do pai. Anos depois, quando acompanhava uma amiga que havia ido no CIEP reativar a matrícula na EJA ensino médio, foi interpelado pela diretora da época quanto à sua situação, se ele havia concluído os estudos etc. Daniel disse que tentou fugir do assunto, mas ela insistiu. Falou de um projeto no CIEP chamado NEJA. *“E aí ela falou ‘Tá na hora, a gente tá com um projeto, NEJA pra você terminar os seus estudos. Aproveita, é agora. É agora!’”*. Assim, a partir da diretora e da amiga fez sua inscrição. O que era dúvida entre reiniciar os estudos ou não virou uma grande satisfação. O aluno relatou sua alegria em ir comprar mochila, caderno; segundo comentou, era uma mistura de nervosismo e alegria. *“...mas isso tudo também é uma alegria muito boa, né, voltar a escrever textos, tá numa sala de aula, tá com os mestres, né, ...”*.

Daniel tem uma boa lembrança do tempo de estudante do fundamental. Recordase da professora do 1º ano, do nome dela – Odete – e comenta da atenção que dispensava aos alunos. Estudava em uma escola no bairro de Botafogo. Traz na memória quando aprendeu a escrever o próprio nome, do quão encantado ficou com a descoberta. Depois mudou de escola e foi estudar na Escola Municipal Oscar Tenório, no 4º ano do ensino fundamental com dona Jaci, que lhe marcou porque instigou nele um gosto pela música, pelo piano, por escutar Mozart e Beethoven nas aulas. Disse que às vezes ela era brava, mas excelente professora. Sempre gostou de se arrumar para ir à escola.

3.5 Breve nota sobre o encontro com jovens egressos e egressas

Outras duas alunas foram chamadas a participar do trabalho, e seus nomes foram omitidos porque as entrevistas não se concretizaram. A primeira se mostrou interessada e aceitou. Depois de identificarmos o melhor dia e horário, marcamos algumas vezes o encontro. Na primeira, ela não apareceu, eu fiz contato telefônico e fui informada de que houve um problema no trabalho que a impediu de sair a tempo. Pediu para remarcar e fizemos isso. No novo dia agendado, ocorreu o mesmo: dessa vez, telefonou, comentou dos horários e da dificuldade em sair na hora combinada. Perguntou se o encontro poderia ser no final de semana e eu sinalizei positivamente. Marcamos para um sábado, no final de tarde. Ao chegar ao local acertado, fiz contato telefônico, e após algumas tentativas

ela atendeu à chamada e solicitou que reagendássemos a conversa. Após esse dia, eu a encontrei na rua, e ela disse da dificuldade de sair da loja em que trabalhava. Disse a ela que não havia problema e que se houvesse algum dia a oportunidade e o desejo de ela conceder a entrevista, bastaria que fizesse um novo contato. Ela não me ligou mais.

Outra aluna se interessou e pediu que marcássemos a entrevista em um local próximo da casa dela e na parte da tarde, pois estava grávida e por motivos de saúde psicológica havia a recomendação de que não saísse sozinha. Gostaria muito que ela participasse do trabalho, pois era intensamente envolvida na escola e tinha muitos questionamentos. Agendamos o encontro, e ela não pôde ir e fez contato telefônico pedindo desculpas. Soube então das suas crises de pânico e de suas internações. Conversamos mais algumas vezes pelo *WhatsApp* e por telefone, pois queria saber do seu estado de saúde, até que não consegui mais contato. Ela não respondia mais às minhas chamadas e mensagens. Tentei descobrir onde morava, mas os endereços nas fichas nem sempre correspondem ao real em uma favela, até que meses depois a vi *on-line*. Enviei mensagem, e ela respondeu. Tinha tido o bebê e ficado internada por questões psicológicas. Conversamos pelo *WhatsApp*, e ela me contou sobre os acontecimentos e o filhinho que nasceu. Disse que estava melhorando a cada dia e que o bebê estava se desenvolvendo bem.

4 O COMUM DE BIOGRAFIAS NARRADAS

4.1 “Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho, mas eu vim de lá...”

Dos jovens entrevistados para esta dissertação, três são originários de outros estados. Acompanhados de suas famílias ou sozinhos, vieram para fugir de uma realidade precária e, ao chegar ao lugar de destino, perceberam que ela não era diferente. Apesar de serem grandes centros, as condições não reservam a todos as mesmas oportunidades ou direitos. O acesso à escola, à saúde, à locomoção, ao trabalho continua excluindo essa população empobrecida, apesar de ser propagado como melhor. Nas grandes metrópoles, que quase tudo possuem, se oferece a poucos o acesso a esses bens. Mantém-se a exclusão, mas agora com a ilusão de que está tudo acessível a todos, bastando que o sujeito faça por merecer. A maneira como as cidades estão organizadas e pensadas mantém legítimas as condições sociais precárias e desiguais.

A maioria dos alunos e alunas da EJA ingressam no ensino médio com uma defasagem em relação ao conteúdo a ser explorado na escola. Essa situação, porém, não advém da vontade ou da capacidade deles, mas, em quase a totalidade dos casos, do contexto social, estrutural e econômico que tiveram ao se desenvolver: sem condições propícias à sua manutenção em um sistema escolar com as respectivas exigências; sem uma estrutura que garantisse pleno acesso deles e de sua família; e sem que a família fosse assistida de modo a poder manter os filhos em condições de frequentar a escola dentro da faixa etária esperada.

Três dos quatro entrevistados são de famílias migrantes e nasceram aqui ou vieram muito pequenos ou sozinhos. Essa movimentação de um lugar para outro gera uma variabilidade na situação de vida desses jovens que afeta o percurso de suas vidas. Interrupção do processo escolar, da vida em família, dos laços de amizade, sociais e culturais, de sua vivência em um grupo social já conhecido, experimentado e conjuntamente construído. Ao chegar ao novo lugar de moradia, são exigidas da criança muitas adaptações que, na maioria dos casos, as famílias não têm como tornar menos impactantes para a vida dos filhos e filhas. A necessidade de sobrevivência impõe a toda a família o ingresso no mundo do trabalho. Como normalmente um adulto não consegue arcar com todas as despesas das novas condições, os membros são convocados a dar sua contribuição para que possam subsistir e resistir.

Com isso, tão logo quanto possível as crianças das classes trabalhadoras e empobrecidas são inseridas no mercado de trabalho, mesmo que informal – na verdade, o mais comum é o informal. Com essas novas perspectivas de vida, crianças e jovens continuam a não ter oportunidade de permanecer na escola regular. Muitas são as interrupções advindas da dificuldade em acompanhar a vida escolar, gerando defasagem de conhecimentos e chances para se desenvolver adequadamente: interrupção do percurso escolar, dificuldade de adaptação à nova escola por conta das diferenças culturais, dos calendários incompatíveis, da não preparação da escola para receber esse aluno ou aluna e também de estruturação dela com conteúdos que diferem do lugar de origem do aluno ou aluna migrante.

A todo esse cenário se soma a incorporação dessas pessoas ao mercado de trabalho, situação que leva à descontinuidade, à dificuldade em seguir a rotina escolar e ao abandono da escola. Isso ocorre no caso de crianças que acompanham os responsáveis na mudança, mas a situação também é grave quando os jovens migram sozinhos. A relação estabelecida com a escola sofre ainda mais interrupções, pois esse sujeito se vê em ambiente desconhecido, em situações diferentes das experimentadas em sua vida e sem apoio ou presença de pessoas que conheça e com quem tenha estabelecido relações de confiança para um amparo.

As áreas rurais, a roça, o lugar com menos recursos, menos oportunidades de trabalho e de vida e mais carência para os mais pobres são substituídos pelas grandes metrópoles que, apesar de disporem de mais oferta e possibilidades de bens e serviços, mantêm o empobrecido, que chega, distante do acesso a eles. A transferência de local não significa total mudança e ingresso em um contexto com qualidade de vida melhor.

Bruno veio sozinho do Nordeste aos 17 anos para trabalhar no Rio de Janeiro (tinha alguns tios que já moravam na cidade), e os outros três entrevistados tiveram a infância no Estado do Rio de Janeiro. Os discentes possuíam laços familiares e moravam com suas famílias na infância – alguns com pai e mãe, outros com uma família que foi se constituindo por laços de afetividade.

A família experimentou o quanto é complicado chegar em um novo estado sozinha – e, mais ainda, o adolescente. Existe uma solidão da família, por estar longe do lugar, dos amigos e dos costumes, mas ainda tem um ao outro. Para o jovem que vem sozinho, o cenário é mais complexo, ainda necessitando de um apoio familiar maior, sem conhecer o lugar e com tantas incertezas quanto ao futuro

Não, eu vim sozinho pra encontrar com a minha parte de minha família que tem aqui. E assim eu chorava porque eu queria estar, continuar lá pra poder continuar os estudos e [...] (Bruno, 27)

Muitos vêm de uma cidade do interior, diferente e menor, mas, apesar da escassez de recursos que os obrigou a mudar de cidade ou estado, a vida se constituía com grupos de apoio, estavam próximos da família e de uma história de vida e de conhecidos. Chegar a uma metrópole pode ser deslumbrante e ao mesmo tempo assustador. Muitas das estruturas de vida, dos códigos de convivência estabelecidos e da proximidade não existem para quem está chegando.

Então eu falei assim: “não, eu vou pro Rio, vou com a cara e com a coragem pra trabalhar, não posso escolher trabalho, Deus vai me ajudar, tenho força de vontade, coragem, e seguir em frente, e seja o que Deus quiser, tô seguindo!”. Eu vim, cheguei no Rio, aí vi a comunidade da Rocinha enorme [...] (Bruno, 27 anos)

Como as famílias empobrecidas não dispõem dos meios de produção, o que lhes resta no sistema capitalista é a venda da sua força de trabalho, ou seja, trabalhar para sobreviver. Em um círculo vicioso imposto por esse modelo que necessita de grande oferta de mão de obra barata e executora, cabe àquele ou àquela que não usufrui dos bens de conhecimento do seu grupo social de forma satisfatória aceitar ser força de trabalho não especializada e mal paga.

A escola é o meio de democratização desse conhecimento, dessa formação. O trabalho é o mecanismo de inserção ao meio social, o estabelecimento de um papel dentro da sociedade, e a educação, viabilizadora dessa inserção. Mas para a população empobrecida, escola e trabalho se estruturam em uma dinâmica de concomitância e exclusão. Ela necessita do conhecimento escolar para melhor ingresso no mundo do trabalho, mas, por precisar se inserir nele mais cedo para sobreviver, não pode estudar. Essa situação intensifica o desemprego, o trabalho informal e mal remunerado e a precariedade de direitos sociais e trabalhistas.

Ao chegarem a seu novo local de moradia, essas crianças contam ainda com um cotidiano atravessado pela violência dos grandes centros urbanos. Nos lugares de origem, podiam até conviver com ela, mas não em proporções com as quais aqui se deparam. Desconfiam das suas possibilidades, da estabilidade para a construção de um horizonte – o que, na verdade, não possuem – e hesitam em suas expectativas com relação ao futuro. Em minha experiência como professora e diretora pedagógica de uma escola de ensino fundamental localizada na comunidade, inúmeras vezes presenciei a angústia vivida pelas crianças em dias de conflito policial ou algum outro evento de grande violência, bem como a preocupação com os seus responsáveis e consigo mesmas. Houve situações em

que percebi crianças preocupadas com o porquê do atraso de seus responsáveis no horário de saída: “Será que aconteceu alguma coisa, tia?”, “Por que a minha mãe está atrasada?”, “Por que o meu pai ainda não veio?”.

A incerteza com o futuro muito próximo afeta a presença dessas crianças na escola e seu aprendizado. Muitas vão sozinhas e têm que desenvolver um senso de autocuidado e de independência para o qual não estão ainda preparadas. A situação em vivem exige delas uma maturidade que excede sua capacidade como crianças em suas idades. O futuro ganha aspectos muito frágeis e incertos. Deparar-se com a violência na proporção presente nos grandes centros e em especial nas comunidades instala no cotidiano delas uma sensação de brevidade e instabilidade em relação ao futuro.

Ainda que famílias inteiras de trabalhadores e trabalhadoras não estejam envolvidas com a criminalidade, seu cotidiano é constantemente atravessado pelo medo, pela incerteza e pela instabilidade, o que se manifesta por meio da violência e de um sentimento de insegurança e falta de expectativa quanto ao futuro. (VENDRAMINI, 2016, p. 6)

Na narrativa dos entrevistados, ainda crianças ou bem jovens, muito da despesa da casa era dividida com eles; em algumas situações, eram a fonte principal para resolução de problemas de subsistência da família.

Eu cheguei no NEJA como? Eu acho que é importante falar de como foi antes: eu abandonei a escola porque precisava trabalhar e a minha mãe e meu pai não tinha condições de nada, eu precisava ajudar em casa, então eu precisei abandonar a escola lá atrás. (Maísa)

Ao retomarem os estudos, ao retornarem à escola, mais velhos, trabalhando já há algum tempo, enfrentam não somente a defasagem dos conteúdos e a descrença em suas possibilidades e capacidades, mas também o cansaço.

Mas foi assim, eu fui, mas não foi fácil, foi difícil porque eu trabalhava de manhã chegava às seis da noite, ia direto pra escola, jantava (graças a Deus que sempre tinha janta), estudava até nove, eu acho, na época, nove e meia da noite, dez horas, não lembro até que horas era, estudando, estudando. (Maísa)

Como é possível perceber, desde pequena essa criança que mais tarde frequentará a educação de jovens e adultos tem sua trajetória perpassada por várias etapas de cobrança de atitudes e de relação com a vida que extrapolam o que deveria ser requerido dela. Além da exigência de uma postura, de respostas e de responsabilidades sobre o que lhe é apresentado, há a falta de um apoio ou de uma estrutura que ampare as famílias. Para que possam prover recursos, sustentar os filhos (a fim de que estes vivam como crianças), é necessário um mínimo de estrutura e também que essas crianças sejam vistas na sociedade como sujeitos que carecem de apoio para o seu desenvolvimento e para vivenciar suas potencialidades. Entretanto, ao contrário disso, o sistema neoliberal impõe a elas, filhas e filhos de trabalhadores empobrecidos e explorados, a continuidade da falta de

oportunidades e de chances de se formarem como pessoas que participam de uma sociedade e como cidadãos plenos dos seus direitos de viver e se desenvolver.

4.2 Ser jovem estudante em uma escola que exclui

Ao propagar a ideia de que são os jovens os responsáveis únicos pelo seu desempenho escolar, a escola legitima a exclusão, pois, no discurso de oferecimento de oportunidades iguais a todos sem distinção, o culpado pela situação é o indivíduo ou ainda a família que, “desestruturada”, não possibilita nem preza pela inclusão dos filhos e filhas no sistema educacional. Ao transitar pelas instituições constituídas na sociedade, esses alunos e alunas se deparam com a “confirmação” de seus lugares nela, de sua exclusão. “Aunque la selección de escuela se presenta como un compañero abierto, para muchos representa transitar hacia un destino socialmente preestablecido” (BAYON; SARAVI, 2019, p. 74).

Enfim, o discurso é o de que a formação e um bom emprego dependem somente do aluno; se não conseguiu ainda, é porque não se esforçou o bastante, pois ele é o único responsável pelo lugar que ocupa na sociedade, e a escola é um espaço importante na confirmação desse papel que ele desempenha. Ao desqualificar as qualidades pessoais, esta contribui para a repercussão da construção emocional e da identidade do aluno como não suficientemente bom nos estudos e, conseqüentemente, para atuar na sociedade, restando a ele os lugares reservados de submissão e de aceitação de sua condição.

Quando a escola pública começou a atender a classe popular e deixou de ser reduto de uma parcela favorecida, passou a ser vista como um espaço de precariedades. Se antes era um lugar de excelência, ao se tornar mais “democrática” teve início em torno dela o discurso de menor qualidade. As escolas públicas para onde a maioria dos jovens empobrecidos retornam aos estudos são vistas como o “lugar das faltas”. Ali, sujeitos são estigmatizados como alunos e alunas incompletos, sem condições de seguir com êxito a vida acadêmica e para quem é dado o mínimo para ser úteis à sociedade em seus postos de serviço e manutenção da estrutura como ela se apresenta.

Se em alguns setores da sociedade se mantém o discurso de uma juventude descomprometida e desinteressada pela educação escolar, a narrativa dos egressos entrevistados caminha sob outra perspectiva. Apesar de muitas vezes se sentirem aquém e insuficientes, almejam o retorno, a conclusão dos estudos. É necessário refletir e perceber que a relação entre juventudes e espaço escolar extrapola esses sujeitos. O que

a escola espera dos alunos e alunas, os jovens para os quais ela se prepara, está ligado a uma ideia concebida em uma sociedade que não pensa em atender à classe trabalhadora. Seus objetivos e expectativas giram em torno de um jovem idealizado, o que implica acesso aos bens produzidos socialmente por uma parcela da sociedade, condições favoráveis para cumprir as exigências estabelecidas pela escola como tempo exclusivo para estudos, por exemplo, e condições materiais da família para manter esse jovem com uma atividade voltada à construção de conhecimentos.

Com a expansão do ensino às classes populares, os alunos advindos delas, que sofrem com as desigualdades do sistema e que têm sua trajetória escolar marcada por esse contexto excludente, ficaram como estranhos no espaço, como pessoas que necessitam ainda desenvolver habilidades específicas para poder participar. Todos nós necessitamos. Cada lugar é uma aprendizagem. Só que os alunos e alunas das classes empobrecidas são vistos como sujeitos de faltas para dar conta do que o ambiente espera. São recebidos como aqueles que não trazem o mínimo para poder fazer parte satisfatoriamente da instituição.

Essa abertura não teve, concomitantemente, uma mudança de paradigmas, expectativas e objetivos que acompanhassem a transformação no mundo do trabalho, das relações sociais, das expectativas da sociedade sobre as modificações no mundo e do que é ser jovem atualmente. Mas todas essas alterações são vividas pelos alunos e alunas que muitas vezes não encontram eco nas instituições sociais, sem falar no fato de que as cobranças dessas novas realidades lhes são impostas sem que tenham condições de acompanhá-las.

Ao mesmo tempo que as transformações ocorrem, as condições de vida e de acesso aos bens comuns não mudam. São essas dicotomias que esses alunos carregam consigo para a escola, lugar também da vida dessa juventude, que a escola muitas vezes tem dificuldade em acolher. “Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (Sposito, 2005)” (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Estamos falando de uma escola ocupada por jovens com novos parâmetros de vida e exigências de compreensões de seu papel como tal. E em um mundo com tantas mudanças, é de se esperar que as pessoas e seus entendimentos sobre suas atribuições também se modifiquem. Que demandas os jovens que estão hoje nas escolas precisam cumprir? O que vem sendo alterado? E suas relações pessoais, modos de estar no mundo,

de sobreviver nele e de transformá-lo? Como a escola pode se pensar a fim de entender sua significância na sociedade, na vida e no seu relacionamento com as juventudes que se constroem na atualidade, principalmente as oriundas das classes populares com suas experiências e possibilidades? Do que se constitui a juventude atualmente? Em que essas novas formas de ser jovem se transformam no que é ser escola?

Eu ficava cansada da minha realidade, ficava cansada de estudar à noite, tinha dias que... Dia de chuva, nossa, era horrível! (Maísa)

Se um dos fatores para o abandono da escola no ensino fundamental é a inserção precoce no mundo do trabalho, para o aluno e a aluna que retomam os estudos na EJA o trabalho é uma realidade já estabelecida em sua vida. Elas/eles retornam porque desejam, por meio da escolarização, melhorar sua condição como trabalhadores. A escola recebe esse jovem trabalhador, morador de favela com muitas vivências já experimentadas que não podem ser desassociadas desse sujeito que a ela retorna. Se antes o trabalho o afastou da escola, agora é parte constitutiva da sua vida como jovem que torna a ser estudante. De acordo com Dayrell (2007), trabalho e vida escolar não mais se opõem, mas compõem um mesmo projeto que lhes permite viver a condição como jovens. O aluno e a aluna não estão divididos entre uma vivência extraescolar e outra dentro dos limites da escola; todas as suas experiências se misturam e constituem o ser que naquele momento vive no e com o espaço escolar. O jovem carrega a todo momento e para todo lugar aquilo que o fez ser como tal em seu contexto, em determinada sociedade. A escola necessita acolher as especificidades que o fazem ser quem é, bem como as contribuições de formação do espaço em que se encontra.

Aí, quando eu tive doze, treze anos, que eu queria as coisas também, absorventes, essas coisas, minha mãe não pôde me dar, aí que eu queria mesmo trabalhar. Eu falei “Não, preciso trabalhar, preciso ter minhas coisas”. (Maísa, 24)

É necessário que a escola pense nas necessidades desse público que agora recebe e traz experiências diversas para ela e, portanto, gera em seu espaço privilegiado de geração de conhecimentos a oportunidade de reconstruir novas formas de existir, coexistir, refletir sobre si e sobre seu grupo social. São questões que vão surgindo nessa nova perspectiva do que é ser jovem: o que o constitui, suas relações com o trabalho e com os espaços por onde transita e sua interação com o tempo. Isso inclui o presente, que segundo Dayrell (2007, p. 1112-1113),

é a única dimensão do tempo vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível para o jovem concentrar atenção e nele perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família).

Nenhuma instituição pode pretender ou esperar daqueles que por ela transitam no presente o mesmo que os que por ali passaram há 30, 20 ou 10 anos. As exigências da sociedade e os modos de se relacionar e conceber as relações se alteraram, e as respostas e posicionamentos no mundo se modificam conforme as exigências do caminhar da humanidade. Os jovens estão circunscritos nessa realidade e nesse tempo, no agora. As relações com as instituições não são as mesmas, atendem agora ao que é exigido dessas pessoas como sujeitos contemporâneos e constroem suas respostas ao contexto em que se encontram.

É próprio do tempo que se constitui que os jovens vivenciem tudo aquilo que podem e que lhes é permitido. Experimentam possibilidades e sondam caminhos em movimentos constantes, procurando conceber um projeto de vida adulta. Mas não é somente ao futuro que se propõem. A vida presente lhes exige respostas e posicionamentos. Pensam no futuro, vivendo e fazendo o presente. Habitam e concebem espaços de formação para além da família e da escola. Precisam de espaços onde possam converter sua procura e seus achados, encontrar pares para a reelaboração do que veem, ouvem e percebem e elaborar tudo aquilo que vivem rumo ao que esperam alcançar. Nessa elaboração, o espaço escolar é importante, mas carece de ressignificação, de receber e de acolher esse sujeito que chega com vivências plurais que o constituem como ser único. Esse espaço, em constante movimento com a chegada de cada aluno e aluna, deve se tornar o ambiente dos que ali convivem, com suas perspectivas, experiências e vontades.

Assim como a criança, o jovem também é visto em nossa sociedade como uma pessoa que está em formação, em direção a “alguém” em totalidade no futuro. Muitas vezes não se leva em consideração o que ele tem a dizer sobre os espaços e sobre sua trajetória de vida. Dayrell (2007) sublinha que é comum nas escolas a visão sobre esses alunos como incompletos, principalmente se forem pobres e negros, tornando mais difícil para a escola entender e perceber quem realmente são eles.

Nas narrativas dos entrevistados para esta dissertação, foi possível perceber que há muito a escutar atentamente. Voltar para a escola é retomar um projeto de vida, e é a vida presente, não somente sua, mas também de sua família, de sua comunidade em que é cercado de saudades, expectativas e de propostas. O retorno é quase um encanto, um retomar de caminhos interrompidos, como preencher uma lacuna na vida que continuou e que teve que encontrar atalhos. Mais do que a certificação, é a possibilidade de retomar o que se sonhou e que por algum motivo teve que esperar. E essa espera não era certa. Voltar para a escola é ver que ainda é possível perseguir os objetivos que esse aluno ou

aluna têm para a construção da sua vida. Existe um indivíduo que elaborou trajetórias para constituir o que ele é ao chegar na escola, e essa elaboração não para porque ele retornou. Tudo está junto: a escola, o trabalho, os amigos e amigas, as possibilidades, as incertezas, os desejos, as propostas futuras e as vivências e respostas ao presente.

Aí eu fiz a matrícula. Aí, lá vai eu comprar mochila, caderno, tudo de novo e parece que é o seu primeiro dia da vida na escola de novo, sabe, depois de uns dois, três anos parados, sem pegar num caderno, sabe, e um nervosismo, mas isso tudo também é uma alegria muito boa, né, voltar a escrever textos, tá numa sala de aula, tá com os mestres, né, que são, são pessoas tão importantes pra nossa formação. (Daniel)

[...] ele sempre falava “estuda, estuda, estuda”, então eu já vim com essa, com essa mentalidade. Mesmo que eu tenha virado, assim, desviado, eu já sabia que o estudo, a educação, ia mudar minha vida de alguma forma. Não sabia como. Eu não sabia, mas eu sabia “Se eu estudar vai dar bom”! Assim, eu sempre pensei, uma crença forte! (Maísa, 24)

Mesmo com todas as dificuldades, medos e cansaço, a escola é o lugar do desejo, da construção. Lugar das contradições, do correr da vida. É a vida. Uma vida com muitos envolvimento, do que acontece no chão da escola e do que não se passa lá, mas que lá perpassa. A vida não para quando o jovem retorna ou vai para a escola. Ele vive, vive o seu cotidiano, vive a escola, com a escola, e na escola os seus desejos, temores e desencantos. Durante as narrativas, muito pouco foi dito sobre as disciplinas, mas bastante a respeito dos professores e dos colegas. Não que os conteúdos não tivessem importância, mas ganham sentido a partir da convivência, da relação com os outros, da construção de relações, das afirmações e sentidos de que estar na escola contribui e soma para o seu estar no mundo.

São muitos os desafios que a aluna e o aluno da EJA vivem ao retornar para a escola: a conciliação do estudo com a vida social fora da escola e com as responsabilidades já assumidas como jovem trabalhador; o temor em não corresponder às expectativas do sistema escolar; o cansaço; as exigências de uma vida cada vez mais complexa e veloz; as atribuições de sentido do estudo em um mundo em constante transformação no qual os espaços de aprendizagem estão cada vez mais diluídos em vários mecanismos e instâncias, na constante e rápida mudança de conhecimentos e conceitos.

Esse jovem retorna vivendo tudo isso, e a escola se insere como mais um coadjuvante na elaboração do sujeito que está construindo. Se, por um lado, existem condições sociais e estruturais que ela por si só não irá resolver, por outro pode ser parte relevante na elaboração e estruturação daquele que está a se construir. Por se tratar de um espaço vivo, presente em um grupo social, em épocas e lugares específicos, pode ajudar na reflexão, compreensão e contribuir na busca desse jovem por sentidos para além do

que está vivendo no presente. Se no cotidiano fora da escola esse jovem experimenta conflitos, situações individuais e coletivas, estes também se perpassam com possibilidades de serem repensados. A escola está na vida e é um exercício de vida. Os sujeitos que lá se encontram (professores, funcionários, alunos e alunas) estão todos imersos em processos de reprodução ou criação. Ao olhar para tais contextos, existe a oportunidade de repensá-los, elaborar novas formas de conviver e de viver junto e conceber o conhecimento como material para reflexão, entendimento e reelaboração das vidas que se encontram na escola e fora dela.

Conforme ressalta Dayrell (2007), os jovens atualmente já transpõem as fronteiras da escola e inserem nela experiências e desafios vividos; então, estes trazem um novo aluno que, de acordo com o tempo em que estamos vivendo, leva para a escola a complexidade do cotidiano presente. Trata-se de um processo também cada vez mais complexo, já que a própria escola está tendo suas fronteiras desmanteladas. Se antes essa condição não era uma edificação estática, cada vez mais tem ganhado velocidade.

Segundo Dayrell (2007), os jovens empobrecidos, além de estarem transpondo seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios, estão também transformando a forma de ser alunos e alunas, mostrando que tal categoria está ligada ao tempo, às condições, às exigências e às transformações que esse tempo impõe. O conceito e o que pode se esperar de um estudante não representam uma condição estática, mas algo mutante como o próprio tempo e as situações e compreensões de mundo que carrega consigo. Portanto, ao ser estudantes, são também pessoas do seu tempo com suas demandas, inserções, modos de ser e reagir diante do que vivem.

Esse é um processo composto por vários elementos e aspectos externos à escola (como lugar e realidade social e possibilidades de formações familiares) e também internos (como proposta pedagógica, forma de entender o seu papel, onde está situada e a estrutura para realizar seu trabalho). O aluno e a aluna têm que fazer em sua vivência diária a articulação de tudo isso que vivem como jovens do seu tempo, e a escola não é um mundo à parte, mas compõe a realidade que está vivendo e para a qual quer se adaptar e transformar. Trata-se de um processo complexo de articular, mas que produz sentido para sua formação, aprendizagens e projetos de futuro e do presente.

Esse aluno e a sua forma de ser estão em constante transformação, o que não é fácil também para a escola, que necessita a todo momento refletir sobre o seu papel na sociedade atual e sobre a sociedade que quer construir, bem como a relação que deseja estabelecer com o jovem que chega até ela. Além disso, lhe é requerido acolher as

mudanças que ocorrem na vida de todos os que ali se encontram envolvidos, entendendo que, assim como a vida das pessoas se transforma, o espaço escolar, que é lugar de conhecimentos produzidos e construídos, tem implicado no seu dia a dia tais transformações, o que a escola espera dos que ali se encontram e o que os que ali estão esperam da escola. Quais as expectativas de ambos? Em uma sociedade com mudanças radicais e com uma velocidade antes não experimentada, alunos e alunas esperam que a escola formal os ajude a entender e a se preparar para mudanças; por sua vez, ela precisa escutar essas novas necessidades para poder compreender com mais clareza sua função na vida dos estudantes e do local onde se situa.

No NEJA eu me sentia exatamente com essa vontade de entender as coisas que eu precisava buscar sozinha e no NEJA eu não tinha isso. Eu não sei se, sei lá, isso não é obrigação do NEJA, mas eu não tinha isso, eu só sentia que eu ia terminar o ensino médio e eu ia fazer o quê? [...] e eu sabia que todo mundo não sabia o que ia fazer depois dali. (Maísa, 24)

Os jovens entrevistados nesta dissertação cursaram o ensino médio na modalidade EJA, por meio do programa NEJA, em um CIEP localizado em frente à favela da Rocinha. Tinham entre 23 e 28 anos de idade no momento da entrevista e concluíram a educação básica entre 2017 e 2019. Três deles ainda moram na Rocinha, e um se mudou para outra comunidade após a formatura. Dois continuam estudando, e os outros dois esperam em breve retomar o projeto de formação superior. Todos trabalham atualmente.

Dos quatro ex-alunos que participaram da pesquisa, os pais ou responsáveis não possuem o ensino fundamental I; e de dois deles, não sabem ler ou escrever. Um dos ex-alunos foi quem ensinou o responsável a assinar o nome.

Minha mãe não sabe ler nem escrever, o que ela sabe é assinar o nome dela porque eu ensinei em casa. Meu pai ainda sabe ler, mas muito pouco, acho que estudou até a quarta série. (Daniel, 28 anos)

Não. Minha mãe, segunda série; meu pai a quarta. Não estudaram. Não estudaram nada. (Maísa, 24 anos)

Com exceção de uma ex-aluna, nos demais casos todos os responsáveis são migrantes. Três ex-alunos nasceram no Rio de Janeiro, e um, no Ceará.

Bom, minha mãe não mora aqui, minha mãe é mineira; veio pra cá na adolescência. (Elena, 23 anos)

Dos quatro ex-estudantes, dois são os mais velhos dos irmãos (Bruno e Maísa), uma ex-aluna é filha única (Elena), e um é o mais novo (Daniel).

4.3 Experiências escolares

Ai, eu lembro que era muito bom. Eu sempre gostei muito de me arrumar pra ir pra escola, fazer minha mochila, fazer as compras de material escolar, eu sempre gostei muito disso. Ah, uma coisa que eu me lembrei agora, que eu também estudei numa creche, me veio uma lembrança agora de natal, assim,

na creche, de Papai Noel, essas coisas, meu irmão [...] É... Eu nunca vou esquecer dos meus, da minha primeira professora, assim, de aula mesmo, de primeira, segunda série. O nome dela é Odete. Eu fui numa escola em Botafogo e eu me lembro dela até hoje. Depois eu acabei mudando de escola. E também me lembro da minha professora da quarta série, o nome dela é Ja... Jaci! (Daniel, 28)

As primeiras experiências com a escola são carregadas de boas lembranças. Os jovens entrevistados narram a trajetória escolar dos anos iniciais com saudades, falam das professoras, citam os nomes delas, destacam o que foi marcante. É possível perceber que o início da escolarização é precedido por vivências significativas, positivas e das quais, como jovens, relembram com alegria e emoção.

Talvez por não terem ainda naquele momento a consciência das dificuldades familiares em torno da manutenção de subsistência do grupo, se recordam daquele período sem as mazelas que mais tarde ficarão evidentes e presentes na vida deles. A família tenta manter a criança na escola ou creche, espaços de cuidado onde podem deixá-la, pois precisam trabalhar. Ali, é comum ela se sentir mais acolhida, além de ser uma alternativa enquanto ainda não pode participar das atividades de sustento familiar. Para a criança, em seus primeiros anos, é um ambiente de prazer.

Outra lembrança que eu tenho também foi de um dia especial que ainda muito criança, assim, antes da primeira série, não sei se era CA que se fala hoje em dia, que eu me lembro de aprender a letra do meu nome. É... Como é que se fala? A letra “D”, sendo que em fôrma, né, é assim que se fala? E eu fiquei besta. “Nossa senhora! Eu aprendi a fazer o meu nome, a primeira letra do meu nome” e eu fiquei muito feliz. Eu me lembro desse dia. (Daniel)

A não garantia do direito à escolarização e aos direitos básicos para que ela possa ser criança, bem como aos direitos de sua família de uma existência digna que dê suporte à manutenção da criança pequena, geralmente é o início de um percurso conturbado e difícil para o sujeito em sua formação. A criança não abandona a escola, simplesmente não tem como se manter nela. A vida dos pais trabalhadores e a subsistência da família a empurram para a não escolarização, para o trabalho precoce, para a necessidade de escolher entre a escola e o trabalho.

É... Ao sair de lá, eu fiquei um pouco triste porque eu tive que largar o meu estudo. Eu cumpri meu primeiro ano do Ensino Médio lá no Ceará e aí eu decidi vir pro Rio pra tentar a vida, pra trabalhar e ajudar minha família lá no Ceará. (Bruno)

Eu cheguei no NEJA, como? Eu acho que é importante falar de como foi antes: eu abandonei a escola porque precisava trabalhar e a minha mãe e meu pai não tinha condições de nada, eu precisava ajudar em casa, então eu precisei abandonar a escola lá atrás. (Maísa)

A educação localizada e formal nem sempre foi uma expectativa e consideração da sociedade como uma necessidade para a classe trabalhadora. Antes, em vários momentos da história, era algo reservado aos dirigentes e à realeza. A partir das transformações das relações e expectativas de trabalho sobre aqueles que o realizam, o

cenário sofreu mudanças, especialmente com a Revolução Industrial, em que a necessidade de mão de obra mais especializada voltada a atividades específicas se tornou evidente. A inserção de crianças no mercado de trabalho acompanhou essa demanda mercadológica.

Discutir a relação entre a escolarização de jovens e adultos que chegam à EJA carece de um olhar sobre a infância e o processo de falta de apoio e sustento para se desenvolverem como tal. Quando crianças, o jovem e o adulto que fazem parte da EJA enfrentaram entraves para chegar à complementação de sua escolarização em uma etapa considerada “fora da idade esperada”. A escolarização da classe trabalhadora e empobrecida segue o desenrolar da história, das relações estabelecidas na sociedade entre aqueles que detêm o poder e as necessidades de sua manutenção. “De acordo com Sampaio (2009, p. 15), ‘a história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação’” (MANTOVANI; CARVALHO, 2018, p. 381).

Para entendimento de trabalho infantil, serão utilizadas as atividades realizadas por indivíduos antes da idade prevista por lei (14 anos), na qual podem ingressar no mercado de trabalho como jovens aprendizes.¹¹

Da mesma forma, entendemos como trabalho infantil toda e qualquer atividade laboral que se executa antes da idade mínima prevista em lei (14 anos), sobretudo quando essa inserção prejudica e/ou inviabiliza o usufruto de direitos fundamentais garantidos por lei, como escolaridade, lazer, cultura, descanso, saúde e integridade (LIBÓRIO, 2009). Assim, definimos como inserção em trabalho infantil a presença de crianças e adolescentes em três setores da economia: doméstico (na própria casa ou na casa de terceiros), informal urbano (feiras, supermercados, oficinas, lanches, restaurantes, etc.) e rural (em fazendas próprias ou de outros proprietários) (MANTOVANI, 2017). (MANTOVANI; CARVALHO, 2018, p. 381)

Apesar dos direitos especificados na lei, é possível perceber como a concretização dessas garantias tem passado muito longe disso. As mudanças no mundo do trabalho, consequências dos modos de apropriação dos bens e de como eles vêm sendo distribuídos em nossa sociedade, têm incidência sobre como são definidas e redefinidas as políticas públicas endereçadas à classe empobrecida. Isso reforça, ainda, a universalização dos direitos e acessos de todos aos bens comuns produzidos na sociedade, dependente

¹¹ Conforme o art. 7º, XXXIII, Constituição Federal de 88 e o art. 403 da CLT, a idade mínima para ingressar no mercado de trabalho brasileiro é 16 anos, exceto na condição de aprendiz, que pode começar a trabalhar a partir dos 14 anos. Logo, pessoas menores de 14 anos que exercem atividade laboral estão em situação de trabalho infantil.

exclusivamente, para acesso a tais políticas, de um sistema meritocrático em que é de responsabilidade pessoal dos indivíduos que delas se mantêm excluídos.

A chegada dos jovens e adultos na EJA revela, na maioria das vezes, uma infância mal atendida e negligenciada, sem políticas públicas que assegurem minimamente a sobrevivência de uma família para que possa manter os filhos e filhas de modo digno em uma escola. A qualidade em educação não se refere somente ao tempo do indivíduo dentro da escola, mas também às condições que possibilitam que a criança, o jovem ou o adulto garantam o máximo desenvolvimento em seu percurso.

Eu cheguei no NEJA, como? Eu acho que é importante falar de como foi antes: eu abandonei a escola porque precisava trabalhar e a minha mãe e meu pai não tinha condições de nada, eu precisava ajudar em casa, então eu precisei abandonar a escola lá atrás. (Maísa)

Eu parei de estudar duas vezes, na verdade. Tudo por causa de trabalho. Ficava num impasse na minha casa: “você tem que trabalhar” e o outro “você tem – meu pai – você tem que estudar”, “você tem que trabalhar”, “tem que estudar”... Aí eu falei assim... Aí eu optava pelo trabalho porque era um meio de sustento e tal. (Maísa)

Conforme salientam Mantovani e Carvalho (2018), estão na faixa etária de 11 a 14 anos os maiores registros de crianças e adolescentes em situação de trabalho. A partir dos 10 anos eles iniciam a busca por emprego. Ainda segundo os autores, os dados mostram que o trabalho contribuiu significativamente para a saída das crianças da escola, mas que não é em si a exclusiva razão do abandono. A procura pelo trabalho denota uma gama de fatores extraescolares que contribuem para a situação (MANTOVANI; CARVALHO, 2018).

Portanto, percebe-se que o trabalho é um dos motivos primordiais do abandono escolar dos alunos e alunas, principalmente depois de 9 e 10 anos. Mas o trabalho infantil é a causa da falta de políticas públicas de proteção e manutenção dos direitos das crianças, principalmente a criança advinda da classe trabalhadora. São necessárias ações que viabilizem seu acesso à saúde, ao lazer, à educação e à manutenção de cuidados necessários à sua idade.

4.4 Famílias e desejos de escolarização

Nos relatos dos entrevistados, podemos perceber a importância que a família expressa em relação à formação do filho e da filha e de como essa expectativa afeta o jovem. Nas narrativas dos alunos egressos, não encontramos família que não quisesse ou não valorizasse o filho ou filha na escola. O que podemos notar é uma situação de vulnerabilidade familiar que os leva a escolhas de sobrevivência: crianças que cedo se

tornam tutores de irmãos menores enquanto os responsáveis trabalham; entrada precoce desses jovens no mercado de trabalho, tendo que dividir o tempo entre o estudo e a tentativa de aumento do orçamento familiar; famílias sem condições de acompanhar os filhos na vida escolar, auxiliar na compreensão dos conteúdos, porque também carregam a desassistência desde crianças, pois não puderam estudar e porque não lhes sobra tempo para acompanhar os filhos em virtude de jornadas de trabalho e necessidades sociais e financeiras. Com toda a vulnerabilidade e a falta de assistência de políticas públicas que a assistam para que possa cumprir seu papel como tal, a família compõe a referência para esse aluno/aluna, pois em muitos casos é o único apoio com que contam para sua existência.

Segundo Zaluar, isso mostra que “os responsáveis não ignoram suas responsabilidades e obrigações, mas sofrem os limites impostos por situações de vida extremamente duras, em especial nas famílias em que as mães são os únicos ou principais arrimos”. (TELLES, 2009, p. 158)

Segundo Telles (2009), a escola nutre preconceitos em relação aos alunos pobres, nordestinos, negros e favelados, muitas vezes não reconhecendo os arranjos familiares deles. Além disso, insiste em famílias de um padrão preestabelecido na sociedade, cooperando para a diminuição da autoestima, e culpa mais uma vez pelo fracasso escolar a construção que esses indivíduos fazem com o que têm acesso e com suas possibilidades. A família dos alunos e alunas vai se constituindo das formas possíveis: uma avó, uma tia que assume a família, familiares que se juntam para criar e educar uma criança, crianças que vão morar com os padrinhos para melhor assistência... A família existe, dentro de outros arranjos e formações, ainda que não reconhecida como tal pela sociedade porque esta insiste em desconsiderar o que está fora dos seus padrões.

Seja pela desqualificação dos arranjos familiares dos alunos, seja pela constatação de suas dificuldades, o fato é que tudo contribuiria para a estigmatização daqueles alunos, que, segundo muitos entrevistados, seriam pouco motivados e não valorizam a escola como meio de conquistar um futuro melhor. (TELLES, 2009, p. 161)

Imputa-se ao aluno/aluna e à sua família a responsabilidade exclusiva pelo sucesso na trajetória escolar, isentando a escola de uma crítica sobre seu papel como reprodutora de uma sociedade constituída, bem como a compreensão de sua missão como formadora não somente nos conteúdos disciplinares, mas também nos processos de socialização, entendendo as transformações que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, na vida dos alunos e alunas, muitas vezes alheias às suas vontades, mas que surgem como um arranjo possível para a sobrevivência deles. A movimentação de suas vidas no que se refere à formação, às oportunidades e às perspectivas de futuro não está dependente

somente da escola, mas requer a compreensão desse espaço como um dos elementos de impulsionamento para novos horizontes da juventude empobrecida.

A educação é um dos aspectos não assegurados como direito à criança empobrecida e sua família. O modo como a escola é estruturada e as condições para se chegar a ela com êxito e se manter em processo de escolarização já constituem um caminho difícil de ser feito. O jovem e o adulto que chegam à EJA carregam uma história, como criança e como adolescente, de negação de direitos. As séries repetidas, as desistências forçadas, a conseqüente desmotivação, as dificuldades na permanência no ambiente escolar encontram suas causas não somente na experiência escolar pessoal deles, mas em toda a demanda de vida que os circunda como criança e de sua família com as experiências tolhidas. “[...] baixa taxa de mobilidade ascendente como perspectiva para o futuro daquelas crianças e adolescentes não diz respeito exclusivamente à escola” (TELLES, 2009, p. 165).

4.5 A especificidade na Educação de Jovens e Adultos

Estar fora da escola constitui um problema para o aluno ou aluna que ainda não finalizaram os estudos, que ficaram “pelo caminho”. Existe o sentimento da falta da inserção em um mundo que ainda não foi alcançado e de que, como sujeitos, ainda não fazem parte integralmente de um grupo social, um vazio de compartilhar conhecimentos que a sociedade construiu, que são trabalhados dentro da escola e que não dominam. Quando os ex-alunos e alunas entrevistados falam da escola, referem-se a ela como uma necessidade de compreensão e de certificação para compartilhar plenamente a vida em sociedade. A escola lhes faz falta, não somente do conteúdo que ali é trabalhado, mas principalmente do que significa “se formar” para si, seus parentes e comunidade. O subjetivo da escola, seu significado, sua significância na vida deles e delas e da comunidade com a qual partilham a vida se traduzem a todo o momento nas falas de desejo, de estarem incompletos, de necessidade de voltar.

É... Quando eu voltei aos estudos foi muito engraçado porque eu vim acompanhar um amigo. Na verdade, eu parei em 2014 e aí eu parei por causa de trabalho, tinha que trabalhar, ajudar minha mãe, que ela tava se separando do meu pai e aí não deu pra continuar, dar continuidade, só fui até o primeiro ano no Ensino Médio, né, e depois, no meio do meu trabalho, assim, do nada, eu falei: “Nossa eu preciso voltar a trabalhar, a estudar”. Porque o meu primeiro trabalho foi como auxiliar de limpeza, e eu falei: “Ah, eu não quero ficar só aqui, eu quero me expandir...”. (Daniel, 28)

[...] mas eu preciso de algo melhor, eu preciso de algo melhor! Só que pra isso eu preciso voltar a estudar! Então, eu tive que... de correr atrás dos estudos pra

dar continuidade porque eu, só faltava o segundo e o terceiro ano para finalizar o ensino médio para que eu pudesse me abrir portas para uma faculdade, um curso técnico, né... Então, eu vim aqui no CIEP me matricular [...]. (Bruno, 27)

Por muito tempo foi atribuído à escola o poder de resolução das questões de pobreza em que vive grande parte da população; que, ao se tornar mais acessível à população, proporcionaria a possibilidade de que muitos sujeitos participassem da sociedade e alcançassem uma mudança social; que seria instrumento de viabilização de ascensão para aqueles que desejassem uma vida melhor. Entender, compreender e saber que o conhecimento que a sociedade na qual o indivíduo se encontra traduz o insere em um mundo onde os iletrados não participam.

Ainda à educação se atribui a resolução das mazelas sociais com as quais uma sociedade lida, sem considerar, muitas vezes, tudo o que por ela perpassa: a manutenção e a qualificação do status de um indivíduo dentro da sociedade, bem como a justificativa da conservação dos problemas sociais existentes sem uma crítica ao sistema em que a escola está inserida. Muito da argumentação que conserva a escola em seu lugar de manutenção e respaldo a uma sociedade desigual reside no fato de que ela oferece a todos a oportunidade de serem definidos por si próprios dentro de um grupo social a despeito de como este organiza tal sociedade para a manutenção de desigualdades e posição de quem detém o poder. Isso equivale a enxergá-la como um lugar de ascensão social, pura e simplesmente por ela mesma e sua relação com o indivíduo, como se estivesse desvinculada de todo pensamento considerado na estrutura da sociedade da qual faz parte. Estar na escola é uma possibilidade de ascensão social e de inserção também, de “ser alguém”. Muito do que são e construíram os sujeitos que retornam a escola aparece atrás de uma incompletude que deve ser preenchida pela escola.

Ficou evidente, por parte dos ex-alunos e alunas entrevistados, o receio de retornar à escola paralelamente ao de continuar fora dela. O retorno é um desejo, mas é também conflitante para o sujeito. Ele ou ela querem fazer parte plenamente daquilo que também constitui a sociedade como lugar de saber e conhecimento, mas temem, ao retornar, ter a confirmação da sua não possibilidade de participação no mundo letrado e de não ser incluídos nele.

E aí eu pensei: “mas eu não sei porque são quatro anos parado sem estudar, não sei se eu tenho aquela vontade, não sei se eu tenho mais aquela, aquela, o que eu posso dizer... Aquela força de vontade que eu tinha de estudar”. Então eu ficava nessa de... Colocando as dificuldades na frente. (Bruno, 27)

Porque aí sim, aí eu vi na, um dia aqui no Ayrton Senna, com amiga minha, que ela ia se rematricular, reativar a matrícula dela. Aí eu encontrei a diretora, esqueci o nome dela agora. [...] Ah, Teresa! Nossa, adorava ela. Adoro ela. E aí a minha amiga falou, aí a Tereza perguntou: “E aí? Você já se formou?”. E aí eu falei “Não”, tentei fugir do assunto... (Daniel, 28)

Os entrevistados relataram a dificuldade em retornar à escola por medo de não corresponder à expectativa, de não acompanhar os conteúdos e de, mais uma vez, “falhar”. É necessário não tomar como completa a análise de um retorno à escola por parte do aluno e aluna que passaram por tantas experiências escolares e relutam com a hipótese de desvalorização. É preciso considerar todas as etapas e processos de tentativa de destruição das possibilidades que esses alunos da EJA viveram para que não tivessem, dentro da idade considerada “própria”, a possibilidade de concluir o ensino fundamental e o ensino médio. Existe um sentimento de inadequação, defasagem e déficit que se constituiu ao longo da vida deles, por isso temem mais uma decepção. Trata-se de experiências que resultam em uma baixa autoestima por parte dos indivíduos que, em suas falas, atribuem a si o medo de não estar aptos a retornar à escola e a permanecer nela. Estamos nos referindo a um sistema que os coloca como responsáveis únicos por seu sucesso escolar, que questiona sua capacidade de aprendizagem.

[...] Gente, o que eu vou falar, sabe? Assim, pra mim é uma honra porque é como eu te falei, eu não tinha nada, eu não era nenhuma aluna exemplar, não tinha nada assim “Nossa!...” Que as pessoas olhassem e pensassem “Ah, ela vai ser alguma coisa”, coisa assim, não tinha! Pra mim isso era muito distante...” (Maísa, 24)

A questão da autoestima dos ex-alunos aparece fortemente quando pensam em voltar a estudar. O retorno não é algo simples. Apesar de muitas vezes ser confundido com falta de interesse por alguns e até com certo desprezo pela cultura letrada presente nas escolas, cabe refletir por que eles retornam se não se importam com o que lá se ensina. O que se pode perceber, na verdade, é uma relação com a escola que os faz desconfiar da própria capacidade, tantas vezes bombardeada por experiências negativas em suas trajetórias.

Chega uma hora que você fala: “Caraca, calma aí! O que eu tô fazendo de errado?”. (Maísa, 24)

Segundo Telles (2009), a autoestima dos alunos dificilmente é discutida, apesar de ser frequentemente reportada nas justificativas e falas dos profissionais envolvidos no trabalho das escolas que atendem à classe empobrecida. A autora ressalta ainda que, diferentemente do que pensa a maioria desses profissionais, ela não se manifesta por causa da classe social ou pelo local de moradia, mas pela construção de uma subjetividade que tem na escola sua referência de edificação.

Uma hipótese para explicar a recorrência dessa preocupação é a de que esse diagnóstico reflete o preconceito sobre a realidade das populações pobres e faveladas, cuja carência material viria acompanhada de sofrimento existencial e moral, o que necessariamente nem sempre é verdadeiro. A questão da autoestima não passa pela questão de classe, tampouco pelo local de moradia, mas envolve o processo de constituição da subjetividade em que a escola poderá ter um papel positivo ou negativo. (TELLES, 2009, p. 150)

A argumentação sobre a condição do aluno e aluna das classes trabalhadoras e empobrecidas relativizada pelo sistema no qual nos encontramos atribui a eles sua condição de vida, seu esforço individual, desconectando de tal realidade as estruturas sociais e econômicas que servem de condição para que se mantenham em situação desfavorável. Ao acessarem a escola, os jovens o fazem com desconfiança e medo de suas habilidades. De acordo com Bayon e Saravi (2019), o discurso neoliberal coloca como justificativas para as desigualdades o caráter e o esforço individual do sujeito como aluno ou aluna. A questão do desempenho escolar estaria ligada a uma perspectiva individual em que o jovem escolhe o caminho: se deseja “dar errado” ou se aproveita a oportunidade e segue aquele que pode propiciar um percurso exitoso.

Segundo os autores, a desigualdade, dentro do discurso hegemônico e neoliberal, atribui aos indivíduos a responsabilidade pela resolução de problemas que advêm da estrutura social e da forma como ela se ordena, mantendo uma posição que desconsidera a distribuição dos recursos sociais e econômicos; nesse sentido, dirige a essas pessoas uma justificativa de insuficiência e incapacidade de aproveitamento das oportunidades que são “estendidas a todos”. Por esse motivo, a ampliação da oferta de escolas à população empobrecida não significou considerável avanço nas mudanças das desigualdades (BAYON; SARAVI, 2019).

Inegavelmente, a ampliação permitiu um acesso das classes populares a maior escolarização, mas não foi suficiente para tornar a escola um espaço de igualdades. Ao trabalhar com alunos e alunas das classes populares, ela não modificou sua estrutura interna e curricular, sendo ainda baseada em cobrança, tendo como parâmetro a classe média e alta anteriormente atendida em sua maioria dentro das instituições escolares públicas. A escola pensada e “democratizada” carrega consigo diferenças e necessita, com vistas a maior eficácia, considerar as condições em que esses alunos e alunas da classe popular chegam. Pensar em um espaço de igualdades pressupõe levar em conta as desigualdades e acolhê-las.

En efecto, para el discurso neoliberal hegemónico, la condición de clase se reduce a una cuestión de carácter y esfuerzo, sin relación con desigualdades estructurales o con la distribución de recursos en la sociedad (Sayer, 2005). La desigualdad “emerge” como el resultado de elecciones y atributos personales, y la inequidad en la distribución de recursos materiales y culturales se explica como el resultado inevitable, casi natural, de las “deficiencias” propias de ciertos sectores, a la postre, los pobres y desfavorecidos. (BAYON; SARAVI, 2019, p. 71)

4.6 A presença das mulheres nas famílias empobrecidas

“Sou filho da Margarida Pereira de Souza, cearense, nordestina forte”. Assim se apresenta Daniel, um dos entrevistados para esta dissertação, em sua narrativa. Na totalidade dos depoimentos dos ex-alunos e ex-alunas da EJA, a presença da mãe é marcante, senão única, no transcorrer da infância e adolescência deles. A proteção dos jovens, a presença nas situações conturbadas, as referências... Em todos os momentos, a presença de uma mulher que conduz, que organiza, que está presente no percurso de vida desses alunos é a figura de uma mãe. Para alguns, não é a mãe biológica, mas uma mulher que assume esse lugar, seja por ser uma parente próxima, seja ligada a eles, alunos e alunas, por laços afetivos.

E hoje eu agradeço muito a Deus pela pessoa que me criou que é minha avó, que ela fez o papel de mãe, fez o papel de pai, de avó e avô! Então, assim, é um amor, o carinho muito grande que eu tenho por ela, então, tem que agradecer muito a ela. (Bruno)

Qual é o impacto dessa tarefa, muitas vezes solitária, da mulher empobrecida que se torna a principal responsável por cuidar da família? Que condição é imposta a ela, que cuida e provê sua família, que tem que dar conta de uma família que se constitui a partir de filhos e depois, muitas vezes, dos netos e que na maioria das vezes não é assistida em suas necessidades básicas como ser humano, que se encarrega de cuidar de outros?

A nossa condição como humanos é plural. Somos diferentes. E é isso o que nos faz ainda mais pertencentes a nossa espécie. Somos plurais, portanto iguais como humanos. Sendo assim, segundo Azeredo (2010), a igualdade é construída socialmente e, por sua vez, difere em cada sociedade a partir dos valores atribuídos às relações sociais e dos critérios de distribuição dos recursos que estruturam a vida social. Desse modo, as desigualdades necessitam ser entendidas a partir das inter-relações históricas entre os papéis sociais e as justaposições que se estabelecem os indivíduos em posições “favorável” ou “desfavorável” na estrutura social. É preciso perceber e refletir como as estruturas sociais mantêm determinados indivíduos em uma posição desfavorável em relação ao usufruto dos bens produzidos socialmente e que a participação e acesso a esses bens influenciarão fortemente a posição e manutenção desse indivíduo na sociedade. Pobreza não é apenas carência de bens materiais, mas também a impossibilidade, não poder cuidar de si.

Pobreza é fome, é falta de abrigo. Pobreza é estar doente e não poder ir ao médico. Pobreza é não poder ir à escola e não saber ler. Pobreza é não ter emprego, é temer o futuro, é viver um dia de cada vez. Pobreza é perder o seu

filho para doença trazida pela água não tratada. Pobreza é falta de poder, falta de representação e liberdade. (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 11)

Cresci vendo mulheres nas portas das creches, lutando por um lugar onde deixar os filhos, indo em busca de ajuda governamental, de um saco de leite, de uma vaga em um posto de saúde para atendimento pediátrico, de um enxoval. Raríssimas vezes presenciei alguma figura paterna envolvida nesses mesmos afazeres ou com essa preocupação. Às mulheres na comunidade sempre couberam, como se fosse natural, o cuidado e o prover dos filhos e filhas. Quando um homem tinha o mínimo de ocupação em relação a isso, era visto como extraordinário. Às mulheres restava o desprovemento, não somente material, mas também de oportunidades, de cuidados consigo mesmas.

Os egressos da EJA entrevistados trazem essa história de uma mãe que tinha que prover quando não havia de onde e como, uma exigência de ser forte e precisa quando não havia de onde e como sustentar essa posição. A essas mulheres não é dada a possibilidade do não; o medo deve ser vencido a qualquer custo e não pode paralisá-las.

Ela é uma guerreira, aos trancos e barrancos, depois que ela perdeu meu pai, assim, pensava, né, depois da morte dele e tal, ela ia, sei lá, ela ia se apavorar, eu vi o medo diante dos olhos dela, mas disse assim: Graças a Deus nunca deixou atingir ela, entendeu? Sempre foi uma mulher de correr atrás, guerreira mesmo, com a possibilidade dela... Dela ler, dela escrever, mas isso nunca deixou de afetar ela, entendeu? (Elena, 23)

Por vezes, as famílias empobrecidas são apresentadas como desestruturadas. Elas não são desestruturadas, mas assim se tornaram. Sofreram e sofrem essa condição por desigualdades históricas, falta de assistência, de oportunidades, de uma boa educação, de condições para se manter na escola. Assim, vão se formando em um círculo vicioso: falta de oportunidades que as impede de alcançar os bens de uma sociedade. É nesse espaço casa, nesse espaço comunidade, lugar de definição e do exercício de vida, que se requer compreender de que modo a mulher tem podido se gerar em seu lugar na família e em suas responsabilidades como mantenedora. Ao alcançar a mulher, a pobreza também atinge a família por ela sustentada.

De que modo as mulheres empobrecidas têm o seu papel entendido em espaços que expõem discriminações e desigualdades? E mesmo ao conquistarem espaços públicos, essa conquista não veio acompanhada do entendimento de partilha de suas responsabilidades com o espaço privado; ao contrário, sua responsabilidade e sua carga de trabalho, suas preocupações e seu desgaste aumentaram. As mulheres são mais expostas à pobreza, pois tem reduzidas as oportunidades de estudo, de trabalho e de melhores rendimentos. Segundo ressalta Azeredo (2010), os processos que ajudaram as mulheres a conquistarem o espaço público não revisaram suas funções no espaço privado.

Nunca tive um pai por perto, só tive mãe presente, graças a Deus... Porque, tipo, amor de mãe, a gente tem amor de mãe, mas eu queria amor de pai, porque eu não aceitava; todos os meus coleguinhas saíam com seus pais ali e eu só com minha mãe ali; minha mãe, mesmo trabalhando, mas ela tentava dar um pouquinho de atenção pra mim, e isso foi mexendo comigo, foi mexendo com a minha mente (Elena, 23 anos)

As famílias monoparentais estão mais relacionadas às mulheres que, ao assumirem as responsabilidades sozinhas, sem a possibilidade de compartilhamento daquilo que a criação dos filhos e a manutenção da casa exigem, as coloca em uma posição de maior vulnerabilidade. Consequentemente, todos aqueles que estão sob seu cuidado são atingidos pela precariedade e pela ausência. E se a desigualdade de gênero traz como efeitos menos garantias e direitos, para as mulheres empobrecidas um agravante é seu espaço de moradia, pois este reafirma ainda mais a dificuldade de subsistência. Há pouca ou nenhuma presença de políticas públicas, ao que se soma um local de extrema necessidade e com falta de condições salubres de moradia, áreas de difícil acesso, pouco assistidas em transporte público, falta ou insuficiência de escolas ou creches públicas e de um programa de assistência à saúde para si e seus filhos etc.

Trata-se de uma inserção precária marcada por lugares de ausência, ausência do Estado, da polícia, da escola etc. Isso impacta diretamente a vida das mulheres que habitam a periferia, pois na falta de serviços públicos, são elas que o fazem. (AZEREDO, 2010, p. 121)

As condições de trabalho, escolarização e atendimento às necessidades básicas a que estão submetidas as mulheres, bem como aquelas situações associadas aos lugares de moradia, impactam grandemente a vida delas e da família pelas quais são responsáveis. A oportunidade que elas não têm se reflete nas condições dos filhos e filhas como crianças na escola e em suas vidas como um todo.

eu fui criada assim, minha mãe catando latinha na praia, minha mãe reciclando um papelão, uma garrafa pet, uma latinha... fui criada desse jeito e eu não tenho vergonha nenhuma de falar isso, entendeu? [...] (Elena, 23)

Nas favelas, comunidades e periferias, locais onde vive a classe trabalhadora e empobrecida, a precariedade de moradia é também um fator que contribui para a falta de oportunidades dessas mulheres que chefiam uma família: ausência de estruturas mínimas, de condições da moradia, do saneamento, dos recursos básicos de sobrevivência. No caso da Rocinha, o acesso a outras partes da cidade é relativamente bom, pois há transporte para a maioria dos lugares. Recentemente, até foi construída uma estação de metrô que tem saída para uma das entradas da favela, mas essa não é a realidade da maioria dos lugares destinados à população pobre. A Rocinha, na verdade, é uma favela nos limites de bairros nobres e abastados da zona sul do Rio de Janeiro, e essa estrutura pode ser um serviço a eles, e não especificamente à comunidade. Ainda assim, esse é um dos tantos

aspectos de estrutura que envolve a comunidade. Creches, atendimento médico, saneamento básico, condições da maioria das moradias, escolas permanecem como questões que dificultam a vida dos moradores.

Então, essa mulher que sustenta uma família é a principal referência, tendo como fator coadjuvante a negação de oportunidades para se desenvolver como cidadã plena e também para cuidar daqueles que dela dependem. A condição de vulnerabilidade diante desse contexto em que há outros sob seus cuidados se acentua e se reflete nos filhos e filhas, que são levados a assumir precocemente tarefas ou responsabilidades em desacordo com as suas idades, tornando o desenvolvimento dos menores incompatível com as atividades e necessidades inerentes à faixa etária deles.

Pero las libertades que la gente disfruta dependen también de otros factores determinantes, tales como las instituciones sociales y económicas (por ejemplo, las instalaciones para la educación y el cuidado de la salud), así como también los derechos políticos y civiles (por ejemplo, la libertad de participar en la discusión y el escrutinio públicos). (SEN, 1999)

As políticas públicas têm um espaço primordial no que se refere ao enfrentamento das condições precárias nas quais vivem essas mulheres e, conseqüentemente, na vida e progressão de quem delas depende. “La experiencia y la calidad de la niñez, como lo han analizado Felton Earls y Maya Carlson, tienen un efecto profundo sobre las capacidades de los adultos para vivir en forma exitosa en la sociedad” (SEN, 1999).

Em um trabalho para uma disciplina no mestrado denominada Movimentos Sociais e Educação, tratei das “mães crecheiras”, movimento que surgiu a partir da necessidade das mulheres em deixarem os filhos com uma assistência mínima e com alguma segurança enquanto trabalhavam para sustentar a família. Pude perceber que essa iniciativa, que nasceu e se desenvolveu nas favelas dos anos de 1970/1980, aos poucos foi tendo a compreensão do trabalho com as crianças para além do espaço físico e começou a exigir uma ação de qualidade no atendimento àquelas na faixa etária de 0 a 6 anos no sentido de se entender o que significava cuidado com crianças pequenas. Mulheres da comunidade, a partir de suas questões pessoais, onde deixar os filhos enquanto trabalhavam, foram questionando a situação e reivindicando iniciativas voltadas às preocupações com o desenvolvimento das crianças.

Aos poucos, o movimento – em que algumas mulheres ficavam como mães crecheiras e tomavam conta dos filhos das outras para que pudessem trabalhar e também garantiam dessa forma o sustento de sua família – foi avançando em discussões que envolviam a formação da criança e seu bem-estar para além de um lugar onde ficar. Essas mulheres foram entendendo que os filhos tinham que ter um lugar que não somente

olhasse as crianças, mas que também trabalhasse o desenvolvimento delas, e que não era possível uma criança se desenvolver sem um lugar adequado, sem condições de saúde, higiene, alimentação, material pedagógico, propostas de trabalho. Assim, deram início à luta não somente por creches, mas também por saneamento básico, por atendimento em saúde.

A compreensão de vida se alarga diante das necessidades pessoais que vivenciam. Essas mulheres fazem uma ampliação de sua situação para a do grupo e tornam questões pessoais em pautas de reivindicações coletivas. Na pesquisa feita, essas mães estão na gênese dos movimentos de melhoria e discussão da vida nas comunidades, bem como se tornam líderes comunitárias que, a partir de uma questão pessoal, conseguem perceber os entrelaçamentos com as questões de outras mulheres e desse conhecimento e necessidades as transformam em lutas sociais. Essas mulheres aparecem nas narrativas dos alunos egressos entrevistados. São as suas avós, tias e mães.

Ao mesmo tempo, pode-se perceber que outros movimentos acontecem com as mulheres na Rocinha. Quando um grupo toma a frente de uma situação, abre espaço de reflexão e desejo para que outras avancem em suas inserções na comunidade, como líderes, como questionadoras... Não há estudos sobre a questão em específico, sobre esse entrelaçamento na Rocinha na década de 70/80, mas, coincidentemente, quando as mulheres começam a discutir sobre o movimento de creches, cresce o protagonismo feminino à frente das associações locais e a presença feminina nos grupos comunitários. É perceptível essa realidade através do relato de alguns jornais comunitários e do livro *Varal de Lembranças: histórias da Rocinha*, onde aparece em uma matéria e imagens o destaque para o crescimento de mulheres à frente das associações e dos movimentos de melhoria da comunidade. (ANCHIETA, 2021)

Apesar de toda condição a que são submetidas de não assistência, essas mulheres que estão presentes nas narrativas dos ex-alunos e ex-alunas entrevistados/as são o sustento de grande parte das famílias na comunidade, que transmitem aos filhos e filhas a importância de romper barreiras, de continuar para além do que a vida lhes é no momento. Elas são grandes suportes, não apenas econômicos, mas também emocionais dos filhos e filhas, e em muitos casos encontram e contam em seu cotidiano, com o envolvimento e o suporte de outras mulheres, a compreensão de suas condições a partir de seus pares.

É, aos treze; foi um choque e um baque, porque eu não contei pra minha mãe, como eu falei anteriormente, eu não sou muito de conversar, não sou muito de me abrir e quando ela descobriu que eu tava grávida eu pensava ou que ela ia me matar ou ia me expulsar de casa; bom, nem um nem outro; ela me acolheu, ela brigou comigo? Ela brigou comigo como mãe, mas também nunca me abandonou, nunca deixou de ser minha amiga, sempre teve ali na minha primeira gravidez, na minha segunda gravidez, e graças a Deus, ela tá comigo até hoje nos perrengues que a gente passa, mas a gente passa juntas, e ela sempre mostra pra mim, o lado bom da vida, que a família apoia um ao outro, família é a base de tudo. (Elena)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CIEP é um espaço de inquietações. Fica em frente à Rocinha. É um lugar de “moradia”. Lá residem muitos sonhos, muitas percepções, jovens e adultos que trazem o seu dia a dia e um dia a dia que entra pela escola e mora por lá. Há dias tranquilos, dias de mar revolto e tempestades visíveis aos olhares atentos, a seus códigos, a quem queira ouvir e ver.

No processo de construção deste trabalho, ao ouvir as narrativas dos alunos e alunas egressos da EJA, fui me dando conta do quanto não os ouvimos. Pensamos que sim, mas ouvimos pouco e, na maioria das vezes, apenas o que queremos escutar, o que queremos saber, sobre o que queremos que deem opinião. Habitamos os espaços conjuntamente, temos percepções muitas vezes diversas sobre o que se passa, mas isso não significa que sejam excludentes. Nossa história não pode nos impedir de escutar a história e os percursos do outro/a. Deixar que o outro diga, como nomeia a si mesmo e que nome dá às coisas. São fios que se cruzam e que tecem o cotidiano de cada espaço, de cada lugar, das possibilidades. Juntos, nos olhando e nos ouvindo, podemos construir espaços mais solidários, significativos e libertadores para todos, todas e todes.

As narrativas dos jovens entrevistados foram indicando os caminhos que percorreram para erguer o que foram sedimentando como vida, experiência e transposição das dificuldades. Usar como metodologia a pesquisa autobiográfica e a entrevista narrativa é uma aprendizagem. Aprender a ouvir o que o outro tem a dizer e o que diz quando silencia. Sobre o que ainda não foi visto, mas que participa da vivência do sujeito e compõe a sua relação com os espaços, com outras pessoas, acontecimentos e constitui a sua vida e a sua resposta ao que se passa. Perceber que nossos estereótipos nos produzem cegueiras. O que pode nos dizer o aluno empobrecido, da classe trabalhadora, imigrante, preto, de percurso escolar precarizado. Ele não quer nada com os estudos – dizem alguns de nós letrados. Quero saber o que vou fazer aqui, a escola deveria nos preparar para o futuro, gosto de aprender, de saber, dizem os ex-alunos e ex-alunas. Nossas concepções e representações muitas vezes nos impedem de ver em outras perspectivas. Trabalhar com pesquisa biográfica e narrativas é perceber que existem outras formas, outras perspectivas e concepções sobre o que se vivencia nos espaços, no caso escolar, que é necessário ouvir para poder entender melhor a dinâmica da escola, o que nela acontece, e construir outras possibilidades. Permitir-se ver o que ainda não foi visto, mas que está lá. Ver e ouvir o outro, o que difere. Abrir caminhos para o que não sei, para as visões diferentes sobre a

trajetória do aluno/aluna no espaço escolar. Necessário encontrar outras formas de ver aquilo que tanto olho no cotidiano escolar para poder enxergar outras perspectivas do que tanto já olhei.

Quando Maísa vai à escola, leva a sua família junto. Existe uma luta diária para manter-se na escola, processo que envolve todos os membros. A jovem reconhece em sua fala a importância de sua escolarização para sua família. Ela não está sozinha no seu desejo de frequentar uma escola, de se formar. É uma realização familiar perpassada por várias dificuldades a que são submetidas as famílias das classes populares. O encontro com Maísa, antes mesmo da entrevista propriamente dita, expressa as angústias de vida, do que ela esperava e espera de sua vida, do que conseguiu, do reconhecimento do outro sobre o que alcançou. Para onde está levando as expectativas da família, como está dando prosseguimento aos anseios dela. As angústias de Maísa com o que vai fazer da vida, com o que pode trabalhar, para onde pode encaminhar a sua vida é um questionamento que leva para a escola. Nas narrativas da aluna a mesma reclama da ajuda que a escola poderia oferecer na compreensão e configuração desse mundo que quer conhecer e estruturar.

No NEJA eu me sentia exatamente com essa vontade de entender as coisas que eu precisava buscar sozinha e no NEJA eu não tinha isso. Eu não sei se, sei lá, isso não é obrigação do NEJA, mas eu não tinha isso, eu só sentia que eu ia terminar o Ensino Médio e eu ia fazer o que? [...] e eu sabia que todo mundo não sabia o que ia fazer depois dali. (Maísa, 24)

Ela diz muitas vezes que ficava perdida, ávida por conhecimentos para além do currículo escolar. Procurava por esse conhecimento indagando aos professores sobre os seus percursos de vida até chegarem ali, como que em busca de pistas por possíveis caminhos a trilhar na composição de sua vida. De sua história. Da continuidade de sua história familiar. A aluna fala do presente com o qual precisa conviver, das histórias que carrega, mas também de seu constante enfrentamento com o cotidiano, querendo abrir possibilidades para o futuro. Quer saber para onde a escola poderá levá-la. Quer um diálogo com a escola sobre os caminhos que deseja trilhar, onde pode e quer chegar. Relata o seu cansaço com as situações diárias da vida que tem, mas insiste em sua continuidade sem interrupções.

Ao mesmo tempo, com o que Maísa vivenciou no espaço escolar, as inquietações e incompletudes foram um desafio para procura de respostas, o que lhe fortificou em sua busca por possíveis alternativas de projeto de vida.

A narrativa de Bruno tem a migração como tema-chave. Ao sair de sua cidade e vir para o Rio de Janeiro, ele expõe as dificuldades enfrentadas nas relações com o novo, com a forma como é recebido “aquele que vem de fora”. O conflito vivido para a sua

inserção no novo lugar. As desqualificações impostas, a solidão. O passado diz muito das relações do aluno com as situações ao vir para um novo estado, de que forma organiza sua existência no novo território e como vai rearrumando e resolvendo as demandas que o fizeram migrar.

Elena demonstra enfrentar-se com sua própria condição de vida. A jovem sempre foi uma presença marcante na escola, apesar de, em minhas lembranças do seu tempo no CIEP, ela não era afeita a longas conversas. Quando a convidei para a entrevista, achei que me questionaria mais. Sobre o que seria? Por quê ela? “Vou pensar e dou uma resposta...”. De pronto, ela disse sim. É verdade que os primeiros encontros foram desmarcados quase que em coma da hora. Entendo agora que as entrevistas desmarcadas eram um tempo necessário para o momento de conversa. Eu não sentia falta de interesse dela em estar comigo; pelo contrário, percebia que ela queria o encontro, queria falar. Notei que precisava entender e respeitar o seu tempo, a sua caminhada. Foi uma entrevista densa, não somente pelo que foi dito, mas também pelo que foi demonstrado. As pausas, as falas mais fortes e que pareciam ser uma conversa consigo mesma, a organização das suas experiências através do que contava. Muitas vezes ela parou por segundos para se encontrar com a sua própria experiência, como que tentando organizar tudo o que lhe tinha acontecido e como havia chegado até ali. Seus silêncios me diziam tanto quanto as suas falas. Talvez tenha sido a primeira vez que Elena falou sobre si mesma desse modo. Contando a sua história. A aluna relatou a crueza da sua vida, as ausências em sua infância e que perduram até os dias de hoje. A ausência paterna, a condição extrema de necessidade de sobrevivência de sua mãe, a continuidade dessa luta em sua própria existência no cotidiano com as suas filhas e a batalha para escapar de tudo isso e possibilitar uma vida diferente para elas.

A narrativa de Daniel tem a relação com o tempo como eixo central do que conta sobre si e sua vida. Ele nos traz a compreensão de um tempo que está para além do tempo objetivo contado em horas, minutos e segundos. O tempo contado pelo jovem nos faz refletir sobre a necessidade de entender como os alunos e alunas vivenciam suas experiências não dentro de um tempo cronológico. Existe um tempo subjetivo que deve ser considerado para as experiências desses jovens, inclusive as de escolarização. Alguns sujeitos se encontram inscritos nesse tempo mais sequencial, e outros, não. A instituição escolar necessita perceber essa diversidade de subjetividade da relação com o tempo. A dinâmica de vida das pessoas é e pode ser diversa. Existe para o jovem a emergência do presente, mas também a necessidade de um tempo para configurar o futuro, digerindo e

considerando as experiências vividas e o conhecimento adquirido. Inúmeras vezes pude perceber nas narrativas do aluno a necessidade de uma pausa para o prosseguimento à etapa seguinte.

Daniel expressa em sua narrativa que é preciso um tempo maior entre as etapas de escolarização, o término dessas não se encerra em uma formatura. Ele parece indicar a necessidade de um tempo de absorção e finalização da etapa anterior que vai para além da finalização do curso. São tantas coisas que acontecem em seu momento como estudante que ele carece de uma pausa, um descanso, tempo de elaboração do seu tempo na escola. O jovem fala de um tempo de duração subjetiva, de duração diversa, de ritmos diferentes, em condutas recompostas, reinterpretadas como diz Pais (2003). Esse tempo de pausa não significa, em sua fala, falta de interesse; ao contrário, é um aluno que gosta de aprender, do que é trabalhado na escola, do conhecimento e das relações pessoais que por lá transitam. É somente um tempo de recomposição e finalização da elaboração das experiências. Respiros. Achamos que a normalidade reside em uma etapa após a outra. Ele expressa vontade de continuar sua escolarização, mas ao narrar sua experiência com a volta à escola fala da sua saída, do tempo de afastamento e do retorno. Daniel comenta sobre sua resistência ao tempo imposto por uma sociedade de consumo. O seu tempo irrompe ao que a sociedade como se estrutura lhe quer impor.

Ao mesmo tempo que as pausas são necessárias, Daniel também evidencia a necessidade de propostas e contatos que o ajudem no retorno ao seu projeto de escolarização.

Porque aí sim, aí eu vi na, tem dia aqui na Ayrton Senna, com amiga minha, que ela ia se re matricular, reativar a matrícula dela. Aí eu encontrei a diretora, esqueci o nome dela agora.

[Márcia]: A Teresa.

- A Teresa! Nossa, adorava ela. Adoro ela. E aí a minha amiga falou, aí a Tereza perguntou: “E aí? Você já se formou?”. E aí eu falei: “Não”, tentei fugir do assunto, falei “não”. E aí ela falou: “Tá na hora, a gente tá com um projeto, NEJA pra você terminar os seus estudos. Aproveita, é agora. É agora!”. E eu não queria porque... Na verdade, eu queria e não queria. Naquele momento eu acho que eu não queria, mas eu tinha que fazer isso e acabei que ela me convenceu, ela e a minha amiga: “Volta, volta!” Aí eu fiz a matrícula. (Daniel, 27)

O espaço escolar precisa respeitar os tempos, atento a momentos de incentivo à retomada dos sujeitos ao seu projeto de escolarização.

Maísa também propõe essa discussão em seus relatos, mas para ela o cansaço com o presente e com a continuidade dele precisa ser enfrentado por meio de descobertas de possibilidades de reconfigurações de sua escolarização ali, agora, sem pausa. O tempo fora da escola para a jovem é de apreensão, de medo de não conseguir retornar. Por isso,

apesar de todas as dificuldades, ela enfrenta o cansaço, a falta de estímulo, as questões pessoais e se mantém. O futuro para ela é exatamente agora. Uma batalha entre a situação presente e o desejo de um futuro. Situação vivida não somente por ela, mas por sua família também.

Eu precisei parar de... É... Eu parei de estudar duas vezes, na verdade. Tudo por causa de trabalho. Ficava num impasse na minha casa: “você tem que trabalhar” e o outro “você tem – meu pai – você tem que estudar”, “você tem que trabalhar”, “tem que estudar”. (Maísa, 24)

A inter-relação das ideias apresentadas nas narrativas dos jovens para este trabalho revela o quanto eles têm a dizer sobre a dinâmica da escola e os processos de escolarização, sobre o cotidiano escolar e a forma como as questões são vividas por esses jovens. Ouvi-los, acolhendo suas perspectivas, suas indagações, seu entendimento sobre a vida e as respostas que vão construindo, pode contribuir para que de fato a escola seja um lugar de apoio aos seus anseios de entender e discutir o mundo, a vida ao seu redor, as dúvidas quanto ao futuro e possibilidades futuras. Ouvi-los pode certamente ampliar a nossa compreensão e perspectiva quanto ao que podemos realizar e construir no espaço escolar. É urgente escutar mais os jovens para potencializar e enriquecer a ação da escola. Na escola e para além dela. Também nos programas e projetos públicos que avancem para além de uma “dominação gestonária” (BOLTANSKI, 2003), em que o silenciamento não seja constituinte do processo de participação das classes empobrecidas nas decisões e propostas públicas de ação do Estado.

Os jovens evidenciam em suas narrativas o quanto gostam e valorizam a escola e os professores, o quanto esse lugar é ansiado. Percebem dinâmicas que, achamos, passam por eles despercebidas, como a escassez de material, o cansaço do professor, a falta de uma estrutura melhor, a ausência de uma biblioteca. Querem decifrar a escola, o que vai ser depois dela, para o quê ela prepara. Querem um espaço que acolha as suas indagações. Compartilhá-las, achar trajetórias, juntos. Ouvi-los potencializa e enriquece o cotidiano escolar e suas ações, se evidenciam os desafios. Os jovens esperam que a escola os ajude na compreensão dos seus desafios, escutando deles quais são.

Durante a realização deste trabalho, à medida que ia escutando os jovens, lendo e discutindo sobre o que me apresentavam, muita coisa pude repensar sobre a minha prática. Encontrar com eles nas entrevistas tem sensibilizado meu olhar para outros entendimentos sobre a dinâmica pedagógica. Outros modos de poder ser escola, aula, projetos... Convivi com eles durante o tempo em que estudaram no CIEP, e foi poderoso ouvi-los cinco anos depois sobre o que acontecia com eles, sobre o que foi, o que levavam

subjetivamente para a escola. Foi um diálogo com a minha trajetória como professora e coordenadora. É importante que os jovens contem a sua história, quem são.

Este trabalho é um início, é um estudo que se abriu para muitas questões, para mais diálogos, mais observações e análises. Por ora, teve que restringir-se a alguns temas. Mas são reflexões importantes que, espero, impulsione outras.

[...] o que fazer dos “sujeitos”, o que fazer da fala dos sujeitos no estudo e no tratamento das questões que lhes concernem? Acho que a resposta – muito simples intelectualmente e muito complexa se quisermos traduzi-la em fatos – está na questão: é necessário fazer com as pessoas, é necessário fazer com os sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.144)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ANCHIETA, M. *Creches, mulheres da Rocinha em movimento*. Rio de Janeiro: Uerj/Proped, 2021. [Não publicado].
- AQUINO, T. N. *Rocinha: Cartografias da invisibilidade. Estudo das representações cartográficas oficiais da Rocinha com foco no eixo viário da Rua Marquês de São Vicente/Estrada da Gávea, no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2020.
- AZEREDO, V. G. Entre paredes e redes: o lugar da mulher nas famílias pobres. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 103, p. 576-590, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000300009>>. Acesso em: 29 maio 2022.
- BAYON, M. C.; SARAVI, G. A. La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, Ciudad de México, n. 59, p. 68-85, ene./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100068&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BOLTANSKI, Luc. (2013). Sociologia da crítica, Instituições e o novo modo de dominação gestonária. *Sociologia & Antropologia*. 3. 441-463. 10.1590/2238-38752013v364.
- BORCARTE, S. T. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.
- BOURMEAU, S.; VECRIN, A. “Ser dominado é ser posto permanentemente à prova”. Entrevista com Luc Boltanski. Tradução de André Langer. *Instituto Humanitas Unisinos*, 1 out. 2013. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/171-noticias/noticias-2013/524246-ser-dominado-e-ser-posto-permanentemente-a-prova-entrevista-com-luc-boltanski>>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, DF, 27 mar. 1956. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/95960-dispue-subre-a-campanha-nacional-de-educuuo-rural-cner.html>>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- <<https://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria>>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e*

Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1439-1454, 2015. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

COSTA, D. M. V.; ARAUJO, G. C. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 26-30 abr. 2011, São Paulo. *Anais [...]*. Goiânia: Anpae, 2011. Disponível em:
<<https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CPDOC FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. *Programa Nacional de Alfabetização*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em:
<<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE eletrônica*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2002. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/S1676-56482002000200003>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CRIAÇÃO do Programa Favela-Bairro. *Cronologia do Pensamento Urbanístico*. [S.d.]. Disponível em:
<<https://cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1149&langVerbete=pt>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira e Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO. [S.d.]. Disponível em:
<https://wikifavelas.com.br/index.php/Dicion%C3%A1rio_de_Favelas_Marielle_Franco>. Acesso em: 30 abr. 2022

FERNANDES, M. V. R.; ALVARENGA, M. S. A política educacional para o IDEB no RJ/BR (2010-2014): da exclusão à migração para EJA. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4307>>. Acesso em: 7 maio 2022.

FLEURY, S.; KABAD, J. Metonímias da participação pacificada. *Scripta Nova*, Barcelona, v. 18, n. 497, p. 463-499, 2014. Disponível em:

<<https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-497.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2022

FREITAS, W. M. F. *et al.* Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 85-90, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102009000100011>>. Acesso em: 6 jan. 2023.

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento.; NAJJAR, Jorge. A gestão da educação fluminense e as implicações do modelo gerencialista. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 49-66, mar., 2018. E-ISSN:1519-9029.

HOTTZ, A. D. *Educação de Jovens e Adultos: uma análise voltada à interpretação dos resultados do ensino médio no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2014*. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

HOTTZ, A. D.; FERREIRA, C. S.; VILARDI, L. O. Um novo modelo de EJA para o ensino médio no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 554-582, maio/ago. 2018. Disponível em:

<<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4707/3643>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Censo Demográfico 2010, dados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

<<https://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=7fe1b0d463e34b3b9ca2fafd50c3df76>>. Acesso em: 12 ago 2020

IMS – Instituto Moreira Sales; Museu Sankofa Memória e História da Rocinha.

Memória Rocinha. [S.d.]. Disponível em: <www.memoriarocinha.com.br/projeto/>.

Acesso em: 6 out. 2022.

LAURIANO, C. Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços. *GI*, 6 out. 2010. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acesso em: 7 maio 2022.

MANTOVANI, A. M.; CARVALHO, A. S. O trabalho infantil e a educação de jovens e adultos na perspectiva de adultos trabalhadores. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 377-398, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16175/pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MILÍCIA (Criminalidade no Brasil). *Wikipedia*. 2022. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mil%C3%ADcia_\(criminalidade_no_Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mil%C3%ADcia_(criminalidade_no_Brasil))>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PAIS, J. M. Tessituras do tempo na contemporaneidade. *Artcultura*, Uberlândia, v. 18, n. 33, p. 7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/37945>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana, enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

RANDOLPHO, A.; BURGOS, M. B. (Org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 091, de 26 de junho de 2012. Aprova proposta da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC para ministrar Curso de Educação para Jovens e Adultos – Nova EJA, na forma presencial, no nível do Ensino Médio, em caráter experimental. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro, 17 set. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 42.787, de 6 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a implantação, estrutura, atuação e funcionamento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro, 7 jan. 2011a. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-42787-2011-rj_158962.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 42.793, de 6 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro, 7 jan. 2011b. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/8dd41dc6-863a-4fac-b15f-aea776799c03/>>. Acesso em: 7 maio 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 7.299, de 3 de junho de 2016. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de Diretores e Diretores Adjuntos das Instituições de ensino integrantes da Rede Estadual de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro, 6 jun. 2016. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/faa481bd18c5c3e583257fcb0061ea02?OpenDocument>>. Acesso em: 7 maio 2022.

RIO DE JANEIRO (RJ). *UPP Social*. [S.d.]. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ROCHA, L. M.; CARVALHO, M. B. Crítica e controle social nas margens da cidade: etnografia de espaços de participação em favelas “pacificadas” do Rio de Janeiro.

Revista de Antropologia da UFSCar, v. 10, n. 1, p. 216-237, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/08/v10n1-9.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2022.

SEN, A. K. Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. Conferencia magistral en la Asamblea Anual de Banco Interamericano de Desarrollo. Paris, 14 mar. 1999.

SOUZA, J. S. O que é GIDE? *GTPS*, 30 out. 2016. Disponível em: <<http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com/2016/10/o-que-e-gide.html>>. Acesso em: 7 maio 2022.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843>>. Acesso em: 23 dez. 2021.
TELLES, S. S. Pobreza e desigualdade na escola da favela. In: RANDOLPHO, A.; BURGOS, M. B. (Org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2009. p. 133-171.

TERRITÓRIOS SOCIAIS. *O que é o Programa?* [S.d.]. Disponível em: <<https://territoriosociais-pcrj.hub.arcgis.com/>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

THURLER, A. L. Outros horizontes para a paternidade brasileira no século XXI? *Sociedade & Estado*, v. 21, n. 3, p. 681-707, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000300007>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

TINOCO, P. Empresa pesquisa o poder de compras das favelas do Rio em 2020. *Veja Rio*, 6 mar. 2020. Disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/cidade/poder-compra-favelas>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

TIPIFICAÇÃO. *Dicionários Porto Editora*. [S.d.]. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$tipificacao](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$tipificacao)>. Acesso em: 23 dez. 2021.

VASCONCELOS, S. M. F.; RIBEIRO, E. F. A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero. *Macabéa*, Crato, v. 9, n. 4, p. 209-224, out./dez. 2020.

VENDRAMINI, C. R. O trabalho e a escola para jovens migrantes. In: ANDEP SUL, 11., 24-27 jul. 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2016.

ZALUAR, A.; CONCEIÇÃO, I. S. Favelas sob o controle das milícias no Rio de Janeiro: que paz? *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 89-101, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v21n02/v21n02_08.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.