

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS JOVENS E A ESCOLA:

Sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos - EJA

Zoé Margarida Chaves Vale

Belo Horizonte

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado em Psicologia

A Dissertação "*Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos-EJA*".

elaborada por **Zoé Margarida Chaves Vale**

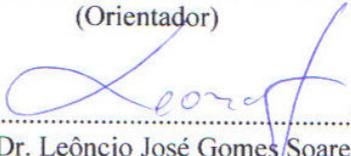
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de

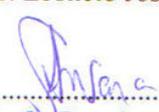
MESTRE EM PSICOLOGIA

Belo Horizonte, 15 de outubro de 2007.

BANCA EXAMINADORA


.....
Prof. Dr. Cornelis Johannes van Stralen
(Orientador)


.....
Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares


.....
Profa. Dra. Soraia Ansara

Zoé Margarida Chaves Vale

**ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS JOVENS E A ESCOLA:
Sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos - EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientador: Cornelis Johannes van Stralen

Belo Horizonte

2007

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão da Universidade Federal de Minas Gerais, MG)

150 Vale, Zoé Margarida Chaves

V149e Encontros e desencontros entre os jovens e a escola
2007 [manuscrito]: sentidos da experiência escolar na educação
de jovens e adultos – EJA / Zoé Margarida Chaves Vale.- 2007.

281 f.

Orientador: Cornelis Johannes van Stralen.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Touraine, Alain, 1925- 2. Dubet, François, 1946- 3. Psicologia - Teses. 4. Educação – Teses 5. Integração social – Teses I. Stralen, Cornelis Johannes van II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título

Dedico à minha família

Luis, meu marido,
Rafael e Joanna, meus filhos:

Por nós cheguei ao mestrado.
Sem vocês não teria chegado
Até o final desta viagem:
Incentivo, compreensão, paciência,
Apoio incondicional e afeto mútuo.

AGRADECIMENTOS

Aos muitos mestres que me guiaram com a luz de muitos saberes durante esta longa jornada de estudante:

Minha mãe, que me levou pela mão, firme e generosa, à primeira escolinha do interior, da qual era dedicada diretora.

Aos meus primeiros mestres desta distante escolinha do interior que despertaram em mim, para sempre, o prazer de aprender.

Aos muitos educadores que dividiram comigo seus conhecimentos, suas experiências e dilemas intelectuais durante os cursos de graduação e especialização, firmando-me definitivamente no ofício de aluna.

Aos mestres que conheci através dos livros, alguns dos quais têm seus nomes nesta dissertação - eles formam redes sociométricas incomensuráveis que atravessam espaços e tempos.

Aos professores de Mestrado em Psicologia Social da FAFICH e de Mestrado em Educação da FAE da UFMG que me fizeram re-acreditar numa ciência humana e transformadora: Cornelis J. Van Stralen, Geraldo Leão, Iris Goulart, Juarez Dayrell, Leôncio Soares, Lúcia Helena Alvarez, Marco Aurélio Prado, M. Elizabeth Antunes Lima, Miguel Mafhoud e Sandra Azeredo.

Os professores e professoras da Escola Municipal Freire Arroyo Brandão que me acolheram com disponibilidade e dividiram comigo suas realizações, seus projetos e suas desventuras na docência.

Aos jovens que deram sentido à minha investigação na escola, pois me ensinaram a ter outro olhar sobre a juventude e os jovens, de forma muito especial: Cassiano, Cleber, Gabriela, Gracinha, Impacto Break, Jan Clode, Monique e Thainá Vitória.

ÍTACA

Adentremos neste Espaço-Tempo
Como uma viagem até Ítaca.
Pede que teu caminho seja longo,
Com muitos alvoreceres,
Muitos poentes e manhãs de verão,
Tardes de outono, noites de inverno
E mil e uma primaveras.
Chegues com prazer a praias nunca vistas.
Investe quanto possas em tudo que encontrares.
Ítaca: chegar lá é tua meta
Mas não apresses a viagem.

“O caminho se faz ao caminhar”.
Ainda que pobre encontres tua Ítaca,
Ítaca não terá te enganado:
Importante não é apenas chegar.
É todo o caminho.
Rico em saber e em vida
Já podes compreender o que significa
A viagem até Ítaca (¹).

¹ Adaptação da mestranda do poema, de mesmo título, escrito por Constantino Kaváfis em 1911. (Ítaca é o nome da ilha, o lugar natal a que Ulisses retornou depois da Odisséia de vinte anos percorrendo mares e muitos caminhos). In Kesselman, H. e Pavlovsky, E. *A multiplicação dramática*. São Paulo: Editora Hucitec, 1991, p. 115-117

VALE, Zoé M. C. *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA*. 281 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2007.

RESUMO

A investigação tem como objeto a relação dos jovens com a escola e os sentidos que eles próprios atribuem à sua experiência escolar. Os processos de desmodernização e desinstitucionalização das sociedades contemporâneas demandam novas funções da escola e novas desigualdades atingem, sobretudo, os jovens pobres de periferia urbana e de camadas populares. Estes se vêem obrigados a procurar alternativas educacionais como os cursos supletivos noturnos, ou interrompem seus estudos, gerando um círculo vicioso entre fracasso escolar e abandono do ensino regular. Os sujeitos foram os alunos jovens entre 15 e 27 anos, da modalidade de ensino noturno EJA - Educação de Jovens e Adultos - de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, pois a EJA visa atender a um público cujas especificidades não são atendidas pelo Ensino Regular Comum nem pela Suplência do ensino público. A EJA também apresenta uma história de abertura a mudanças pedagógicas e de integração das culturas populares. Os jovens de hoje precisam construir projetos e atribuir uma utilidade social aos estudos técnico-científicos e investir em seus gostos intelectuais e interesses culturais. O intuito, portanto, foi compreender os sentidos desta nova experiência escolar de EJA para os jovens e investigar se a escola atende a estas novas demandas juvenis, uma educação para/com os jovens. A escola investigada permanece importante instância de socialização e, através de inovações na área cultural, propiciou significativas experiências de subjetivação aos jovens; no entanto, a função de transmissão de conhecimentos e de preparação de competências para o mercado de profissões se mostrou deficitária. Constatamos diferentes modos de relação dos jovens com a escola e de construção da experiência escolar, que se diferenciam em intensidade: integrada com subjetivação; paralela e estrategista; de adesão sem distanciamento crítico e de subjetivação contra a escola. A investigação em campo durou quinze meses de período letivo, numa frequência média de uma vez por semana, entre setembro de 2005 e junho de 2007. Foi utilizada a pesquisa participante: observações etnográficas, intervenções a partir da *inserção* nas atividades escolares extra-classe, oficinas de teatro espontâneo, entrevistas coletivas e individuais. Utilizamos as contribuições teóricas de TOURAINE - a perspectiva da *Escola do Sujeito* - e de DUBET - a Teoria da Experiência - que aplica as lógicas de ação à construção de identidades e à experiência escolar.

Palavras chave: Desinstitucionalização; Escola do sujeito; experiência escolar; lógicas de integração social, estratégica e de subjetivação; educação para/com os jovens.

ABSTRACT

The investigation has as object the youths' relationship with the school and the meaning that themselves attribute to his/her school experience. The dismodernization and disinstitutionalization processes of the contemporary societies demand new functions from the school and new inequalities reach, above all, the poor youths from urban periphery and popular classes. They see themselves forced to seek other education alternatives as the night shift adult education or interrupt their studies, creating a vicious circle between school failure and abandonment of the regular teaching. The subjects were the young students between 15 and 27 years, of the modality of night shift teaching EYA - Education of Youths and Adults - of a municipal public school of Belo Horizonte, because EYA assists to a public whose conditions are not assisted by the Common Regular Teaching nor by the public education. EYA also presents a history of opening to pedagogic changes and popular cultures integration. The youths of the present time need to construct projects and to attribute a social usefulness to the technician-scientific studies and to invest in their intellectual tastes and cultural interests. The intention, therefore, it was to understand the senses of this new school experience of EYA for the youths and to investigate if the school assists these new juvenile demands, an education for and with the youths. The investigated school stays important socialization instance and, through innovations in the cultural area, it propitiated significant subjectivation experiences to the youths; however, the function of transmission of knowledge and of preparation of competences to the market of professions was shown deficient. We verified different manners of the youths' relationship with the school and of construction of the school experience, that differ in intensity: integrated with subjectivation; parallel and strategic; of adhesion without critical estrangement and of subjectivation against the school. The investigation in field lasted fifteen months of school period, in a medium frequency at once a week, between September of 2005 and June of 2007. The participant research was used: ethnographic observations, interventions starting from the insert in the activities school extra-class, workshops of spontaneous theater, individual and collective interviews. We used TOURAINE's theoretical contributions - the perspective of the Subject's School - and the DUBET's Theory of the Experience - that applies the action logics to the construction of identities and the school experience.

Words key: School of the subject; school experience; Alain Touraine; François Dubet; logics of integration social, strategic and of subjectivation, education for and with the youths.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2 – ESCOLA DO SUJEITO: EM BUSCA DE SENTIDO(S) PARA UMA EDUCAÇÃO PARA/COM OS JOVENS	20
2.1. TOURAINE: Escola do Sujeito.....	21
2.2. DUBET: experiência social, lógicas de ação e novas funções da escola	29
2.2.1. A construção do sujeito em sociedades contemporâneas	30
2.2.2. Sociologia da experiência: construção de identidades múltiplas.....	32
2.2.3. Experiência escolar: as lógicas de ação na escola	35
2.2.4. A Experiência em contextos de desigualdades sociais	38
2.3. Educação para/com os jovens no Brasil	41
2.4. Conclusão	46
3 - A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	48
3.1 Princípios e pressupostos da EJA	48
3.2. O “rejuvenescimento” da EJA.....	51
3.3 A experiência da EJA	54
3.4. Conclusão: escola da modernidade versus Escola do Sujeito	56
4 – O TRAJETO METODOLOGICO	59
4.1. EMFAB: informações sobre o campo da pesquisa.....	59
4. 2 Estratégia e procedimentos de investigação	62
4.3 Etapas de investigação.....	64
4.4 A Entrevista individual em profundidade com os jovens da EJA	69
4.5 Os jovens entrevistados	71
4.6. Análise e interpretação dos dados	75
4.7. Percalços no trajeto.....	76
5 - EMFAB: QUE ESCOLA OS JOVENS ENCONTRAM?	81
5.1. Impressões sobre a EMFAB e seu entorno.....	81
5.1.1 Chegando ao bairro e reconhecendo a comunidade local.....	82
5.1.2 Adentrando a EMFAB: espaços-escola e suas culturas.....	85
5.2. A realidade da EMFAB nas primeiras investigações exploratórias	86
5.3. Círculo vicioso da EJA – chegadas, abandonos, não retornos e desistências: Escolha silenciosa?.....	89
5.3.1 Os indicadores do trajeto dos alunos na EJA/EMFAB	90
5.3.2 Análise dos dados	95
6 - ANÁLISE DA SITUAÇÃO SÓCIO-FAMILIAR E DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DA EMFAB.....	108
6.1. Situação sócio-econômica e cultural das famílias dos sujeitos	109
6.2. Experiências de violência no cotidiano:	112
6.3. Análise longitudinal: as trajetórias escolares	117
6.3.1 As trajetórias escolares individuais dos sujeitos.....	118

6.3.2 Apoio e referência na família	124
6.4. Conclusão	125
7 – AS DINÂMICAS ESCOLARES E OS MOVIMENTOS DE DISSIDÊNCIA, ADESÃO DISTANCIADA E ENGAJAMENTO DOS JOVENS NA EJA/EMFAB	127
7.1. Contradições entre discurso e prática na cultura escolar	128
7.1.1 Permanência da cultura escolar moralista e tentativas de mudanças.....	128
7.1.2 Enturmação dos jovens na EJA: interdições e possibilidades	131
7.2 Escola como espaço de participação social e política	135
7.3. Protagonistas no palco da vida: os jovens no teatro espontâneo	141
7.3.1 Descrição das oficinas	142
7.3.2 Os sentidos da experiência artístico-cultural no teatro espontâneo.....	148
7.3.3 Dificuldade de articular a experiência cultural com o currículo formal.....	152
7.4. Conclusão	156
8 – OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS DA EJA/EMFAB.....	160
8.1. O vínculo dos jovens com a EMFAB e os docentes: a escola como espaço de vida.	161
8.2. Os sentidos da escola para o trabalho dos jovens.....	165
8.3. Sociabilidade inter-pares na e através da escola.....	172
8.3.1 Singularidades na sociabilidade dos/das jovens entrevistados/as	172
8.3.2 Zoação e “sociabilidade briguenta” das meninas até 18 anos	175
8.3.3 Lazer e fruição do tempo livre.....	178
8.3.4 Sexualidade, namoro, gravidez e maternidade das meninas	181
8.4. Construção de modelos culturais e expansão de talentos artísticos, esportivos e intelectuais	185
8.5. Conclusão	190
9 - PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EJA/EMFAB.....	191
9.1 Balanços de saberes dos jovens da EJA/EMFAB	193
9.1.1 Balanços dos saberes: as narrativas.....	194
9.1.2 Balanços dos saberes: análise das narrativas.....	197
9.1.3 O hábito de estudar por conta própria	200
9.1.4 O prazer de ler fora da escola	203
9.2 A construção de projetos de vida.....	206
9.2.1 Os jovens e seus projetos de vida.....	207
9.2.2. “Não é só pra gente o projeto”: o compromisso solidário.....	215
9.3 Modos de construção da relação dos jovens com a escola	217
9.4. Os sentidos da escola para os jovens da EJA/EMFAB	220
9.5 Os sentidos da entrevista individual	222
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
10.1. Articulação dos eixos estrutural, longitudinal e interacional na experiência escolar	224
10.2 Limites e possibilidades de uma Educação para/com os jovens	225

	12
10.3 Palavras finais.....	231
BIBLIOGRAFIA.....	234
ANEXOS	243
1. Perfil dos jovens entrevistados.....	244
2. Levantamento do Questionário de Informações sobre os jovens da EJA/EMFAB.....	248
3. Ficha Técnica e Roteiro do espetáculo de teatro realizado na EJA/EMFAB	258
4. Fichas de Informações dos professores sobre os jovens entrevistados.....	273

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta resultados da investigação sobre *os sentidos que jovens alunos atribuem à sua experiência escolar* na EJA - Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica, em suas etapas fundamental e média, e visa atender às necessidades de um público cujas especificidades não são atendidas pelo Ensino Regular Comum nem pela Suplência (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino /Escola Plural: Pref. BH, 2002). A EJA da rede de ensino do município de Belo Horizonte destina-se aos cidadãos que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica (ensino fundamental) nas escolas municipais e segue os princípios previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nos eixos norteadores da Escola Plural: oferecer ao adolescente, ao jovem e ao adulto uma formação como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético e estético, assim como uma aprendizagem com enriquecimento cultural do educando e estratégias de valorização do aluno enquanto sujeito.

Tive oportunidade de entrar em contato com a EJA quando atuei como monitora da “Proposta de Formação: Programa - Afetividade, Sexualidade e Saúde” na EMFAB², entre outubro de 2004 e setembro de 2005. Este programa teve como objetivo geral sensibilizar para a importância de uma cultura de prevenção às DST/HIV/AIDS, de auto-cuidado e de educação afetivo-sexual (NARPE, 2004). Aconteceu no turno noturno da EJA - Educação de Jovens e Adultos da EMFAB. Chamaram-me a atenção tanto a dificuldade de a escola lidar com os

² ² Nome fictício que eu criei para esta escola, campo de minha pesquisa de mestrado desde 2005, homenageando aos três grandes educadores que se dedicaram à educação de jovens e adultos: Paulo Freire, Carlos Brandão e Miguel Arroyo.

jovens como a dificuldade de inserção destes na EJA. Apesar de demonstrarem interesse e mesmo prazer de *ficarem* na escola, mostravam-se desmotivados em relação ao ensino formal, por isso comecei a indagar qual poderia ser o sentido da educação e da escola pública para jovens de baixa renda.

Pesquisar a relação dos jovens com a escola e os sentidos que eles próprios atribuem à sua experiência escolar se torna relevante devido à precariedade da vida dos jovens de camadas populares e das periferias urbanas em nosso país; muitas vezes eles se vêem “obrigados a escolher não estudar” para se dedicar a serviços informais ou até mesmo se envolvem em situações de violência, como o tráfico de drogas.

Não podemos tratar destes jovens como se fosse apenas um grupo homogêneo. Nesta perspectiva é importante lembrar de que a sociologia já estabeleceu rupturas com as representações correntes sobre juventude até meados do século passado, pois de modo geral era representada de forma unitária, sem levar em conta as diferenças sociais, e vista mais como “problema social” nas políticas sociais e educacionais. A sociologia adota a noção de “juventudes”, para enfatizar a diversidade de “modos de ser jovem” e das diferentes representações sociais de juventude nas sociedades contemporâneas complexas. Ao mesmo tempo introduz o conceito de “cultura(s) juvenil (is)”, um conceito operativo importante, pois supõe a positividade na concepção de juventude e abre à pesquisa e à educação sobre juventudes, a possibilidade de incluir os saberes, as culturas e estratégias dos jovens. A escola e a família não têm mais o monopólio da socialização dos jovens - dividem sua influência com a mídia e outras instâncias sociais e culturais, especialmente as culturas juvenis.

Na exploração inicial do campo de pesquisa - a EMFAB - em 2005, tornaram-se evidentes o dilema vivenciado pelos alunos jovens e adultos entre as demandas do trabalho e da escola e a diversidade dos sentidos da escola para as diferentes faixas etárias do público da EJA. Os adultos priorizavam o aprender a ler, escrever, falar e “tirar o diploma”, enquanto os mais jovens valorizavam outras formas e espaços de aprendizagem, inclusive as atividades culturais e artísticas, além de terem apresentado mais percepção crítica da sociedade e questões de seu cotidiano no bairro pobre e violento da periferia de Belo Horizonte. Ainda constatamos que os jovens, especialmente os ainda adolescentes que chegavam à EJA da EMFAB, eram vistos pelos docentes como “indivíduos incompletos”, não integrados ou desadaptados à cultura escolar de EJA porque “atrapalhavam o estudo dos adultos e idosos” e

denominados com frequência de bagunceiros, rebeldes e imaturos. A partir destas observações formulamos como objetivos específicos da nossa investigação sobre os sentidos atribuídos à experiência escolar duas questões:

A escola combina as ações pedagógicas em seu cotidiano, com os interesses, as linguagens e as culturas destes jovens que apresentam uma trajetória de vida e escolar de exclusão, em direção a uma educação para/com as juventudes?

Como os jovens articulam as diferentes lógicas de ação em sua experiência escolar na EJA/EMFAB?

Para investigar o sentido que os alunos da EJA atribuem à experiência escolar, apoiamo-nos nas contribuições de Touraine sobre a “Escola do Sujeito” (1998) e de Dubet (1994, 1996, 1998, 2001) sobre a Experiência Social, teoria que descreve a *construção de identidades múltiplas* a partir de diversas lógicas de ação e da qual derivou o conceito de *experiência escolar* (DUBET & MARTUCELLI, 1996). Estes autores trabalham com a perspectiva da “desinstitucionalização” da escola.

A “*Escola do sujeito*”, paradigma de escola que emerge nas sociedades contemporâneas, apresenta como princípio básico: propiciar que os sujeitos possam combinar suas expectativas pessoais, seus projetos de vida e profissionais, suas demandas e “paixões” individuais com os interesses culturais e as possibilidades oferecidas pelo ambiente técnico-científico. Por outro lado, a construção das múltiplas identidades supõe um processo bilateral, de influência mútua entre o jovem e as instâncias socializadoras, e *passa pela possibilidade do próprio jovem influenciar ativamente o mundo à sua volta, especialmente a escola*. Do ponto de vista dos alunos jovens, eles devem construir projetos, tomando como base a sua *experiência escolar*, e atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo em que investem em seus gostos intelectuais e culturais, ao invés de aprender normas e papéis pré-determinados (modelo funcionalista e durkheimniano).

Investigar os sentidos atribuídos à experiência escolar por jovens de baixa renda exige ir além do “olhar escolar”, pois, como Arroyo (2005) observa, estes jovens passam por trajetórias sociais, “múltiplos espaços deformadores ou formadores onde participam”, trajetórias que não são apenas individuais, mas “trajetórias de coletivos” de pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. De acordo com

Abrantes (2003) e Perrenoud (1995, 1996) os sentidos da escola são atravessados por três eixos: o estrutural (condições sócio-econômicas e culturais primárias dos sujeitos), o longitudinal (influências da trajetória de vida, incluindo a escolar, e de outras instâncias socializadoras extra-escola); e o eixo interacional (constituído pelas relações inter-pares, com os adultos em geral, especialmente com os professores, no contexto intra-escolar). Buscamos em nossa investigação articular estes três eixos, ao investigar como os jovens atribuem sentidos às suas experiências escolares na EJA/EMFAB, como as integram às suas trajetórias de vida e escolar e aos seus projetos de vida e como estes sentidos espelham as condições sociais dos sujeitos – escola, família e trabalho.

Durante as quatro etapas do processo longitudinal de cerca de um ano e meio, foram utilizados diversos procedimentos de investigação, se configurando desta forma a metodologia como triangular. Na primeira etapa exploratória, trabalhamos com pesquisa-ação participante, utilizando como procedimentos um sociodrama e entrevistas coletivas com alunos e professores; e a aplicação de um questionário aos jovens. A observação participante predominou na segunda etapa, com elaboração de diário de campo, aplicação de um questionário aos jovens, e com intervenções a partir de minha *inserção* nas ações do cotidiano escolar, sobretudo nas atividades em que os jovens participavam *fora* de sala de aula, nas conversas informais com alunos e professores e nas reuniões pedagógicas. Na terceira etapa nossa atuação se tornou mais ativa junto aos jovens, enquanto pesquisadora participante nas oficinas culturais de teatro espontâneo, dentro de um projeto pedagógico implementado na EMFAB para os jovens da EJA. Na quarta etapa, trabalhamos com análise de documentos para levantar dados sobre matrícula, evasão e retorno dos jovens alunos na EJA; finalizamos com realização de entrevistas semi-estruturadas com alguns docentes e entrevistas individuais com oito jovens, alunos da EJA/EMFAB.

Esta dissertação compõe-se de nove capítulos, além da introdução. No segundo capítulo, intitulado “A Escola do Sujeito: em busca de sentido(s) para uma educação para/com os jovens” discutimos as nossas principais referências teóricas, a Escola do Sujeito (TOURAINÉ, 1998) e a Escola como experiência social (DUBET 1994, 1997, 1998, 2001). Discutimos também neste capítulo autores brasileiros que se alinham com as abordagens de valorização do sujeito jovem na escola contemporânea brasileira, de acordo com as

concepções da construção de identidades múltiplas, processos de subjetivação e de busca de sentidos.

O terceiro capítulo descreve os princípios e pressupostos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA em nosso país e a contribuição de autores brasileiros que se debruçaram sobre a educação popular, assim como de autores recentes que trazem o tema do “rejuvenescimento” da EJA no sentido de uma educação para/com os jovens.

Apresentamos no quarto capítulo, “O Trajeto Metodológico”, uma visão geral do campo de pesquisa, dos sujeitos, das etapas, métodos e procedimentos, assim como a explicitação dos critérios e categorias de análise e interpretação dos dados e, ao final, uma reflexão crítica sobre as interdições, dilemas e desafios metodológicos que enfrentamos nesta investigação na EMFAB.

No quinto capítulo, “Escola Municipal Freire Arroyo Brandão – EMFAB: que escola os jovens encontram?”, busco um reconhecimento mais próximo da EMFAB, de seus espaços internos e culturas, da região em que está inserida e de sua comunidade local. Apresento também minhas primeiras observações obtidas com as atividades de pesquisa-ação participante na primeira etapa da investigação, em 2005 e finalizo o capítulo com indicadores do trajeto dos alunos na escola, apresentando dados sobre matrículas, abandono e certificação em 2006 e matrículas e retorno em 2007.

O sexto capítulo apresenta desenvolve a análise da situação sócio-familiar dos sujeitos, das experiências de violência no cotidiano dos jovens e de suas trajetórias escolares, de modo geral irregulares e truncadas, que expressam trajetórias de vida de coletivos de pobres, desempregados ou subempregados e moradores de periferia urbana violenta.

No sétimo capítulo, demonstramos as contradições entre discurso e prática nas dinâmicas escolares – que revelam a permanência de uma cultura escolar moralista - e a diversidade dos movimentos dos alunos jovens - de dissidência, adesão distanciada e engajamento - nas atividades observadas no decorrer de 2006.

No oitavo capítulo, “Os sentidos da experiência escolar para os jovens da EMFAB”, procuramos desvendar os sentidos da escola *para* os jovens em suas múltiplas faces e interfaces, buscando compreender suas percepções, posições, disposições, motivações e decisões com relação à escola. Analisamos os seguintes temas: o vínculo dos jovens com a EMFAB e os docentes, mostrando como a escola integra de maneira significativa o espaço de

vida dos alunos; o sentido da escola para o trabalho atual dos jovens; a sociabilidade interpares na e através da escola – destacando os interesses e as singularidades dos sujeitos e apontando especificidades quanto ao gênero; e, por último, a construção de modelos culturais e expansão de talentos artísticos, esportivos e intelectuais.

Elaboramos no nono capítulo uma síntese dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola, relacionando-os com as análises e conclusões dos capítulos anteriores - sob o título “processos de construção de identidades juvenis através da experiência escolar na EJA/EMFAB” - desenvolvendo cinco seções: a relação com os saberes e estudos; a contribuição da experiência escolar para os projetos de vida; os modos de construção da relação dos jovens com a escola; síntese dos sentidos da escola para os jovens da EJA/EMFAB e os sentidos da entrevista individual para os sujeitos.

Em “Considerações finais” apresentamos conclusões sobre a articulação dos eixos estrutural, longitudinal e interacional com a experiência escolar e os limites e possibilidades de uma educação para/com os jovens verificados na EJA/EMFAB.

A EMFAB permanece importante instância de *socialização*. A escola demonstrou ser ela própria um significativo espaço de vida para os jovens da região, tendo na integração sócio-comunitária o ponto forte mais estável. A escola implementou inovações na área cultural, com significativas *experiências de subjetivação* para os jovens - um mundo atraente de expressões artísticas, de liberdade e criatividade - porém foram oferecidas de forma dissociada do currículo formal, como ações “alternativas”, provisórias e “menores” na escala de valores e critérios de excelência escolar, não gerando, por isso, mudanças significativas e permanentes na cultura escolar hegemônica. Paradoxalmente, a função de transmissão de conhecimentos e de preparação de competências para o mercado de profissões se mostrou a mais deficitária, ocasionando um círculo vicioso de maus resultados, abandonos, desistências e não retornos à EJA.

Os muitos sentidos da experiência escolar se mesclaram e apresentaram para cada jovem uma singularidade própria na construção de suas identidades, seja como expectativas seja como resultados alcançados. A EJA/EMFAB está contribuindo para melhoria do trabalho atual dos sujeitos e funciona como “esperança” de qualificação para posições e profissões mais complexas; a escola ofereceu espaços de aprendizagem de modelos culturais e de desenvolvimento de interesses e talentos individuais juvenis, através das atividades artístico-

culturais, assim como espaços de sociabilidade e lazer juvenis, num ambiente protegido da violência externa.

A relação dos jovens com a escola, não se mostrou unitária, homogênea e em bloco; ao contrário, ela se diferenciava em intensidade e conforme a experiência dos jovens em diferentes momentos. A integração à escola não aconteceu de forma linear, mas seguindo um caminho sinuoso e assimétrico, sempre aberto às dinâmicas escolares. Quando estas eram predominantemente segregativas, autoritárias e de exclusão, os jovens se distanciavam – seja por movimentos “desconfiados” de adesão distanciada até à dissidência aberta e hostil; quando as dinâmicas escolares eram predominantemente de acolhimento, inclusão e reconhecimento e de promoção de experiência de subjetivação, os jovens se aproximavam, desde a manifestação de adesão distanciada até ao envolvimento e engajamento completos nas atividades propostas.

Destacamos alguns fatores que podem ter dificultado a implementação de uma educação para/com as juventudes: carência de espaço de *análise sistemática e contínua* e de reflexão-ação sobre a cultura escolar, a prática docente e as interações na escola; a *falta de uma política pedagógica de EJA para/com os jovens*; utilização reduzida das experiências, saberes e talentos dos próprios jovens, para um trabalho educativo conjunto, em prol deles próprios e dos jovens da região; e, enfim, a falta de canais de comunicação com as famílias dos jovens da EJA e com entidades que prestam serviços e oferecem produtos culturais na região norte de Belo Horizonte, onde se situa a escola.

2 – ESCOLA DO SUJEITO: EM BUSCA DE SENTIDO(S) PARA UMA EDUCAÇÃO PARA/COM OS JOVENS

Na vida cotidiana, muitas discussões sobre educação ainda partem de uma concepção clássica da escola. Segundo Touraine (1998), esta concepção se fundamentava em três princípios integrados: vontade de libertar o educando dos seus particularismos e elevá-lo, pela disciplina formadora, ao mundo superior da razão e do conhecimento; afirmação do valor universal da cultura, com exaltação de uma sociedade portadora da civilização e dos valores modernos; e, como terceiro princípio, a ligação dos valores elevados com a hierarquia social. Buscava-se inculcar na criança e no jovem, através de uma educação moral e intelectual, o sentido do verdadeiro, do bom, do belo (desta “civilização moderna”, a europeia). Era uma educação centrada mais na sociedade do que no indivíduo, fundada em três atos civilizatórios: o controle das paixões pela razão individual, o monopólio da violência legítima exercido pelo Estado e o domínio da natureza pelo conhecimento científico (1998: 317-321).

Se *esta* educação clássica da escola-instituição, acima descrita, está em crise ou em franca decadência - mais ainda para os jovens do que para as crianças, segundo Dubet (1994) -, existe outra proposta de escola para este novo sujeito das sociedades contemporâneas? Como nossos sujeitos são jovens de periferia urbana de uma cidade típica das sociedades complexas contemporâneas, temos também que compreender se e como a escola pública, em particular a EJA (onde desembocam de forma mais dramática as conseqüências desta crise) está se posicionando no rumo destas transformações radicais da escola e da educação. Fundamentar estas questões com base em autores que apresentam a perspectiva de desinstitucionalização da escola, é a proposta deste capítulo. Touraine e Dubet nos levaram a encontrar novos sentidos para a escola: o primeiro na

perspectiva da *Escola do Sujeito* e Dubet pela ênfase na experiência escolar e pelo caminho das mudanças no processo de socialização pela escola.

As concepções de Touraine e Dubet somente poderão ser compreendidas no contexto de suas concepções sobre a sociedade pós-moderna. Assim, na primeira seção desenvolvemos a perspectiva de Touraine, começando pela sua análise das mudanças do mundo contemporâneo, marcadas pelos fenômenos de desmodernização, dessocialização e desinstitucionalização, que ocasionaram a emergência da noção de “Sujeito em um mundo fragmentado”, ou seja, de um Sujeito dissociado entre dois universos: instrumental/econômico e simbólico/cultural. Esta noção forma a plataforma para a concepção de Escola do Sujeito, termo cunhado pelo autor. Na segunda seção iniciamos com uma apresentação da teoria da Experiência social de Dubet, na qual toma centralidade a noção de construção de identidades múltiplas pela articulação de diferentes lógicas de ação – de integração social, estratégica e de subjetivação. Com base nestes pressupostos teóricos, apresentamos como Dubet aplica as lógicas de construção de identidades à escola, a qual deve atender às novas demandas das sociedades contemporâneas, o que implica em novas funções e mudanças no processo de socialização pela escola. Finalizaremos este capítulo com a discussão das contribuições de autores brasileiros que apresentam afinidades com as abordagens teóricas de Touraine e Dubet.

2.1. TOURAINÉ: Escola do Sujeito

Touraine, um dos principais sociólogos da atualidade pelos estudos sobre as sociedades pós-industriais, é professor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Paris). Segundo o autor, nas sociedades contemporâneas, pós industriais e complexas - o Estado - Nação já não se identifica com a sociedade e com o ator social devido a significativas mudanças relacionadas a três fenômenos globais (1998): desmodernização, dessocialização e desinstitucionalização. As sociedades contemporâneas caracterizam-se por fragmentação crescente da experiência dos atores sociais, dissociação entre mundo da racionalidade instrumental e o mundo simbólico e cultural, entre tecnologia e valores, entre mundo objetivado e subjetividade, que atravessa nossa vida individual e a situação mundial, conforme a feliz descrição literária do autor:

Não encontramos mais a terra firme de uma ordem social construída sobre instituições sólidas e métodos firmes de socialização. Vivemos uma mudança permanente que dissolve as instituições como se fossem bancos de areia, que confunde as balizas sociais, as normas e o que se chamavam os valores da comunidade. O nadador não tem outra saída senão construir uma balsa e sobreviver (TOURAINÉ, 1998: 62).

As mudanças não se referem à mutação acelerada dos comportamentos dos indivíduos, mas à fragmentação crescente da experiência de indivíduos que pertencem simultaneamente a vários lugares e tempos: “o ego perdeu a sua unidade, tornou-se múltiplo” e “somos ao mesmo tempo daqui e de toda parte, isto é, de lugar algum” (TOURAINÉ, 1998: 12 e 13).

A *desmodernização* começou no final do século 19, mas se tornou mais visível a partir da década de 1970, após as revoltas culturais dos jovens estudantes, a queda do sistema monetário internacional e do esfacelamento do modelo racionalista e liberal de modernização e pode ser definida pela dissociação entre economia e culturas, como pela degradação de uma e das outras; este processo gerou a ruptura entre o sistema e o ator, ocasionando seus dois aspectos principais e complementares: a *desinstitucionalização* e a *dessocialização*.

Por *desinstitucionalização*, Touraine (1998: 50) entende “o enfraquecimento ou desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais”, gerando o desaparecimento de julgamentos de normalidade aos comportamentos regidos por instituições; e por *dessocialização*, consequência direta da desinstitucionalização da economia, da política e da religião, o autor define como o “desaparecimento dos papéis, normas e valores sociais pelos quais se construí o mundo vivido”, a ruptura entre a reciprocidade entre sistema social (conjunto de valores, normas e papéis) e mundo vivido (valores, normas e papéis interiorizados).

Touraine (1998), ao elaborar análise detalhada destes fenômenos, constata que as sociedades contemporâneas são comandadas por dois fenômenos principais: a crescente dissociação entre duas ordens de experiência - o universo instrumental/econômico em contraposição ao universo simbólico/cultural - e o “vazio social e político crescente”. O poder se apresenta cada vez mais difuso, carente de ações estratégicas que promovam não mais a ordem social, mas aceleração da mudança e a circulação dos capitais, dos bens, dos serviços e das informações. O autor cita três modelos de respostas à questão sociológica “*Como podemos viver juntos e combinar nossas diferenças (ou experiências individuais) com a*

unidade de determinada vida coletiva?”. o primeiro é o programa moderno da democracia liberal, que apela para a consciência coletiva e para a vontade geral, para a cidadania e para a lei; a segunda resposta é a dos pós-modernos, que, diante desta dissociação e fragmentação inevitáveis, radicalizam as diferenças e apostam na libertação advinda do decréscimo/descrédito das idéias de Estado-Nação, do progresso e evolução histórica; a terceira resposta seria a constitucionalista ou “democracia procedimental” – para viver juntos, permanecendo diferentes, precisamos respeitar um código de boa conduta, as regras do jogo social, respeitando-se os princípios de liberdade, de justiça e de tolerância proclamados pelas constituições; buscando operacionalizar estes princípios os modernos dos séculos dezessete e dezoito, forjaram a idéia de soberania popular, na qual foram unidos individualismo e racionalismo.

Qual a resposta encontrada por Touraine? O autor considera que, mais do que formular uma resposta, é preciso estar “aberto ao reconhecimento do fato de que as respostas passadas tornaram-se inaudíveis ou inaplicáveis” e as instituições, das quais se esperava que instaurassem uma ordem, tornaram-se, com freqüência, agentes de desordem, de ineficácia, de injustiça e de paralisia (TOURAINÉ, 1998: 21). Para o autor, não se trata de “derrubar” um poder absoluto ou de contrabalançar o poder capitalista, mas *de encontrar um ponto fixo num mundo em movimento, no qual a experiência do sujeito é fragmentada. Deve-se buscar ao mesmo tempo, uma força de reintegração da economia e da cultura e uma força de oposição ao poder dos estrategistas e seus aparelhos de controle* (p. 22). O autor trabalha com duas idéias-guias – a de *sujeito* e a de *política do sujeito*. A primeira se liga ao tema da dissociação e da *desmodernização*:

Ela afirma que o único lugar onde pode se operar a combinação entre a instrumentalidade e a identidade, entre a técnica e o simbólico, *é o projeto de vida pessoal* (grifo nosso), o desejo de cada um que sua existência não se reduza a uma experiência caleidoscópica, a um conjunto descontínuo de respostas às estimulações do ambiente social. (...) Num mundo em mudança permanente e incontrolável, *o único ponto de apoio é o esforço do indivíduo para transformar experiências vividas em construção de si como ator. A este esforço do indivíduo para ser ator é que chamo de sujeito*, que não se confunde nem com o conjunto da experiência, nem com um princípio superior que guiaria o indivíduo e lhe daria uma vocação. *O sujeito não tem outro conteúdo que a produção dele mesmo* (grifo nosso). (...) O apelo ao sujeito é a única resposta para a dissociação da economia e da cultura e é também a única fonte possível dos movimentos sociais que se opõem aos senhores da mudança econômica e aos ditadores comunitários. *Afirmção de liberdade pessoal, o sujeito é, também e ao mesmo tempo, um movimento social* (grifo nosso) (TOURAINÉ, 1998: 23-24).

A segunda idéia-guia, que substitui a noção de institucionalização por *política do sujeito*, a autor a define como:

O segundo momento da reconstrução da vida pessoal e coletiva baseia-se na idéia que o sujeito pessoal, como a comunicação dos sujeitos entre eles, precisa de proteções institucionais; isto nos leva a substituir a antiga idéia de democracia, definida como participação na vontade geral, *pela idéia nova de instituições ao serviço da liberdade do sujeito e da comunicação entre sujeitos. A esta concepção chamei de política do sujeito, e quis aplicá-la a um domínio importante, a educação, apresentando o que poderia ser a escola do sujeito* (grifo nosso) (TOURAINÉ, 1998: 24).

Em síntese, Touraine (1998), como resposta à questão sociológica “*Como podemos viver juntos e combinar nossas diferenças (ou experiências individuais) com a unidade de determinada vida coletiva?*”, apresenta-nos a concepção de um sujeito como combinação de uma identidade pessoal e de uma cultura particular, com a participação num mundo racionalizado, afirmando sua liberdade e sua responsabilidade; ou seja, é preciso enfrentar o desafio de conceber e construir novas formas de vida coletiva e pessoal, tendo a concepção de sujeito como “o ponto fixo num mundo em movimento” (1998: 21).

O autor afirma dois princípios: *o direito do “universalismo do sujeito”* – a democracia como reconhecimento, garantia e proteção dos direitos fundamentais - *o Estado e a escola colocando-se ativamente a serviço da liberdade do sujeito*; e o “*direito que nos impõe a todos um dever de solidariedade*”, que permite a cada indivíduo afirmar-se como sujeito social, um *ator social* (grifos nossos) (1998: 103 e 171). Ao lado da solidariedade deve-se apor a *vontade de comunicação*, que implica *o reconhecimento do outro, da diversidade, da pluralidade*, ou seja, do direito de cada um combinar instrumentalidade e identidade, razão e cultura, razão e afetividade. A “*igualdade de oportunidades*” deve reconhecer a desigualdade de fato e buscar propiciar, igualmente a todos, a possibilidade de escapar aos determinismos sociais e levar a uma ação coletiva ou a um movimento social.

Touraine relaciona o processo de dessocialização das sociedades contemporâneas ao de *despolitização*, pois “a ordem política não constitui mais, não funda mais a ordem social” (1998: 54-55): há um decréscimo do pensamento social mais amplo e centralizado, forças centrífugas que puxam, por um lado, para a ação instrumental e para a sedução dos símbolos da globalidade, e, por outro lado, que puxam a favor de identidades e de uma pertença arcaica

e sectarista a comunidades particularistas. Para êle, como também para Dubet, há uma *nova forma de participação social e política emergente nas sociedades contemporâneas* – cujo fundamento não pode mais ser uma lei exterior, mas deve ser buscado no desejo de cada indivíduo de combinar (e de como combinar) *na sua vida pessoal e na sua subjetividade, a participação numa ou mais das outras duas esferas – a integração cultural e a competição no mercado tecnológico e econômico.*

O tema da luta e da dissidência como da participação pela palavra livre está também expresso na afirmação: “Por isso, quero insistir de novo, reconheço no *dissidente* a figura mais exemplar do sujeito. Pois ele dá um testemunho, mesmo sem esperança de ser ouvido, contra os poderes que o privam da sua liberdade. O sujeito é palavra” diz Touraine (1998: 95). Esta concepção nos parece coerente com a noção de participação social calcada em um modelo de cidadania ativa e diferenciada, vista como articulação do direito de participar efetivamente da própria definição do sistema, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, direito à igualdade com o direito à diferença, incorporando dimensões da subjetividade, aspirações e desejos e o direito ativo de ter direitos (DAGNINO,1994:109 e 113).

Outro tema a ressaltar deste autor é o do processo de *subjetivação como libertação e individuação*. Touraine defende uma *concepção de subjetivação* e de *busca de sentido* que não se assentam em um princípio superior de sentido, seja em nome do Estado, da lei de Deus, da lei do povo ou da razão – “o sujeito não pode mais como no passado, iluminar a partir do alto, com alguma luz sobrenatural, o campo social”. A reconstrução do indivíduo se dá neste mundo, dividido em dois universos que não comunicam entre si e “*só pode operar-se, reconhecendo-se e afirmando-se como sujeito criador de sentido e de mudança e igualmente de relações sociais e instituições políticas*” (grifo nosso) (1998: 75).

A *subjetivação* age a partir da rearticulação da instrumentalidade e da identidade, “quando o indivíduo se define novamente por aquilo que faz, por aquilo que valoriza e pelas relações sociais nas quais se acha assim engajado” (p 76). Por isso a resistência do indivíduo à sua própria divisão interna e à sua perda de identidade, o seu desejo de ser ator, enfim o seu esforço de subjetivação, é que faz aparecer um sujeito que não tem mais um lugar reservado acima da sociedade, mas esta pode ser reapropriada a partir das consciências individuais.

A subjetivação se manifesta no nível da experiência de vida individual, com toda a angústia proveniente de uma experiência cada vez mais contraditória, como por exemplo, a do aluno jovem dividido entre as culturas juvenis e a procura por competências e diplomas necessários à vida profissional. Em sua *sociologia do sujeito* se sobressaem, pois, dois fundamentos: a luta contra a lógica do mercado e a do comunitarismo e, em segundo lugar, *a vontade de individuação* – pela integração da memória do passado, da experiência do presente e dos projetos de futuro.

Touraine, enfatizando o distanciamento e esta capacidade crítica, afirma “o sujeito é sempre um mau sujeito”, pois o sujeito, não importa em que sociedade ou cultura, “é uma força de libertação”:

Só se pode definir o sujeito negativamente, e é só pelo reconhecimento do outro como sujeito e pela adesão a regras jurídicas e políticas de respeito a si mesmo e ao outro como sujeitos, que ele adquire conteúdo (...) Ele é uma testemunha da liberdade e não um moralista; menos ainda um moralizador e um defensor das normas e dos valores dominantes (TOURAINÉ, 1998: 95).

Esta defesa da liberdade do sujeito nos remete a um verso de Fernando Pessoa: “*Deixa-me tirar a gravata/E desabotoar o colarinho. /Não se pode ter muita energia/ Com a civilização à roda do pescoço*” (em “Saudação a Walt Wittman”). Fernando Pessoa nasceu em 1888 e faleceu em 1935. Interessante observar como os poetas antecipam as realidades futuras ou captam o mal estar que ainda não se pode nomear.

Touraine também assinala que o sujeito, embora se acredite livre e acima de qualquer coerção social, é em larga medida o reflexo dos poderes e das hierarquias que penetram os indivíduos em toda parte, por isso a construção subjetiva não pode reduzir-se a uma recusa e a uma crítica ou a uma visão demasiadamente angustiante; ele remete à noção de *individuação* na procura de felicidade através do prazer:

É difícil conceber a construção do sujeito fora de uma relação amorosa (...) que é a procura da felicidade através do prazer. (...) A experiência da felicidade consiste em se encontrar a si mesmo nos acontecimentos da sua vida e também no seu ambiente humano e material (...). A idéia de felicidade se desenvolveu com a própria modernidade, mas apenas com o esgotamento de todos os fiadores meta-sociais da ordem social, com a recente ambivalência de nossas atitudes para com a nação como também para com o crescimento, concedemos um lugar central à idéia de felicidade (TOURAINÉ, 1998: 77-78).

Para Touraine a subjetivação é a construção do sujeito quando se põe à procura de uma felicidade que só pode nascer da recomposição de uma experiência de vida pessoal autônoma, que não pode nem quer escolher entre a globalização onipresente e a identidade, ou entre esta e o universo instrumental.

Para responder à questão central – “como poderemos viver juntos, sendo diferentes”, Touraine enfatiza o papel da escola. A educação que predominou na concepção de um “projeto universal da modernidade”, defendia uma formação moral e intelectual “para” a sociedade, visto que o ator estaria integrado ao sistema e deveria ser seu principal defensor, pela disciplina moral e pelo autocontrole social. O indivíduo da modernidade clássica aprendia a se colocar a serviço do progresso, da nação e do conhecimento científico. Esta concepção se distancia da *escola do sujeito*, pois esta é orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças.

Touraine denomina “*A escola do sujeito*” (1998: 324-365) ao modelo ou paradigma de escola que emerge nas sociedades contemporâneas: a escola deve combinar as expectativas da personalidade com as possibilidades oferecidas pelo ambiente técnico-científico, uma combinação de projetos profissionais com motivações pessoais e interesses culturais. Sua principal missão é aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos: cada vez menos a socialização significa transmissão-e-incorporação de conhecimentos, normas, valores e representações (modelo de educação clássica da modernidade/democracia liberal) e cada vez mais, significa escolha e utilização de instrumentos e conhecimentos para a construção de suas identidades. Portanto a missão da escola implica reflexão técnica e estratégica, assim como expressão e construção da subjetividade (reflexividade ou auto-reflexão).

A escola tem que buscar uma pluralidade de funções, oferecendo mais tempo e espaço para os jovens vivenciarem hoje diferentes experiências, assumirem o controle de suas vidas e construir, eles próprios, os seus projetos de futuro. A escola, enquanto uma escola do sujeito e da comunicação intercultural, não tem somente uma função *de* instrução, como também *de* *educação*, que consiste em encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades de formação e afirmação da personalidade individual; seu objetivo não é formar cidadãos ou trabalhadores *para* a sociedade, “mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos”, “para que se tornem seres livres, capazes de

encontrarem e preservarem a unidade de sua experiência através dos sobressaltos da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles” (1998: 339).

O autor enfatiza que se deve renunciar a uma educação voltada-para-a-sociedade (op.cit: 325):

Em vez de arrancar à criança uma parte dela mesma, a mais íntima, para transformá-la em um ser “civilizado”, isto é, um ser reconstruído segundo as categorias dominantes em sua sociedade, é mister recompor a sua personalidade, que tende a ficar dividida em dois universos separados: aquele que é definido pelas possibilidades materiais (em particular profissionais) que a sociedade oferece, e mais concretamente o mercado de trabalho, e aquele construído pela cultura da juventude (...). Nenhum desses dois universos, dos quais faz parte o jovem, tende por si mesmo a consolidar a sua capacidade de elaborar projetos pessoais. Tanto num como noutro, ele é um consumidor e responde a estímulos ou a proibições. *A instituição escolar, como também a instituição familiar, deve, pelo contrário, combinar quanto possível as expectativas da personalidade com as possibilidades oferecidas pelo ambiente técnico científico.* (...) Neste mundo em rápida mudança, onde as normas se enfraquecem e onde se multiplicam os acidentes, *o indivíduo deve poder contar consigo mesmo e, portanto empenhar-se de corpo e alma nos seus estudos, em vez de deixar, quando ingressa na escola, a parte “privada” de si mesmo* (TOURAINÉ, 1998: 325).

A organização e regras escolares serão cada vez *menos* definidas pela “sociedade” e mais por aqueles que vivem na escola, especialmente os professores e alunos. A escola *deve entrar* no que constitui parte importante da personalidade e da vida cultural dos alunos, em lugar de apenas oferecer conteúdos prontos. Porque esta escola deve combinar os projetos profissionais com as motivações pessoais e culturais:

O que impõe que se reconheça a pluralidade das funções da escola. Ela não tem somente a função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual. (...) A escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos (TOURAINÉ, 1998: 326).

O autor esclarece que ele não põe em causa o papel da escola como lugar de aquisição de conhecimentos e de formas de raciocínio; o conhecimento científico tem duas razões para ocupar um lugar importante na escola: permite que o próprio aluno verifique o seu trabalho e aprenda a distinguir o verdadeiro do falso e é o melhor baluarte contra o arbítrio do poder ou da tradição comunitarista segregadora. Touraine define, assim, a *escola do sujeito* como uma *escola da democracia*, definida como uma *política do sujeito*, pois reconhece que os direitos

do sujeito pessoal e as relações inter-culturais necessitam de garantias institucionais através do processo democrático. Esta escola da reflexão técnica e da auto-reflexão está muito longe de ser um agente de integração comunitarista segregadora e de imposição dos valores e normas de um grupo específico.

Daí a importância da *escola pública*, pois esta pode ter maior independência em relação ao meio social de origem dos alunos e combater ativamente a desigualdade de oportunidades. O autor comenta que a escola pública na América Latina (“de modo todo particular no Chile, na Argentina e no Uruguai”) já apresentou “resultados brilhantes”, mas passou a ser “cada vez mais a escola dos pobres”, aumentando fosso entre a escola pública e a escola privada:

É tão grande o perigo de uma degradação do ensino público, que é necessário lembrar a necessidade de defender a escola pública. Mesmo que esta nunca seja na verdade a escola de todos (...) ela pode, melhor do que as escolas privadas e muito melhor do que as escolas comunitárias, tornar-se lugar de integração social e de comunicação intercultural. Com esta condição, porém: renunciando à concepção sociocêntrica da educação e aceitando individualizar as relações com os alunos (TOURAINÉ, 1998: 332).

O autor, acentuando o *caráter público da escola do sujeito*, expressa como esta deve tomar iniciativa de promover debates públicos sobre os grandes problemas da sociedade, a começar pelos próprios, da organização da vida escolar. Ele se preocupa com as novas funções que esta escola demanda dos professores, especialmente na escola com alunos de camadas sociais desfavorecidas (como no caso da EJA/EMFAB), pois a escola deve funcionar “como uma rede de comunicações”. A distância social, entre professores e alunos, faz explodir a violência entre uns e outros ou implodir - cada um se refugiando no seu isolamento. O autor pergunta: “Esta consciência crítica, que desejo ver desenvolver-se na escola, pedirá uma revisão do estatuto dos professores?” (op.cit: 341). Portanto, as novas funções da *escola do sujeito* exigem “consciência crítica”, termo que, lembramos, foi utilizado por Paulo Freire (1985) desde as primeiras décadas da segunda metade do século passado, em nosso país.

2.2. DUBET: experiência social, lógicas de ação e novas funções da escola

François Dubet é professor da Universidade de Bordeaux II, pesquisador do CNRS (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales/CADIZ) e trabalhou com Alain Touraine no “Centro de Análise e de Intervenções sociológicas”, em Paris. Ele desenvolveu uma teoria própria, da *Experiência Social* (1994) e, juntamente com Martucelli (1996 e 1997) trabalhou com pesquisas no contexto escolar da França nas últimas décadas do séc. 20.

2.2.1. A construção do sujeito em sociedades contemporâneas

Partindo de pressupostos semelhantes aos de Touraine (desmodernização, desinstitucionalização e dessocialização) Dubet considera que o modelo de sociedade descrito pela sociologia clássica – como um sistema integrado, um “organismo natural” com divisão de trabalho sistematizado e racional - entrou em crise nas últimas décadas do século vinte, principalmente pelos seguintes aspectos constituintes: idéia de mudança centrada na evolução e ideologia de progresso; neutralidade da ciência; funcionalismo; concepção de Estado-Nação, identificado com a sociedade; concepção de indivíduo marcada pelo individualismo e, principalmente, a idéia de que o ator social se identifica ao sistema e que este tem um “centro regulador” homogêneo, ao qual tudo converge e se submete.

Dubet (1994,1998) atribui este processo à perda, nas sociedades contemporâneas, de seu papel de produção ou “fabricação” dos indivíduos e da personalidade, fabricação esta designada pelos funcionalistas como *socialização*. Dubet descreve mais *uma mudança qualitativa no processo de socialização* do que propriamente uma *des-socialização*, pois reconhece a permanência da lógica de integração social – só que não mais numa posição central e ordenadora do sistema. Enquanto as sociologias clássicas definiam a socialização como interiorização normativa e cultural, culminando em uma individuação crescente como corolário direto da diferenciação de papéis sociais, as teorias contemporâneas privilegiam o tema do *distanciamento*, da atividade dos indivíduos e da separação entre ator e sistema. Concebe-se a socialização como aprendizado da gestão de uma distância entre as dimensões subjetivas e as posições sociais.

Em artigo conjunto com Martucelli (1997) incluem outros autores, além de Touraine, nesta tendência do distanciamento entre ator e sistema: March, Simon, Crozier, Friedberg (socialização como organização de informações, um modelo mais cognitivo), Goffman

(socialização pela gestão incansável das imagens face aos outros) e Mouffe e Laclau. Para além das especificidades entre diferentes autores desta abordagem do distanciamento, eles concordam em dois pontos – é o grau de diferenciação crescente da sociedade que dá conta dos estados crescentes de diferenciação individual e o *estranhamento em relação ao mundo e a si mesmo* se torna o principal dilema dos sujeitos contemporâneos.

Também mudam os *paradigmas de análise*: pelo modelo de representação da sociedade em classes sociais buscavam-se definir as relações sociais de produção, seus conflitos, as formas de dominação e exploração; hoje falamos de globalização, exclusão, distância social crescente de concentração de capital, difusão de formas de consumo, segregação *versus* políticas distributivas, reconhecimento e participação social (DUBET, 1994).

Consideramos que as teorias e concepções de Touraine e Dubet se complementam. Para ambos o sujeito é uma obra inacabada, *um trabalho do ator sobre si mesmo, num empenho contínuo para combinar e articular as várias lógicas de ação em um mundo heterogêneo, fragmentado e, também, em constante construção*; o sujeito é um *projeto ético* (e não, necessariamente, uma realização), assim como uma luta de libertação, pois o ator não é só desejo de sujeito; ele é em primeiro lugar sofrimento-por-não-ser-sujeito, divisão, fragmentação, dessubjetivação. Isto confere à construção do sujeito a *força política dramática*. Como Touraine, Dubet destaca o papel das tensões e do conflito do sujeito com o mundo social estabelecido, sobretudo quando há uma precariedade de condições sócio-econômicas. Para ambos a subjetivação resulta de uma autonomia individual forte, pois se constrói pelo distanciamento crítico e implica em permanente tensão advinda das tentativas de negociação e mediação, e de uma subjetividade mais afirmada.

A *sociologia da experiência* de DUBET se coaduna e enriquece a concepção de *Escola do Sujeito*. A noção de “*identidades múltiplas*” estabelece que, ao perder sua unidade e identidade com o sistema, o ego tornou-se múltiplo, o que, entre outras implicações, gera o conceito de *experiência social* e a idéia da identidade como “construção”, “trabalho” do ator social e escolha. Por isso, para ambos, *a escola deve dar maior importância às histórias de vida individuais*, à medida que estas são cada vez menos trajetos programados pelas instituições.

O processo de *desinstitucionalização* gerou profundas mudanças, exigindo que a escola nas sociedades contemporâneas, além de investir na difusão de conhecimentos, também invista na difusão de *modelos culturais*, para construir um ator social de acordo com duas expectativas sociais: a *socialização* e o *trabalho de adaptação ativa*, a *capacidade de individualização e autonomia do ator social*. Desta forma, a teoria da experiência social aplicada à escola define que *os alunos constroem sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, são formados por ela*.

2.2.2. Sociologia da experiência: construção de identidades múltiplas

Se a sociologia clássica apresentava como pressuposto que o ator é o sistema, na sociologia contemporânea a sociedade e o ator se separam, a ação já não tem ‘*centro*’ e a *diversidade das lógicas da ação* se tornou hoje no problema mais crucial da análise.

Dubet elabora uma *sociologia da experiência* a partir da noção de *experiência social*, “que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (1994:15). As características essenciais da experiência social são, portanto: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais (os atores adotam simultaneamente vários pontos de vista, identificações sucessivas e orientações múltiplas); a distância subjetiva e crítica que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, o que define sua autonomia e faz deles sujeitos; e, como terceira característica, a noção de *construção da experiência individual e coletiva*.

Dubet adota a teoria da ação de Touraine: a ação é definida por relações sociais; é uma orientação subjetiva e uma relação; a orientação subjetiva só se desenvolve no tipo de relação que lhe corresponde e, de maneira complementar, um tipo de relação pede um tipo de orientação. A articulação das duas dimensões constitui uma lógica de ação. Dubet, ao falar de “experiência social” busca acentuar a autonomia de cada uma destas lógicas; pela experiência social é o ator que articula as lógicas de ação diferentes e a dinâmica gerada por esta atividade constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade.

A experiência social combina várias *lógicas de ação*, pois é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar” e de experimentá-lo, a partir das

categorias do entendimento e da razão; a experiência social *não é* uma maneira de o ator ser invadido por um forte estado emocional ou de fusão do Ego numa emoção comum de um “grande ser”; também não expressa uma imagem vaga do “vivido” que remete a uma “essência” que antecede o social nem é uma esponja - maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações. A noção de experiência social evoca o “vivido” como algo construído, com toda a heterogeneidade e a diversidade que nem sempre sugerem coerência e ordem; a questão agora é como administrar esta heterogeneidade e diversidade de experiências.

Dubet recusa tanto a imagem de um ator totalmente cego como a imagem do ator totalmente clarividente: “Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (1994:107), pois “os indivíduos são, atualmente, ‘obrigados’ a serem livres e a construir os sentidos de suas experiências” (1998: 32). O ator nunca está totalmente socializado, pois existe na experiência social algo de inacabado e opaco e não há adequação absoluta entre subjetividade do ator e objetividade do sistema; daí o *sentimento de estranheza* e uma *atitude de reserva* que caracterizam a experiência social nas sociedades contemporâneas.

Nesta concepção a sociedade é um “construído”, formada pela justaposição não hierárquica de três grandes tipos de sistema: de integração (aqui a sociedade é tomada como “comunidade”); de competição (sociedade como “mercado”) e o cultural (sociedade como história e cultura). Cada um é sustentado por uma lógica própria: *a integração, a estratégia e a subjetivação* (1994: 113). Na *lógica da integração*, o ator define-se pelas suas pertencas e como mantê-las e fortalecê-las. Na *lógica da estratégia*, o ator tenta realizar seus interesses individuais; na *lógica da subjetividade social*, o ator é um sujeito crítico que confronta um sistema de produção e de dominação: “Qualquer formação social é definida pela co-presença de uma capacidade de integração comunitária, de um sistema de concorrência regulada, e de uma cultura que define a capacidade crítica e a capacidade de ação voluntária” (1994: 114). A cada lógica de ação corresponde uma *identidade do ator social*.

A *identidade integradora* - que se insere na causalidade da *socialização* - é a vertente subjetiva da integração social, a que Touraine (apud DUBET, 1994:114) chama de “nível de organização” ou “mecanismos de integração” que estão em prática em qualquer sociedade.

Não se trata de uma interiorização de normas e aprendizado de papéis; a integração social aparece como o produto do trabalho dos atores, mesmo que a partir de um material cultural e social - a língua, o sexo, o gênero, a religião, a classe social, o nome, a tradição familiar, os valores e o capital cultural: “no curso dos processos de desinstitucionalização, a personalidade pensa antes do papel. É ela que constrói o papel e a instituição” (DUBET, 1998: 31). A perda desta identidade integradora ameaça profundamente o núcleo estável do ser do ator, pois através dela ele se constitui como ser social, que se identifica com um “*nós*” em contraposição ao “*eles*”. Aqui Dubet remete a G. Mead³: “não há Ego sem Nós e os diversos grupos e comunidades constroem ritos que fiam o Ego no ‘Nós’ que o estrutura” (1994:116). A forma elementar desta relação, “*Eles e Nós*”: o outro é definido pela sua diferença e pela sua estranheza, o *in-group* se afirma pela distância com o *out-group*.

A *identidade recurso* ou *estratégica* está ligada à lógica da estratégia, pois pode ser também construída como um recurso, a partir da imagem de uma sociedade vista como mercado. Aqui, o ator define sua identidade em termos de estatuto. Enquanto os “motivos” da ação integradora têm em vista o fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença, os da ação estratégica são sustentados por uma *racionalidade instrumental* que visa fins “concorrenciais” em relação ao mercado de bens econômicos, políticos e culturais. O ator se coloca como utilitarista, mas não quer dizer que o indivíduo é, “em si”, utilitarista, mas se põe nesta posição ao interpretar uma determinada situação nesta perspectiva. Por exemplo, numa escola, a mesma turma de alunos pode se descrever do ponto de vista de integração - sentimentos de “nossa turma” em oposição a outras turmas, aos professores, etc; como do ponto de vista competitivo - rivalidades, estratégias para se aproximar dos mais influentes ou dos melhores alunos ou para acesso a oportunidades. *A turma de alunos é tanto uma comunidade como um universo de alianças e conflitos*. Também os professores podem estar insatisfeitos com sua profissão enquanto estatuto (salário, condições ambientais, *status* social) e, ao mesmo tempo, se sentirem realizados com suas experiências de subjetivação e de integração escolar, especialmente nas relações com seus alunos.

Em que condições o ator social se faz sujeito? A lógica da subjetivação nos remete à historicidade e definição social do sujeito e manifesta-se, sobretudo, na atividade crítica e na distância em relação ao mundo estabelecido. Pelo distanciamento e pela elaboração crítica, o

³ L’Esprit, Le Soi et la Société (1934) Paris, PUF, 1963.

ator rompe e ultrapassa o conformismo da lógica de integração e o utilitarismo dos interesses sociais, do “jogo social” na lógica estratégica e, assim, se torna sujeito. Para Dubet até mesmo esta posição crítica do ator social é uma interpretação eminentemente social, pois a *identidade de subjetivação* é vista como um *empenho em modelos culturais*; por exemplo, a representação da criatividade humana - “ser autor da própria vida” - ou do sujeito autônomo da razão, do indivíduo autêntico e outros modelos oriundos da religião, da arte, da ciência e do mundo do trabalho. Podemos entender que, pelo processo de subjetivação, estes modelos culturais podem ser des-construídos e re-construídos, ou novos modelos podem ser criados. Uma consequência desta pluralidade de identidades e lógicas de ação é que mantêm entre si relações de *tensões* que atingem a própria personalidade dos atores sociais; a capacidade de dizer ‘eu’ está constantemente ameaçada pela determinação das lógicas da ação, ao risco de reduzir o ator a ser apenas uma justaposição das suas raízes, dos seus interesses ou da sua cultura.

A leitura de Mead vem, de novo, apoiar a teoria da experiência de Dubet: a identidade de subjetivação está na relação do Ego com o Eu (1994:132). Percebemos que Dubet é fortemente influenciado pelo interacionismo de Mead, Schutz e Goffman, quando discute subjetividade e ação social e pelos clássicos Simmel e Weber, que enfocam o indivíduo e sua busca de sentido.

2.2.3. Experiência escolar: as lógicas de ação na escola

Dubet e Martuccelli (1996 e 1997) consideram que uma escola que atenda às exigências das identidades múltiplas (de integração, estratégica e de subjetivação) é uma *escola múltipla*, que tem três funções – *socialização, distribuição de competências e educação*. Estas funções devem se coadunar às novas demandas do sujeito: os alunos combinam sua vida juvenil e sua vida escolar; devem construir projetos, atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo em que seus gostos intelectuais se afirmam. “É o domínio desta experiência, mais do que a aprendizagem de um papel, que permite a formação dos indivíduos” (DUBET, 1998).

Dubet e Martuccelli atribuem funções múltiplas à escola como Touraine; na perspectiva dos três autores, a escola se diferencia dos modelos de escola “como instituição” (conforme

noção de socialização da sociologia clássica) e da escola representada como “aparelho” (educação vista como um ardil de dominação de classe, conforme sociologia da reprodução de Bourdieu e Passeron).

Dubet e Martuccelli consideram que Bourdieu e Passeron não visualizaram uma nova modalidade de socialização que emergia nas sociedades contemporâneas, por isso mantiveram o modelo precedente, ao insistir sobre a harmonia estabelecida entre a objetividade (sistema) e a subjetividade (ator), para, então, denunciar o poder desta socialização vista como “aparelho” que se impõe para além da consciência dos atores. Por outro lado, os autores reconhecem que, “ao mesmo tempo Bourdieu escolhe uma posição crítica na qual a cegueira do ator não é mais uma limitação de seu entendimento, mas uma necessidade da dominação” - neste ponto “esta cegueira não é mais que a distância do ator ao sistema” (1997:261).

Em consonância com esta concepção de identidades múltiplas, a literatura sociológica sobre a escola traz as noções de *identidade discente*, do aluno enquanto aluno, e *identidade juvenil*, do aluno enquanto jovem no contexto escolar. Perrenoud (1995) expressa esta idéia no título de uma de suas obras - “*Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*”, cuja introdução se intitula “*O ofício de aluno ou como ter sucesso na escola sem sacrificar a sua juventude*”. Este autor é citado por Abrantes (2003: 27) quando este comenta como os jovens nas sociedades modernas parecem cada vez mais se definirem pelo “ofício de aluno” e por uma divisão entre “lazer” e “estudos”, família e culturas juvenis, propiciando formas autônomas de construção da identidade.

Dubet e Martuccelli (1996 e 1997) aplicam as três lógicas de ação da experiência social ao contexto escolar, definindo uma “*sociologia da experiência escolar*”. A escola nas sociedades contemporâneas deve propiciar, para o aluno-sujeito, condições de desenvolvimento e autenticidade, assim como recursos e competências para um mercado de diplomas e de qualificações cada vez mais complexas, além de possibilidades de integração em uma cultura comum. Como a *escola múltipla* aplica a *lógica de integração* à escola? “Ser aluno” significa compreender e interiorizar as expectativas da organização escolar; mantém-se a idéia de socialização, agora voltada à construção da identidade de integração social, o que inclui a construção de normas e do autocontrole, em prol do coletivo, tanto em relação à comunidade escolar, aos professores como nas relações horizontais com os pares. Porém, uma

ênfase nesta função, em detrimento das outras, pode levar ao *hiperconformismo*, individual e/ou coletivo.

Pela *lógica estratégica* ser aluno é saber escolher, prever ganhos e custos utilitaristas e triunfar num espaço escolar que pré-define as competências e (de) limita os recursos disponíveis. A cultura escolar, que resulta das políticas e programas sociais hegemônicos e das práticas escolares instituintes, manifesta uma hierarquia de valores entre disciplinas e conteúdos, articula graus de excelência escolar e níveis de recrutamento social de acordo com as demandas do mercado. Enquanto as famílias de classe média pressionam a escola e os filhos para o êxito, na lógica do mercado coerente com a cultura hegemônica, os pais de classes populares podem apresentar desconfiança em relação à escola, pois esta reproduz os mecanismos de fracasso a que seus filhos são submetidos na sociedade (DUBET, 1998).

Em consonância com esta idéia de cultura escolar hegemônica, Perrenoud (1995 e 1996) descreve a noção de *currículo formal*. Nas sociedades ocidentais os saberes constituem uma memória coletiva através dos textos escritos, que nada são sem um leitor ativo que os decifre e associe os significados aos significantes. Esta tendência se acentua, pois nossa cultura é uma cultura escolarizada, com intenção didática de ser transmitida e aprendida; isto exige seleção e organização progressiva de conteúdos e sua fragmentação em áreas – um *currículo formal*:

Por todas estas razões, a representação da cultura escolar não constitui uma imagem qualquer de uma dada cultura. Trata-se de uma representação formulada, com frequência por escrito, metódica, estruturada de acordo com objetivos pragmáticos: informação dos interessados, planificação da ação didática, divisão do trabalho pedagógico, controle do sistema de ensino e dos professores. Chamaremos *currículo formal* ao resultado de dar forma a isto; chamaremos também de *currículo prescrito*, porque especifica o que há que ensinar ou fazer aprender (PERRENOUD, 1996: 98-99).

A cultura escolar supõe seleção, reorganização, reestruturação e transposição didática de determinados conteúdos cognitivos, de acordo com uma “cultura social dominante”. Podemos diferenciá-la “cultura *da* escola, ao se tomar esta como um mundo social, que tem suas próprias características, ritmos, ritos, linguagem, seu imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, de produção e de gestão de símbolos” (CANDAU, 1998: 21-23).

O aluno, como “ator ético”, constrói sua *identidade subjetiva* ao se empenhar em modelos culturais que representam dimensões de auto-afirmação e emancipação assim como

em atividades culturais que promovam este processo de subjetivação - relacionadas à religião, arte, ciência, trabalho e outras. Portanto, os jovens devem encontrar na escola modelos culturais que representem estas dimensões de auto-afirmação, autenticidade, criatividade e individuação, não só no currículo formal como também através de *atividades formativas*, que promovam o processo de subjetivação. *Do ponto de vista dos alunos jovens*, eles buscam *combinar sua vida juvenil e sua vida escolar e conciliar suas “paixões” com seus interesses práticos*, assim como estes com sua necessidade de pertencimento ao grupo de pares – devem construir projetos, atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo em que seus gostos intelectuais e culturais se afirmam: “é o domínio desta experiência, mais do que a aprendizagem de um papel, que permite a formação dos indivíduos” (DUBET, 1998 e DUBET & MARTUCCELLI, 1996).

No contexto escolar vive-se, portanto, uma tensão entre a ação estratégica e os interesses sociais, por um lado, e a formação intelectual e a educação, de outro lado. A escola deve buscar uma coexistência entre várias esferas, entre a diversidade cultural e atividades que buscam afirmação da personalidade individual. Se for muito “comunitarista” ou “familiar”, pode reduzir a aquisição de competências e habilidades competitivas necessárias às sociedades-mercado atuais; por outro lado, se for demasiado instrumental e mercantil, impede os processos de integração comunitária e a sociabilidade dos jovens. O excesso de ambos – integrativo/comunitarista e tecnológico-instrumental – bloqueia os processos de subjetivação dos jovens no contexto escolar.

2.2.4. A Experiência em contextos de desigualdades sociais

Como as sociologias do sujeito e da experiência trazem o registro do múltiplo e das possibilidades que se constroem, mas nunca se realizam por completo, o processo de subjetivação enfrenta crescentes obstáculos – a *consciência infeliz*, a *experiência do desprezo* e as novas desigualdades. Em artigo mais recente, “As igualdades multiplicadas” (2001), Dubet discorre, de maneira não só crítica como também “desencantada”, sobre o paradoxo da concepção heróica do “sujeito igual” nas sociedades complexas contemporâneas:

Por um lado, as desigualdades “pré-modernas” continuam a se reduzir e a aspiração à igualdade de oportunidades e direitos se fortalece. Por outro lado, as desigualdades

“funcionais” não se reduzem e, freqüentemente, se consolidam, sobretudo nas duas extremidades da escala social. O encontro desses dois processos exacerba a sensibilidade às desigualdades, como indica o desenvolvimento de novos movimentos sociais: as lutas feministas, os movimentos comunitários ou os combates das minorias (DUBET, 2001: 21).

As sociedades democráticas ocidentais são igualitárias, na medida em que estendem o direito à igualdade, sobretudo o direito à igualdade de oportunidades, aceitando, em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas da igualdade de oportunidades. Emergem novas desigualdades que não se devem à situação de classe, mas que resultam de um conjunto complexo de fatores, até mesmo como produto de práticas ou políticas sociais; por exemplo, a ascensão das mulheres a muitos postos de trabalho não tem eliminado as desigualdades salariais, até mesmo as aprofundou, segregando as mulheres em prestação de serviços, especialmente em educação e saúde, com menos poder econômico e político. Da mesma forma, há uma distribuição das desigualdades também nas faixas etárias – *os jovens são os mais atingidos pelo desemprego, pela incerteza e pela precariedade*. Dubet denomina estas novas desigualdades de “*emancipação segregativa*” ou “sob tutela”.

A subjetividade pode se manifestar devido a situações de carência, marginalização ou inclusão precária, ou seja, pela privação da capacidade de ser sujeito. Neste caso o ator pode se referir a uma experiência alienada, desprovida de sentido, de inautenticidade, de impotência, de ser apenas espectador da sua própria vida, de ser “invisível” e de ser reduzido a um estereótipo. As tensões do sujeito com o mundo social estabelecido emergem especialmente quando há uma precariedade de condições sócio-econômicas.

Na obra de 1994, Dubet cita pesquisa da década de 1980, na França⁴, com jovens de subúrbios populares; estes eram considerados “difíceis” porque acumulavam várias desvantagens como pobreza, desemprego, isolamento, má reputação e revelavam uma sociabilidade reduzida, devido a uma combinação de uma lógica de integração comunitária enfraquecida e de uma exclusão social que gerava a “*consciência infeliz*”.

A construção da experiência escolar – que é a própria construção das identidades do jovem - implica um *trabalho, uma prova*, pois “obriga” o aluno jovem a combinar e articular as três lógicas de ação – as relações de integração, os jogos de competências e a própria

⁴ “As galeras”, 1987.

subjetividade. Esta prova se torna dramática diante das novas desigualdades do sistema de “meritocracia escolar” e dos critérios de “excelência escolar”, que atribuem aos jovens alunos a responsabilidade por seus insucessos e fracassos, gerando a *consciência infeliz* e a experiência de *desprezo*. Em relação ao contexto da França, Dubet (1994) levantou as conseqüências da desigualdade social para a formação destas identidades no contexto escolar: “a exclusão, associada à raiva, gera um conformismo desviante pela simples frustração do desejo de participação; a raiva afasta da consciência infeliz” (op.cit: 197), porém ao invés de mobilizar o conflito para canalizar ações coletivas de resistência, gera, neste contexto, baixa solidariedade, dependência e uma *atomização das estratégias individuais* (op.cit: 199).

O autor analisa estes aspectos principalmente para os indivíduos mal colocados no “mercado escolar”, pois a hierarquia social é também uma hierarquia de recursos e culturas, tornando a experiência escolar mais tensa e como “prova da personalidade”: “ao passo que os ‘dominantes’ dispõem de facilidades e de capacidades para converterem as diversas lógicas da ação entre si, os ‘dominados’ vêm-se confrontados com uma prova bem mais difícil cujas tensões se manifestam no próprio seio da personalidade” (1994: 216).

Em artigo recente (2001), o autor relaciona este estado do sujeito ao dilema das *provas da igualdade*, decorrentes do confronto entre o desejo de igualdade e as desigualdades reais: como a igualdade exige a auto-responsabilidade, ela priva, progressivamente, os indivíduos da consolação inerente às sociedades legitimamente não igualitárias e não democráticas que, por motivos religiosos e políticos, justificavam as desigualdades como algo exterior aos indivíduos; agora o indivíduo se considera responsável por seus fracassos e por sua infelicidade e se deixa invadir pela *consciência infeliz*.

Outra face da liberdade consentida na modernidade é que se expõe o sujeito ao *desprezo* que acompanha o fato de não ser digno dessa liberdade. Desta forma, como defesas contra estas ameaças, os indivíduos podem desenvolver atitudes de resistência hostil, violentas ou de retirada:

De fato, se cada um deve ser autônomo, importa primeiro que seja reconhecido como uma pessoa especial, original, capaz de construir sua vida sem se submeter a outros princípios que não os seus próprios. Enquanto a vergonha vem do sentimento de ser desmascarado, o desprezo vem do desejo de reconhecimento de si, do seu caráter único; a vergonha surge quando o indivíduo é destituído de seu papel, o desprezo, quando ele é reduzido a seu papel, quando não é reconhecido (DUBET, 2001:39).

Sem dúvida as *novas desigualdades escolares* acentuam estas “provas de igualdade” e geram experiências de fracasso, especialmente para os sujeitos jovens da periferia urbana, que vivem estes processos de inclusão precária e de emancipação segregativa:

Muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados. Eu tenho a imagem de uma relação bastante dura que é compensada por toda a sua vida juvenil, por suas brincadeiras, por seus amigos. Mas para muitos alunos, a situação escolar não tem nenhum sentido. E é, portanto, vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual, pedagógica, relacional (DUBET, 2001).

Também Touraine observa que houve ampliação do acesso à escola, mas devido às crises e modelos econômicos vigentes, a escola tende a aumentar, ao invés de diminuir, as desigualdades sociais, comentando o caso particular de países na América Latina (TOURAINÉ, 1998: 328 e 332).

De fato constatamos na EMFAB que os alunos são selecionados e avaliados pelo seu desempenho escolar em termos de “meritocracia”: aparentemente todos são igualmente avaliados por critérios “objetivos” de “excelência escolar” de acordo com o currículo formal/cognitivo, mas na verdade, as oportunidades, anteriores e posteriores à escolarização, não são iguais, nem a qualidade da educação é a mesma no ensino público e no privado. A análise destas contradições entre discurso e prática no interior da escola será objeto dos capítulos seguintes desta dissertação.

2.3. Educação para/com os jovens no Brasil

Abramo (1994), Alvarez Leite (2002 e 2005), Arroyo (2005 e 2006), Dayrell (2003, 2005 e 2006), Leão (2004, 2005 e 2006), Nogueira (2006), Soares (2005), Spósito (1999, 2005 e 2006) colocam no centro dos debates sobre a educação no Brasil, a *concepção do aluno enquanto sujeito de direitos*, articulada com o princípio da *cidadania diferenciada e ativa*, a noção de conflito, a reivindicação da igualdade como das diferenças. Consideramos que esta concepção se alinha com a perspectiva de Escola do Sujeito.

Este destaque expressa o reconhecimento de que o Brasil apresenta um quadro sócio-econômico e político que agrava as conseqüências para a experiência escolar dos jovens.

Sposito (1999) descreveu o panorama da sociedade brasileira contemporânea com as seguintes características: pluralidade de interesses e demandas, às vezes convergentes e outras vezes conflitantes ou excludentes; distâncias sociais que se aprofundam, configurando o *apartheid* social; modernizações tecnológicas em descompasso com a igualdade civil e social; produção de novo tipo de exclusão social, pela não inclusão no mercado de trabalho ou por causa de períodos prolongados de recessão econômica; pulverização das ações coletivas dos setores organizados da sociedade civil de 1990 em diante; práticas renovadas de corporativismo e clientelismo, enraizadas em nossa história, e decréscimo da responsabilidade pública dos governantes. Nesta perspectiva, Leão (2004) também aborda a respeito da “cidadania vulnerabilizada” na América Latina, devido à distância entre a modernização política e social e os modelos de desenvolvimento econômico-social, de fato implantados.

O impacto das desigualdades sociais e da “cidadania vulnerabilizada” se expressa nas várias pesquisas sobre a educação. Pesquisas pelo Ibase e Polis (2005) e pelo Observatório da Juventude da UFMG (2005) em regiões metropolitanas, apontam dificuldade dos brasileiros entre 15 e 24 anos em conciliar estudo e trabalho: 33,6% - só estudam; 27,2% - não estudam e não trabalham; 25,9% - só trabalham; 13,4% - trabalham e estudam. A atomização de estratégias individuais, apontada por Dubet na França, também tem sido revelada nestas pesquisas com jovens, cuja maioria demonstra ter uma experiência reduzida de participação em instâncias coletivas.

Para compreender a(s) juventude(s) moderna(s), Leão (2004) aponta, baseando-se em Dubet, que dois fenômenos da história social recente devem ser considerados: a massificação cultural (que faz emergir culturas juvenis relativamente autônomas), e a massificação escolar, junto a outros fatores sociais como desemprego e novas relações familiares, provocaram um alongamento desta fase da vida.

Dayrell (2003 e 2005b) adota a noção de “juventudes”, para enfatizar a diversidade de “modos de ser jovem” e das diferentes representações sociais de juventude e considera que “cultura (s) juvenil (is)” é um conceito operativo importante, pois a cultura juvenil é uma forma de ocupação do espaço público; supõe a positividade na concepção de juventude; permite apontar disfunções da cultura hegemônica; abre à pesquisa aspectos mais específicos como estilos, atividades de lazer, formas de apropriação, elaboração ou re-elaboração em

relação à cultura hegemônica e valoriza as experiências, estratégias e táticas cotidianas dos jovens. Ele também adota o conceito de *cultura juvenil* de Pais (1993), que é apropriado para a concepção da construção de identidades múltiplas, central nas teorias do sujeito e da experiência social que orientam este trabalho. Em primeiro lugar, em sentido lato, pode-se entender *cultura juvenil* como sistema de valores e significados socialmente atribuídos à juventude, enquanto fase de vida e que definem determinados comportamentos dos jovens; em segundo lugar, estes aspectos e valores prevaletentes são diferentemente vividos segundo os meios sociais e as trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem; e, em terceiro lugar, há também um sentido antropológico, aquele que faz apelo para diferentes *culturas juvenis*, modos de vida específicos e práticas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida cotidiana.

Apesar dos estudiosos enfatizarem a positividade das culturas, linguagens e estilos juvenis para a educação, eles observam que uma visão negativa sobre os jovens ainda está presente na mídia, nos programas ligados a políticas públicas (SPÓSITO, 2006 e LEÃO, 2004) e na escola (DAYRELL, 2003 e 2005b). Utilizando a diferença entre “situação dos jovens” (o modo de inserção nas estruturas sociais e econômicas determinadas) e “condição juvenil” (a *experiência* juvenil em dado contexto histórico e social), Leão (2004: 136), reconhece que “embora seja um avanço o reconhecimento da juventude como categoria social – ‘uma condição juvenil diferenciada como fato sociológico’ – as políticas públicas concentram-se na sua *situação desfavorável* procurando melhorar as condições de sua transição à vida adulta”.

No Brasil houve um alargamento de interesses e de práticas coletivas juvenis após os anos 1980, devido à expansão da indústria cultural e às transformações profundas nas dimensões do tempo e do espaço. Os punks, os clubbers, os roqueiros, os rappers, os adeptos do reggae, os funkeiros, os movimentos ecológicos e esportes radicais, os grafiteiros e pichadores e os surfistas expressam uma mudança quantitativa e qualitativa do uso e *fruição dos espaços da cidade*; ampliam a esfera de autonomia, de interação com o mundo e de formação de identidades múltiplas (ABRAMO, 1994 e SPÓSITO, 1999).

Neste contexto, a música vem assumindo função articuladora de identidades e de participação social para os jovens, especialmente os da periferia (DAYRELL, 2005); ressurgem o *resgate da palavra*, através das letras de músicas dos *rappers* ou através da circulação de

idéias pela imprensa alternativa - fanzines, blogs - e das rádios comunitárias. Estes fatos contribuíram para fazer emergir, contraditoriamente, uma visão positiva da juventude – neste caso vista como *modelo cultural*, importante para a transformação, renovação ou “juvenilização” da sociedade.

Outro conceito sociológico importante utilizado por autores brasileiros, é o de *moratória juvenil*, que tem sido contestado ou revisto nas teorias contemporâneas. Margulis (2004), sociólogo de Buenos Aires, questiona a idéia de que a moratória, vista como alongamento da juventude à espera do tempo adulto, exista apenas para os jovens que ampliam o tempo de estudo e podem adiar o tempo de trabalho. Um indivíduo pobre que trabalha ou que já tenha família e filhos aos 18 anos, não seria jovem? Por isso contrapõe com o conceito de *moratória vital*: ser jovem depende de modos e estilos de vida social, cultural e do lazer, mas também tem a ver com a corporeidade e o sentimento ou pressuposto “de que se está *distanciado da morte*”, em seu corpo, em seu espírito, na forma de se sentir diante da vida, pelo menos mais distanciado que as gerações mais velhas, seus pais e professores.

Dayrell (2003) observa que adota o termo, não no sentido de “suspensão da vida social” ou de irresponsabilidade transitória do jovem, mas no sentido de garantir aos jovens, “espaços de fruição da vida, de não serem tão exigidos, de se permitirem uma relação mais frouxa com o trabalho, de investirem o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas que esta possibilita”. Leão (2004: 26), relata estudos brasileiros que também questionam o critério do trabalho como linha demarcatória entre a condição juvenil e o ingresso na vida adulta. No contexto de fortes desigualdades sociais, as pesquisas mostram que a combinação entre trabalhar e estudar pode até mesmo ser a condição para ampliar o tempo de escolaridade, como anseio de melhores perspectivas profissionais, assim como para ter (algum) acesso aos diversos bens (vestuário, CD’s, shows, filmes, etc) que a indústria cultural produz destinada à faixa etária juvenil, como confirmamos com os sujeitos jovens de nossa pesquisa na EMFAB.

A concepção de identidades múltiplas tem sido abordada em pesquisas na área da educação por vários autores, o que demonstra a importância de se reconhecer que a escola deve não só atender as demandas do aluno, em sua *identidade discente*, como o jovem, em sua *identidade juvenil*.

Leão revela esta idéia ao justificar porque a crise da escola atual não pode ser explicada unicamente por um olhar pedagógico, pois a experiência escolar dos jovens,

incluindo os de camadas populares, é vivida atualmente a partir de uma gama muito maior de referenciais e possibilidades: os jovens devem ser compreendidos em sua integralidade, “*não como estudantes, mas como jovens que estudam e fazem uma pluralidade de outras coisas, que constroem suas trajetórias escolares e profissionais, combinadas com essas outras dimensões que compõem as suas vidas*” (2004: 196-197).

Nogueira, em sua tese de doutorado - “*Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*” - explicita esta diferenciação e comenta as modalidades de interações entre os alunos na escola e de como, no interior dessa malha relacional, as identidades e pertencas se constituem e dão sentido à própria inserção deles na escola: “Os alunos vão à escola para serem jovens. Jovens vão à escola demandando serem tratados como alunos”, ou seja, identidades juvenis e discentes se relacionam não como uma pertença única à escola, mas se diferenciam e se ajustam uma a outra num movimento intrínseco de reconhecimento e desconhecimento da forma escolar (2006: 27).

Enfim, podemos indagar: *é possível ocorrer um redimensionamento da cultura escolar em direção a uma educação para/com a(s) juventude(s)?*

As teorias sociológicas da educação sinalizam tanto a urgência quanto à possibilidade do redimensionamento da cultura escolar em direção a uma educação para com a(s) juventude(s): a integração do ator social ao sistema escolar pode ser mais adequadamente assegurada quando as culturas escolares e as sociais estão próximas. De acordo com Dubet (1998:30) esta proximidade depende de uma mobilização do indivíduo – especialmente o jovem – e de sua família e comunidade à integração subjetiva no mundo escolar. Este mesmo autor comenta que as mudanças surgem ou podem ocorrer menos por decretos e diretrizes de cima e mais como ações de transformação dos *modos de organização* da escola (1997:229).

Em artigo que propõe uma reflexão avaliativa sobre os dez anos de Escola Plural no município de Belo Horizonte, Arroyo (2006) aponta os avanços na década de 1990 e os dilemas atuais:

A Escola Plural é um dos frutos desse clima político-público para colocar as políticas e o sistema escolar na lógica dos direitos e conseqüentemente na lógica do público, da inclusão, equidade. (...) Merecem ser celebradas propostas socioeducativas que tenham como foco reinventar o público (...) Sem dúvida, esse é um dos ganhos a celebrar: passamos a tomar decisões e a fazer opções em função dos valores mais perenes: direitos, igualdade, democracia, emancipação, diversidade, dignidade e desenvolvimento humano (...).

E hoje? A precarização da vida da infância e adolescência, submetidas aos limites da sobrevivência, obrigadas a fazer opções e escolhas morais entre estudar ou sobreviver, sobreviver ou enredar-se na violência e na droga e na prostituição, coloca as escolas públicas e a docência em tensões antes nunca vivenciadas. (...) Como incluir essa infância e adolescência? O que fazer? (ARROYO, 2006: 8-9).

Este educador mineiro, um dos responsáveis pela implementação da Escola Plural no município de Belo Horizonte, não aceita uma reação que renuncia à utopia da escola plural inclusiva e aberta aos setores populares, mas defende a radicalização do ideário dos anos de 1990. Diante da precarização da infância, adolescência e juventude: “a pedagogia é chamada a ser mais radical. A escola pública é chamada a ser mais humana” (op.cit: 10) ⁵.

2.4. Conclusão

As contribuições de Touraine e de Dubet são nossas principais referências. Com eles consideramos que a escola deverá tornar-se uma *Escola do Sujeito*, espaço em que pode ocorrer uma *construção de identidades múltiplas* a partir de diversas lógicas de ação. Ainda que o debate sobre a escola reflita muitas vezes concepções tradicionais, nas sociedades contemporâneas, ela é um espaço onde os sujeitos podem combinar suas expectativas pessoais, seus projetos de vida e profissionais, suas demandas e “paixões” individuais com os interesses culturais e as possibilidades oferecidas pelo ambiente técnico-científico. Nesta perspectiva ocorre no âmbito da escola e em outras instituições a construção das múltiplas identidades. Trata-se de um processo bi-lateral, de influência mútua entre o jovem e as instâncias socializadoras, e *passa pela possibilidade do próprio jovem influenciar ativamente o mundo à sua volta, especialmente a escola. Do ponto de vista dos alunos jovens*, eles devem construir projetos, tomando como base a sua *experiência escolar*, e atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo em que investem em seus gostos intelectuais e culturais.

⁵ Dados mais dramáticos foram revelados recentemente através de levantamento inédito do Ministério da Justiça: pelo menos sete jovens entre 18 e 29 anos entram no sistema prisional brasileiro a cada hora e 68,4 mil por ano (destes, a taxa de reincidência na criminalidade é de 70%) ; dos 50,5 milhões de brasileiros entre 15 e 29 anos, 4,5 milhões são considerados em “estado de risco”, pois não têm o ensino fundamental e estão fora da escola e desempregados. De 240 mil jovens presos hoje no país, 36 mil são analfabetos. Fonte: Matéria de capa e Cotidiano. Folha de S.Paulo: 9/07/2007.

Não podemos deixar de considerar que jovens de baixa renda passam por trajetórias sociais, “múltiplos espaços deformadores ou formadores onde participam”, trajetórias que não são apenas individuais, mas “trajetórias de coletivos” de pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. Levamos em consideração a diversidade das culturas juvenis e trabalhamos com os três eixos, propostos por Abrantes e Perrenoud: o estrutural (condições sócio-econômicas e culturais primárias dos sujeitos), o longitudinal (influências da trajetória de vida, incluindo a escolar, e de outras instâncias socializadoras extra-escola); e o eixo interacional (constituído pelas relações inter-pares, com os adultos em geral, especialmente com os professores, no contexto intra-escolar). Ao investigar como os jovens atribuem sentidos às suas experiências escolares na EJA/EMFAB, investigamos como as integram às suas trajetórias de vida e escolar e aos seus projetos de vida e como estes sentidos espelham as condições sociais dos sujeitos – escola, família e trabalho.

3 - A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica, em suas etapas fundamental e média. Ela visa atender às necessidades de um público cujas especificidades não são atendidas pelo Ensino Regular Comum nem pela Suplência (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino /Escola Plural: Pref. BH, 2002). A EJA da rede de ensino do município de Belo Horizonte destina-se aos cidadãos que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica (ensino fundamental) nas escolas municipais. Ela se orienta pelos princípios formulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e pelos eixos norteadores da Escola Plural: oferecer ao adolescente, ao jovem e ao adulto uma formação como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético e estético, uma aprendizagem com enriquecimento cultural do educando e estratégias de valorização do aluno enquanto sujeito. Neste capítulo, apresentamos a EJA de município de Belo Horizonte, discutindo suas propostas e fundamentações e as contradições que a perpassam.

3.1 Princípios e pressupostos da EJA

A Proposta Político Pedagógica da EMFAB apresenta princípios da Escola Plural, conforme explicitados em “II Congresso Político-Pedagógico da RME/Escola Plural - Belo Horizonte” (2003) e busca cumprir os fundamentos norteadores do Parecer da EJA (Resolução de 2003): *éticos* - autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; *políticos* - dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do

respeito à ordem democrática; e *estéticos* - de sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (EMMS, 2004).

Documentos oficiais da EJA (RESOLUÇÃO Nº 001 DE 5 DE JUNHO DE 2003 e PARECER SOBE EJA da SMED/BH) sugerem que ela é marcada pelas duas tendências analisadas pela pesquisa de PAIVA (2006) e apontadas em experiências de educação de adultos pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, 1997: a primeira é a da *escolarização*, que assegura a *educação básica* a todos como direito humano fundamental, independente de idade; a segunda trata-se da *educação continuada*, como exigência do *aprender por toda a vida*, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc, assim como a formação continuada de educadores. Esta segunda vertente é o “verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização” (p. 521).

Para Arroyo (2005), a EJA é uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados e que por isto: “Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. A radicalidade política da EJA vem de dentro, carregada pelos próprios jovens e adultos populares. Não são trajetórias lineares, fáceis, de superfície, sem significados políticos”. Suas concepções foram fortemente influenciadas pelo Movimento de Educação Popular que aborda a educação como ato político, de Freire (1967, 1982, 1985, 1997 e 2000) e Brandão (1982, 1986, 2002), apresentando um campo mais aberto do que o sistema formal de ensino, à formação de coletivos e de luta por novos direitos sociais e educacionais, assim como à implementação de metodologias alternativas.

Freire defendeu a participação ativa de todos no processo educativo e cultural, especialmente dos pobres e analfabetos, oprimidos socialmente e excluídos do sistema formal/oficial da *cultura escolar* hegemônica. Nesta perspectiva pensamos que, também para este autor, *o processo de subjetivação na escola acontece através da aprendizagem e do exercício da autonomia*: “Ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. Autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1997:119 e 121).

Brandão (1995) compara três modelos de educação com setores populares, em dimensão comunitária: o modelo tradicional de educação que visa mais capacitação de mão de obra e “ajustamento” do cidadão comum ao sistema sócio-político vigente (corresponde à função socializadora no modelo sociológico clássico); a “educação popular” que visa conscientização, formação política e fortalecimento do poder das classes populares, visando transformação social; e a “educação participante” que visa conscientização e formação do cidadão político, fortalecimento dos movimentos sociais e da sociedade civil, através da participação ativa em processos de transformação social.

Brandão não considera a educação popular apenas um fenômeno “situado e datado na história” do país e da América Latina, mas a defende como um estilo de educação que tem o foco de sua vocação em “um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares” (1995: 142). Neste contexto, o antropólogo contrapõe a educação cidadã – “formação do sujeito aprendente como um ator crítico, criativo, solidário e participante” - ao modelo “estrategista” de uma educação mercadológica que visa apenas a “performance” carreirista; ele levanta a possibilidade do retorno, quarenta anos depois, da educação popular à educação de jovens e adultos, pois, para além de uma “escola pedagógica”, ela é “uma investidora do sentido social do trabalho do educador” (op.cit: 167).

Os princípios da educação popular na EJA deveriam propiciar “um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir dos jovens e adultos que participam do projeto, de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais” (BRANDÃO, 1995: 168-169). De fato Giovanetti (2005) cita a influência de uma “escolarização popular” nas propostas político-pedagógicas dos municípios de Blumenau, Brasília e Belo Horizonte (nesta, através da Escola Plural).

Todos os autores citados propõem um outro olhar e procedimentos próprios para a educação de jovens e adultos de camadas populares, com ênfase na função política e formadora, democratizadora e crítica da sociedade, pois os alunos de EJA passaram a ser compreendidos e apreendidos como sujeitos socioculturais. Segundo Arroyo (2005) a EJA passou a apresentar mais abertura para inovações vindas das teorias da formação, socialização, a-culturação, politização, conscientização e, nesta perspectiva, o autor apresenta

a noção de *protagonismo positivo*: um olhar sobre os jovens como sujeitos de direitos e de deveres, sujeitos que marcam uma presença positiva em diversos espaços sociais – de lazer, de trabalho, de cultura, de movimentos sociais e políticos - em oposição à noção de *protagonismo negativo*, que parte de uma visão da juventude pelas suas carências. De modo semelhante, Giovanetti (2005) sinaliza para a importância, ao se reconhecer a condição de exclusão social dos adultos e jovens da EJA, de buscar propostas “pelo viés oposto ao da integração, da adaptação, da naturalização” (op.cit: 245), pois só desta forma “o processo educativo vivenciado por eles poderá atingir a dimensão subjetiva, criando estratégias de superação da inferioridade, desnaturalizando-a” (op.cit: 249).

3.2. O “rejuvenescimento” da EJA

Observamos em todos os documentos oficiais da EJA, que a referência é sempre em conjunto “jovens e adultos”, não se reconhecendo a demanda específica das faixas etárias juvenis, o que se reflete na prática cotidiana da escola. Nesta perspectiva, a EMFAB tem implementado, a partir de 1999, projetos para participação da comunidade, como: “Escola Aberta” nos fins de semana, com disponibilização do espaço para eventos culturais, religiosos e esportivos; “Sementeira da Arte”, que capacitou líderes comunitários em manifestações artísticas; ensino integral para crianças em situação de risco social (parceria com Secretaria da Justiça e o conselho tutelar acompanha este projeto); Gestão Ambiental, em parceria com a comunidade e a equipe do Projeto Manuelzão/UFGM; cursos de informática (implantados em 2003); Programa - Afetividade, Sexualidade e Saúde, com apoio das secretarias municipais de educação e saúde e excursões em vários pontos da cidade. Porém, apenas em 2006 elaborou projeto pedagógico voltado diretamente ao segmento juvenil.

Dayrell (2005:53-67) refere-se ao “e” de “educação” na EJA, que não se reduz à escolarização e ensino aos “jovens” e “adultos”; explicita que a EJA se destina aos sujeitos que estão num determinado tempo da vida, com especificidades e demandas próprias. Ele chama a atenção, porém, de como ainda existe na realidade das escolas com EJA, uma visão negativista, homogênea e estereotipada dos jovens, percebidos como: desinteressados, indisciplinados, individualistas, alienados, violentos, irresponsáveis, sem respeito com os

professores e escola. Ao discorrer sobre os estilos juvenis e “a cena musical na periferia da cidade”, instrumentalizando os professores de EJA para melhor conhecerem o seu aluno jovem, levanta uma questão que também sugere um caminho possível – atribuir uma centralidade às diferentes expressões culturais no currículo: “Qual o diálogo que a escola pode estabelecer para potencializar a dimensão educativa presente nestes estilos?”. Ele, porém, alerta para os limites e motivos de utilização das culturas juvenis na escola:

O mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos. Mas não podemos esquecer que, no Brasil, a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles. Portanto, não podemos cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres. No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude (DAYRELL, 2003:42).

Ainda que a EJA aparentemente não faça distinção entre jovens e adultos, Leão (2005: 69-85) observou o “rejuvenescimento” do programa pelo aumento da presença de adolescentes e jovens nesta modalidade e levanta questões que se coadunam com as desta pesquisa: “Como construir experiências educativas ricas e significativas para esses jovens? Como lhes proporcionar condições para que possam vivenciar plenamente a sua condição juvenil?” Nesta perspectiva, devemos enfatizar a questão das novas desigualdades – as trajetórias escolares truncadas, retomadas, marcadas por reprovações e repetências indicam tensões ainda mais difíceis a serem trabalhadas por estes jovens alunos. Houve aumento de acesso destes à escola a partir dos anos 90, mas ainda são altos os índices de defasagem idade-série⁶ e de analfabetismo funcional. Ainda há outros fatores que indicam desigualdades

⁶ Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar – PNAD 2001 revela que cerca de 50% dos estudantes brasileiros entre 15 e 17 anos matriculados no ensino fundamental, sofrem algum tipo de atraso escolar e, no ensino médio a defasagem é maior. A pesquisa revelou também que quanto mais cedo ocorre a entrada no mundo do trabalho, menor será a escolaridade e o tipo de ocupação tende a se situar no interior das menos qualificadas e precárias. Fonte: GALVÃO e SPÓSITO. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n.02, p. 345-380, jul/dez 2004.

educacionais, como no mercado de trabalho, pois “o balanço do desemprego no Brasil tem revelado o seu *forte viés social e etário*, uma vez que atinge mais os trabalhadores urbanos e jovens” (op.cit: 71). Leão reflete que a EJA deve ser repensada e se impor desafios a partir das demandas deste público jovem:

De início, penso ser necessário afastar a idéia de que os jovens não se interessam e não demandam escolarização. Estudar é um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade, ainda que remota, de realizar seus projetos de vida. A EJA pode ser uma alternativa de escolarização na qual os jovens pobres tenham acesso a experiências significativas e possam desenvolver todas as potencialidades dessa fase da vida como sujeitos autônomos e de direitos. (...) O distanciamento dos jovens em relação à escola requer a exploração de formas de organização e de gestão escolar que permitam a construção de vínculos positivos entre os jovens, os professores e os processos de escolarização (LEÃO, 2005: 74-75).

Segundo Silveira Marques (1997), as análises do final da década de 1990, em relação à escola noturna, já apresentavam uma abordagem que levava em conta a realidade dos alunos jovens, repensando a escola para além da simples transmissão de conhecimentos, uma escola que também fosse espaço de sociabilidade, de encontro, de formação de novas relações, de experiências culturais. Segundo o coordenador do Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis - NSCJ da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a preocupação com este público jovem do ensino noturno já existe há bem tempo:

Em 1998 foi desenvolvido um projeto “*O passo da escola no compasso da vida*”, voltado a este segmento, prevendo um tratamento mais flexível na carga horária, como é na EJA - das oitocentas horas-aulas anuais necessárias, duzentas podiam ser não-presenciais ou relacionadas a outras atividades extra-classe - buscando uma ponte entre a vivência fora e a escolar. Toda nova política educacional, como a *Escola Plural* ou a *Educação para/com os jovens*, tem um pé em experiências efetivas realizadas, primeiro, em algumas poucas escolas municipais. Em cada regional pode ter experiências inovadoras do coletivo de uma escola ou até apenas de um determinado professor; estas são, de modo geral, voltadas para as questões de inclusão, valorização do sujeito, reestruturação da EJA, mudanças na educação infantil e de conexão entre cultura escolar e culturas juvenis. A *Escola Plural* surgiu e permanece numa tensão entre escolas inovadoras e outras mais conservadoras; ela surgiu da falência do modelo de escola excludente que não dialogava com a comunidade e não levava em conta as necessidades dos sujeitos (Coordenador do NSCJ/SMED-BH, em entrevista a VALE em fevereiro de 2007).

Vale destacar que o NSCJ foi criado recentemente e que seu coordenador está na rede de ensino desde 1992, e se identifica, marcando tanto sua identidade profissional como pessoal (desenvolvida na juventude dos anos 1970-80): “*sempre fui um professor de história*

e um agitador cultural". Ele próprio e a equipe de profissionais do NSCJ se mostraram sintonizados com estas novas tendências e com a necessidade de mudanças na escola pública em direção a uma educação para e com os jovens:

O recorte temático "culturas juvenis" do NSCJ teve como parâmetro a necessidade de trabalhar a conexão entre as culturas juvenis e a cultura escolar, resignificando as práticas pedagógicas e criando um sentido da escola para os jovens de hoje. (...) Não pode haver um acompanhamento do ensino regular das escolas públicas sem uma discussão de fundo - as escolas compreenderem os sujeitos juvenis, a especificidade da identidade juvenil, além da identidade aluno, esta que incorpora (ou se espera que incorpore) as normas disciplinares do sistema escolar (Coordenador do NSCJ/SMED-BH em entrevista a VALE, fevereiro de 2007).

Entretanto, mesmo que a política educacional do município de Belo Horizonte venha se interrogando sobre a problemática da inserção dos jovens na escola, as mudanças ocorrem ainda num caráter pontual e fragmentado, como constatamos na EMFAB e muitos professores vivenciam as conseqüências deste rejuvenescimento da EJA, sem uma distância crítica e uma compreensão do fenômeno.

3.3 A experiência da EJA

Acompanhei um encontro com dez professores da rede do município de Belo Horizonte – entre estes, havia duas professoras da EJA/EMFAB, dentro de uma oficina denominada "Juventude, Diversidade Cultural e Protagonismo Juvenil"⁷, no qual presenciamos um embate inter-geracional *sui generis*. Os professores (com idades acima de 30 anos), no papel de "alunos-participantes", expressaram suas perplexidades em relação aos jovens em suas respectivas escolas:

"A Rede está adoecendo, vivemos uma angústia e um dilema de como atender jovens e adultos ao mesmo tempo".

⁷ Promovido pela SMED/BH, dentro do projeto "Ações Educativas integradas/2006" - formação "Construindo uma Escola para/com Juventudes", em abril de 2006. Jovens foram convidados para participar das mesas de debates nos seminários introdutórios- em que houve palestras de pesquisadores sobre juventudes no Brasil (Spency Pimentel, jornalista e autor de "O Livro Vermelho do Hip-Hop"; Ives de la Taille, prof. do Instituto de Psicologia da USP e Prof. Geraldo Leão, da FAE/UFMG) - e para coordenar algumas das nove oficinas com temas voltados para uma educação para/com juventudes, cujo público alvo são os professores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atuam com adolescentes e jovens do 3º. ciclo de formação e da EJA. Eu, também, fui convidada para ser monitora de oficinas com o tema "Sexualidade e Juventude".

“A disciplina cada vez é mais difícil e os pais parecem que esperam que nós controlemos seus filhos- os professores não podem ser babás dos jovens”.

“Os jovens vêm para a escola, precisam dela, mas estão sem objetivo, sabem que a escola não garante o seu emprego”.

“Fiquei com problemas de saúde, me colocaram na área administrativa, mas quero voltar, quero aprender como ensinar melhor para os jovens, como motivá-los”.

“O pessoal da academia e que faz os grandes planos da educação está distante das escolas da periferia, da nossa realidade”.

“Os alunos jovens estão cansados de aulas comuns, vêm para a EJA, ficam um pouco na sala e saem logo... como atrair estes jovens?”.

“Eu e a maioria dos professores da minha escola temos resistência com o hip hop, a letra até que não, mas o som, aquela batida me desconstrói”.

“O Projeto Escola Aberta, como os projetos já vêm aprovados diretos do Ministério, não passam pela participação dos professores e alunos; apareceu como uma solução para os jovens terem um espaço no fim de semana, mas é um perigo se tornar um espaço só para maquiagem, os problemas na escola, no dia a dia”.

“Vim fazer este curso por indicação do coordenador da escola, para resgatar estes alunos jovens que não gostam mais de escola” (PROFESSORES DE BELO HORIZONTE, in VALE, Diário de Campo: 24/04/ 2006).

Do outro lado, como “autoridade docente”, monitora da oficina, Áurea Dejavu, uma jovem rapper, de 22 anos, tenta também fazer seu apelo:

A escola ainda é vista como um espaço opressor; há iniciativas brilhantes, principalmente nos projetos “Escola Aberta” e “Paz nas Escolas”, mas são experiências isoladas, ainda não integradas no sistema regular de ensino das escolas. Isto é uma fala dura, mas reconhecer que a escola é um espaço opressor para os jovens é um avanço, uma possibilidade de mudança no modo de olhar estes jovens. É preciso radicalizar mais. O diálogo na diversidade é muito difícil mas necessário- entre adultos e jovens, entre professores e alunos, professores e jovens rappers, evangélicos, católicos. Os jovens ainda são vistos pelos educadores pela visão de incompletude, como se não estivessem preparados e, portanto, não têm o que oferecer... Os professores sempre falam mais que os jovens, não percebem a dificuldade destes com o discurso; na periferia, às vezes não estão alfabetizados, não aprenderam a se expressar... É preciso ouvi-los mais, dar-lhes vez e voz através de suas próprias manifestações, seja capoeira, hip hop, rádio comunitária, fanzine. Um mínimo de legitimidade das ações educativas com jovens exige diálogo, todas as perspectivas colocadas na roda, ousar experiências inovadoras, acreditar na capacidade dos jovens. Sem diálogo a participação é lenda e falsidade. Não é preciso gostar do hip hop, por exemplo; os interesses são diferentes, o importante é respeitar quem ama o rap ou o axé. Criar espaços de manifestação cultural, de participação e autonomia na escola. Não é só grêmio, não; este, às vezes, pode cair no burocratismo. Trazer pra escola outras linguagens, o fanzine, o mural feito pelos alunos, linguagens lúdicas e juvenis. Hoje os principais espaços sociais em que há manifestações culturais de jovens são os grupos culturais independentes e os grupos religiosos, seja na igreja católica, seja nas evangélicas. Por que não nas escolas? (ÁUREA DEJAVU, in VALE, Diário de campo: 24/04/2006).

Esta cena, por si só, é muito significativa. Esta jovem conseguiu ter vez e voz, interpelar, de dentro de sua experiência juvenil contemporânea, o outro lado adultocêntrico da crise da educação, representando politicamente a maioria dos jovens, que, nas escolas públicas, não conseguiram alcançar um capital cultural suficiente, que lhes permita protestar *em público* de forma tão direta e veemente, o que uma garota de 17 anos da EJA/EMFAB me expressou com simplicidade na entrevista individual: “*A gente não gosta só de estudar, gosta de divertir também, tem que entender o nosso lado; porque é difícil alguém entender o lado de um adolescente, porque às vezes passam mil coisas na cabeça deles, sabe? Eles não querem só aquilo ali, não... eles querem o mundo (Thainá Vitória,17)*. Na entrevista individual comigo, meses depois deste evento citado acima, Áurea Dejavu expressou também algo parecido com as palavras de Thainá: “*Ser aluno é uma condição muito restrita, ser jovem é uma condição infinita*”.

Por outro lado, a cena revela que as perplexidades angustiantes, para não dizer “paralisantes”, a respeito de educação e juventudes, extrapolaram as salas de reuniões dos professores, chegaram “aos acadêmicos que estão nas secretarias” e estão sendo direcionadas para ações experimentais no próprio sistema público de educação.

3.4. Conclusão: escola da modernidade versus Escola do Sujeito

Há amplo consenso a respeito da urgência de se repensar a concepção de educação, como pergunta Arroyo (2005): “Seriam (os jovens e adultos da EJA) menos capazes para aprender os saberes escolares?” “Quando eles e elas chegam de volta à escola, e carregam essas radicais questões acumuladas e condensadas em suas trajetórias”, não são os educadores e pesquisadores que deverão procurar “que conhecimento responderá a suas interrogações?”. Outro consenso é a importância da *escola pública* como único espaço voltado para jovens e adultos com estas trajetórias. A escola pública é, sobretudo, um espaço privilegiado para se implantar uma escola do sujeito: “pelo fato de ela buscar a heterogeneidade, a diversidade mais do que a unidade de tipo comunitário” e “para que se tornem seres livres capazes de encontrarem e preservarem a unidade de sua experiência através dos sobressaltos da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles” (TOURAINÉ, 1998: 324: 339).

A EJA teria condições de materializar a *Escola do Sujeito*, por seu histórico e abertura à dimensão cultural e popular, mas em muitos aspectos reproduz ainda a *Escola da Modernidade*. Nesta perspectiva, interessou-nos especificamente investigar como a escola estava desenvolvendo as ações pedagógicas em seu cotidiano de EJA, em direção a uma educação para/com as juventudes e como estes jovens de EJA, que apresentam uma trajetória escolar e de vida de exclusão, articulavam as diferentes lógicas de ação em sua experiência escolar.

Abaixo colocamos um quadro comparativo que sintetiza os conceitos expostos, comparando as concepções de educação da modernidade e da Escola do Sujeito, relacionando com as categorias: cidadania, cultura e política, participação social e sociabilidade e educação.

**QUADRO 1 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO:
ESCOLA DA MODERNIDADE E ESCOLA DO SUJEITO**

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção de cidadania ▪ Concepção individualista universalista dos direitos. Igualdade de direitos civis: participação na “vontade geral”. ▪ Primazia do Estado. Exaltação dos valores da modernidade: hierarquia social e autocontrole social. ▪ Sociedade civil: homogênea, subsumida ao Estado. ▪ Definição institucional de <i>ator = sistema</i>. ▪ <i>Juventude: visão “unitária”, manipulada/ável.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedade multicultural (conceito histórico-cultural). ▪ Cidadania ativa e diferenciada: direito à igualdade e às diferenças. Interlocação, negociação. “Construção coletiva de regras” e contrato político. ▪ Sociedade civil é espaço público e político. ▪ Instituições a serviço <i>da emancipação do sujeito</i>. Ator social e ético: <i>distância crítica do sistema</i>. ▪ <i>Cidadania juvenil e juventudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura e política ▪ Cultura nacionalista: conjunto de bens culturais. Indivíduo a serviço do progresso, da nação e do conhecimento científico. ▪ Separação entre cultura e política. ▪ Política cultural tutelada, concedida. ▪ Afirmação do valor universal da cultura. Hegemonia cultural, inclusive de uma cultura escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção de mundo histórica, interativa. ▪ Cultura: Significados e práticas sociais. ▪ Cultura implica em relações de poder. ▪ Cultura política e política cultural. Diversidade cultural na escola inclui <i>culturas juvenis</i> e conceito de “<i>juventudes</i>”.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação social e Sociabilidade ▪ Modelo de tutela: direito a “fazer parte” /voto. Instâncias formais de decisão: partidos, assembleias, associações, colegiados, etc ▪ Modelo homogêneo de participação política. ▪ Espaço social com “lugares marcados” conforme sexo, etnia, cor, raça, etc. ▪ Autoritarismo e autocracia social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa nas decisões: “<i>fazer parte, tomar parte e ter parte</i>”. Direito de definir “o texto”, o programa, o sistema. ▪ Pluralismo, conflito: diversidade de grupos e expressões culturais. Dimensão ética da vida social. ▪ Democracia social: igualdade + diferenças, emerge sociabilidade juvenil libertária: <i>zoação</i>.
<p style="text-align: center;">Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola e família: instâncias de socialização ▪ “Projeto universal da modernidade”: <i>formação moral e intelectual, “para a sociedade”</i>. ▪ Busca de “excelência escolar”: cultura escolar hegemônica/currículo formal erudito e “Ofício do aluno”. ➤ Funções da escola: 1. Socialização - incorporação de valores, normas e papéis sociais. 2. Transmissão de conhecimentos e saberes - controle das paixões (<i>pathos</i>) pela razão (<i>logos</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola, família, outras instâncias socializadoras. ▪ Escola <i>a serviço do Sujeito</i>, da <i>política do sujeito</i>. Juvenilização da educação. ▪ Formação do sujeito para a construção de suas múltiplas identidades e de seu projeto escolar. ➤ Funções da escola: 1. Socialização (<i>lógica de integração social</i>) - aprendizado de valores e regras sociais <i>com distância crítica</i> pelo sujeito. 2. Preparação para mercado (<i>lógica estratégica</i>) - Distribuição de saberes, diplomas e competências (<i>logos</i>). 3. Educação (<i>lógica de subjetivação</i>) - afirmação da personalidade do indivíduo (ator ético e cultural): <i>pathos + logos</i> ➔ a escola integra os saberes e culturas juvenis.

4 – O TRAJETO METODOLOGICO

Tendo como meta a investigação de sentidos atribuídos à experiência escolar, escolhemos de início o caminho metodológico *qualitativo*: pelo recorte que delimitamos - jovens na modalidade de EJA de uma escola pública de periferia urbana - seria mais adequado visar profundidade de compreensão do que a extensão quantitativa de dados; em segundo lugar, pela importância da flexibilidade durante a execução e pela possibilidade de vínculo direto com os sujeitos, propiciando que se sobressaíssem situações de interação, a subjetividade de todos e a singularidade de cada um. Neste capítulo apresentamos informações sobre a escola, a EJA, os métodos de coleta de dados, as etapas, os procedimentos, os sujeitos da pesquisa e a estratégia de análise de dados, assim como uma análise crítica dos dilemas, interdições e constatações experimentados no trajeto metodológico.

4.1. EMFAB: informações sobre o campo da pesquisa

A EMFAB se situa na região norte do município, atendendo os moradores dos bairros S. Bernardo, S. Tomás e Vila Aeroporto, entre as avenidas Cristiano Machado de um lado e, do outro, a Av. Portugal, que dá acesso à lagoa, aos bairros “nobres” e ao aeroporto da Pampulha; esta região apresenta baixo índice de qualidade de vida. A escola tem mais de trinta anos de história: começou funcionando com dois turnos em 1971; em 1981 atendia à comunidade com o ensino fundamental em três turnos e, entre 1994 e 1997, foi implantado o

sistema educativo de suplência (noturno, para jovens e adultos). Nesse ano a suplência foi interrompida, retornando em 2002, sob o modelo de EJA - Educação de Jovens e Adultos da Escola Plural⁸, podendo atender até cinco turmas: 1º. Segmento, de alfabetização e 2º. segmento para os que possuem alguma escolarização.

Em 2006, houve 260 jovens e adultos matriculados na EJA; 173 (61%) ficaram até o fim do ano; destes apenas 39% estavam alocados no segundo segmento, confirmando o fato da EMFAB, ser considerada uma das três escolas com maior índice de analfabetismo da rede de ensino do município de Belo Horizonte. O número de jovens até 25 anos matriculados foi de 120, tendo ficado até o final do ano 93 (77,5%), dos quais 46% estavam alocados no 2º. Segmento; o principal motivo deste índice maior é que a maioria que se matricula na EJA vem de outra escola pública, onde frequentou o ensino regular até as 6ª. 7ª. ou 8ª. Séries (ficam como alunos “retidos”, pois no sistema de progressão continuada da Escola Plural, não há reprovações).

A diretoria que aprovou e acompanhou esta pesquisa de mestrado foi eleita em 2003 e reeleita em 2005; na reeleição de 2007, a vice-diretora das duas gestões anteriores foi empossada como diretora; a ex-diretora se afastou da escola.

A *Proposta Político - Pedagógica* da EJA/EMFAB explicita a influência do Movimento de Educação Popular, e apresenta os seguintes objetivos: reconhecer a educação enquanto direito e tempo de aprendizagem contínuo; oportunizar o acesso e permanência do educando, reconhecendo suas especificidades, interesses e condições de vida e de trabalho; desenvolver a *autonomia* do educando em relação ao processo de construção do conhecimento e de aprendizagem, visando inserção e atuação na sociedade.

A partir da diretoria eleita em 1999 (que permaneceu até 2004), a EMFAB tem buscado uma administração fundamentada nos princípios da gestão democrática, com mais abertura para a comunidade e ampliando as parcerias com entidades públicas e privadas. Uma destas parcerias é com o Centro Cultural São Bernardo, para ações culturais, pedagógicas e

⁸ A *Escola Plural* consiste em uma proposta político-pedagógica implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir de 1996, cujo eixo central é a substituição do sistema seriado de organização do ensino fundamental por um sistema de três ciclos de formação, que correspondem a diferentes fases da formação dos alunos – o terceiro ciclo cobre de 12 a 15 anos. Nesta proposta o sistema de avaliação substitui a lógica de retenção pela de progressão continuada, permitindo a continuidade dos alunos no ciclo de sua faixa etária (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino /Escola Plural: Pref. BH, 2002).

artísticas. Estes projetos culturais e artísticos visam “desenvolver capacidades de diferentes naturezas, cognitiva, estética, corporal, afetiva, social, política” como o projeto “Com Viver” Escola Plural⁹, podendo atender até cinco turmas: 1º. Segmento, de alfabetização e 2º. segmento para os que possuem alguma escolarização.

Em 2006, houve 260 jovens e adultos matriculados na EJA; 173 (61%) ficaram até o fim do ano; destes apenas 39% estavam alocados no segundo segmento, confirmando o fato da EMFAB, ser considerada uma das três escolas com maior índice de analfabetismo da rede de ensino do município de Belo Horizonte. O número de jovens até 25 anos matriculados foi de 120, tendo ficado até o final do ano 93 (77,5%), dos quais 46% estavam alocados no 2º. Segmento; o principal motivo deste índice maior é que a maioria que se matricula na EJA vem de outra escola pública, onde frequentou o ensino regular até as 6ª. 7ª. ou 8ª. Séries (ficam como alunos “retidos”, pois no sistema de progressão continuada da Escola Plural, não há reprovações).

A diretoria que aprovou e acompanhou esta pesquisa de mestrado foi eleita em 2003 e reeleita em 2005; na reeleição de 2007, a vice-diretora das duas gestões anteriores foi empossada como diretora e a ex-diretora se afastou da escola.

A *Proposta Político - Pedagógica* da EJA/EMFAB explicita a influência do Movimento de Educação Popular, e apresenta os seguintes objetivos: reconhecer a educação enquanto direito e tempo de aprendizagem contínuo; oportunizar o acesso e permanência do educando, reconhecendo suas especificidades, interesses e condições de vida e de trabalho; desenvolver a *autonomia* do educando em relação ao processo de construção do conhecimento e de aprendizagem, visando inserção e atuação na sociedade.

A partir da diretoria eleita em 1999 (que permaneceu até 2004), a EMFAB tem buscado uma administração fundamentada nos princípios da gestão democrática, com mais abertura para a comunidade e ampliando as parcerias com entidades públicas e privadas. Uma destas parcerias é com o Centro Cultural São Bernardo, para ações culturais, pedagógicas e

⁹ A *Escola Plural* consiste em uma proposta político-pedagógica implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir de 1996, cujo eixo central é a substituição do sistema seriado de organização do ensino fundamental por um sistema de três ciclos de formação, que correspondem a diferentes fases da formação dos alunos – o terceiro ciclo cobre de 12 a 15 anos. Nesta proposta o sistema de avaliação substitui a lógica de retenção pela de progressão continuada, permitindo a continuidade dos alunos no ciclo de sua faixa etária (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino /Escola Plural: Pref. BH, 2002).

artísticas. Estes projetos culturais e artísticos visam “desenvolver capacidades de diferentes naturezas, cognitiva, estética, corporal, afetiva, social, política” como o projeto “Com Viver” voltado aos jovens da EJA. Segundo informações à pesquisadora, em reuniões com os docentes, há uma demanda dos alunos da EJA para desenvolver a linguagem oral e escrita *fora do espaço e tempo de sala de aula*, através de oficinas de teatro, poesia, jornal e outras. No primeiro contato com a diretora **Alba**, ela acrescentou que “*a escola é para a comunidade um local privilegiado, de acolhimento e interação social, havendo uma relação de respeito mútuo; não há pichações, muros quebrados nem depredações na escola*”.

A estrutura de EJA comporta vinte e um funcionários, quatorze professores e duzentos e cinquenta alunos. No final de 2005 havia dois professores do sexo masculino, mas no segundo semestre de 2006 só havia professoras. A estabilidade destas na EJA é relativamente grande e muitas trabalham na escola no ensino regular diurno. As aulas têm duração de três horas diárias, entre 19h e 22h, de segunda feira à quinta feira. As sextas feiras são dedicadas às reuniões pedagógicas, comemorações festivas e projetos especiais, aos quais a adesão dos alunos é sempre voluntária.

4. 2 Estratégia e procedimentos de investigação

Procuramos seguir uma orientação metodológica que englobasse princípios e instrumentos da pesquisa-ação da psicologia social e da pesquisa participante da educação defendida por autores consagrados, entre os quais citamos: Brandão (1982, 1986, 1987 e 2002); Demo (1987,1993); Fals Borda (1982); Thiollent, (1987); Lewin (1973,1978); Moreno, (1974, 1975,1992) e Pagès (1982).

Brandão em sua obra sobre a *pesquisa participante* (1982 e 1987) esclarece como esta abordagem utilizada nos campos social, organizacional e educacional recebe diferentes denominações pelos autores, entre as quais as mais utilizadas são “observação participante”, “pesquisa participante”, “pesquisa-ação” e “pesquisa-ação participante”.

O termo “pesquisa participante” é mais conhecido e utilizado em investigações da antropologia e educação. Brandão define “pesquisa participante” como um instrumento a mais de “reconquista popular”, “onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um

mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (1982: 11). A pesquisa participante enfatiza a *técnica de observação participante* como advinda da pesquisa etnográfica na antropologia - em que os pesquisadores devem compartilhar os papéis, atividades comuns e hábitos da vida cotidiana dos grupos observados para os conhecerem “de dentro”, sem os “conformar” a padrões e categorias já estabelecidos em outro contexto.

Thiollent utiliza mais o termo “pesquisa-ação” e considera que não é propriamente um método, mas uma *orientação metodológica* que abarca vários métodos; segundo o autor existe na tradição sociológica ampla problematização sobre a ação social, sendo a mais conhecida a de Max Weber, porém há novas tendências de sociologia da ação, como a de A. Touraine, que desembocou numa metodologia de *intervenção sociológica* intimamente relacionada com a pesquisa-ação (1987: 82-103).

O termo “pesquisa-ação” é conhecido em Psicologia Social a partir de K. Lewin. A pesquisa-ação, além de considerar importante a participação do pesquisador na situação social, se organiza em torno de uma determinada ação, uma *ação planejada que visa mudanças na situação investigada*, um projeto de ação social visando inovações ou a resolução de problemas coletivos.

Segundo Pagès (1982: 450- 459), Lewin desenvolveu três sentidos ou modelos: o primeiro indica apenas uma *complementaridade entre a ação e a pesquisa*, como momentos diferenciados; o segundo dá mais precisão ao primeiro, quando a pesquisa se torna pesquisa *sobre técnicas de ação*; somente o terceiro pode ser denominado “pesquisa-ação participante” pois implica na *participação dos sujeitos da pesquisa à condução da própria pesquisa*, deixando de ser apenas pesquisa *da* ação para se tornar pesquisa *em* ação, com a colaboração dos próprios agentes. Na Psicologia Social contemporânea têm sido utilizadas outras denominações como “intervenção psicossocial” e “pesquisa-intervenção”.

Nesta pesquisa utilizamos o termo “observação participante” no sentido mais amplo, como *estratégia* de investigação, mais do que uma técnica, que abarca vários procedimentos de pesquisa qualitativa. Utilizamos a pesquisa-ação participante, tal como o terceiro modelo lewiniano (participação dos sujeitos numa *ação planejada pela pesquisadora*), apenas na primeira etapa de investigação exploratória do campo desta pesquisa.

A partir das etapas seguintes priorizamos a pesquisa participante como estratégia, devido a mudanças no trajeto de investigação, de que falaremos na última seção deste capítulo. Desta forma, utilizamos: observações etnográficas, elaboração de diário de campo e intervenções a partir de uma *inserção* nas atividades – momentos de sociabilidade dos jovens no pátio, conversas informais (com alunos e com professores), acompanhamento das reuniões pedagógicas e assembléias escolares e, de forma especial e mais sistematizada, as oficinas de teatro espontâneo com alguns jovens da EJA. No início aplicamos um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a um grupo de alunos jovens e, no final, analisamos documentos e dados gerais da EJA da EMFAB e realizamos entrevistas individuais com oito jovens, alunos da EJA/EMFAB, e semi-estruturadas com alguns docentes.

Como orientação epistemológica, buscamos seguir os valores e princípios da pesquisa participante. De Freire, abraçamos a postura de compromisso social definido como “solidariedade”, pois “estar comprometido significa ser capaz de agir e refletir – *práxis*: ação e reflexão sobre a realidade (1985: 19 e 21) e com ele acreditamos na possibilidade de uma “esperança crítica”, sabendo que a percepção crítica leva à mudança da realidade e a mudança da realidade transforma a consciência. Propostos por Demo (1987, 1993) enfatizamos: a realização da cidadania e do caráter de emancipação e de autopromoção dos sujeitos, pela ênfase na cultura democrática e na negociação de regras democráticas de jogo.

De Fals Borda destacamos as posições democráticas de antidogmatismo, humildade intelectual, de “ciência modesta” e técnicas dialogais: atitude aberta para “aprender a aprender”, buscando simetria e relações sociais horizontais e aproveitando o máximo dos recursos dos próprios sujeitos na pesquisa (1982: 49-56).

Com Gaskell e Bauer (2003: 486-487) aprendemos a praticar o critério de “*validação comunicativa*”, definido como a validação da análise de informações colhidas, “através da confrontação com as fontes e obtenção de sua concordância e consentimento”.

4.3 Etapas de investigação

Foram basicamente *quatro etapas* de investigação empírica na EMFAB, durante o período de setembro de 2005 a junho de 2007: uma fase exploratória, com intervenções de

pesquisa-ação programadas e coordenadas pela pesquisadora; a segunda etapa consistiu em intervenções (entre estas a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas), observações e acompanhamento da implementação na EMFAB de um projeto político pedagógico voltado aos jovens, projeto “Com Viver”; a terceira etapa consistiu no acompanhamento das oficinas culturais do projeto citado acima, através de observações participantes e intervenções específicas nas oficinas de teatro espontâneo para os jovens da EJA; a quarta etapa consistiu na realização de breves entrevistas semi-estruturadas com alguns docentes, entrevistas individuais com oito jovens da EJA/EMFAB, na análise de documentos para elaboração de levantamentos de dados sobre o fluxo de alunos da EJA/EMFAB. Abaixo descrevemos as atividades, os procedimentos e os sujeitos envolvidos em cada etapa da investigação.

Primeira etapa: Atividades investigativas de exploração do campo de pesquisa - setembro a dezembro de 2005

Logo após o término do programa “Afetividade, Sexualidade e Saúde” algumas ações investigativas no modelo de pesquisa-ação foram aplicadas na EMFAB, para se obter uma primeira visão do campo de pesquisa - sua realidade concreta e as demandas dos sujeitos. Freire, ao refletir sobre o caráter eminentemente político e não apenas epistemológico da pesquisa participante, define em que consiste a *realidade concreta*: “É algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos”, ela é tudo isso “mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (1982: 34-35).

Utilizamos os seguintes procedimentos: reuniões com a diretora da escola; entrevistas curtas com professores; entrevista coletiva com todo o corpo docente da EJA – doze professores e dez alunos adultos e jovens; realização de uma atividade vivencial (sociodrama) com o título “*Que escola temos e que escola queremos?*” e entrevista coletiva com alguns alunos adultos e jovens. O sociodrama é uma atividade criada por Moreno, que tem como foco dramatizar e elaborar aspectos coletivos das identidades coletivas e dos problemas sociais e grupais, tais como valores, mitos, normas e preconceitos (VALE, 2005).

Em síntese estas primeiras atividades investigativas evidenciaram os dilemas vivenciados pelos alunos jovens e adultos por causa da diversidade de demandas à escola

pelos sujeitos adultos e idosos - “aprender a ler, escrever, falar” e “tirar o diploma”; e pelos sujeitos jovens – diferentes formas e espaços de aprendizagem além do ensino formal em sala de aula e atividades culturais, artísticas e esportivas (apresentaremos os resultados desta etapa na segunda seção do próximo capítulo).

Segunda etapa: Atividades de observação participante durante a Implementação do projeto “Com Viver” na EJA/EMFAB – março a junho de 2006

A diretora **Alba**¹⁰ estava participando desde janeiro de 2006 de um programa em nível nacional - “*Estamos Juntos: Políticas Sociais, Educação e Promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva e DST/Aids*”, como única representante da rede de ensino municipal de Belo Horizonte¹¹. Para colocar em prática a proposta deste programa, ela elaborou um projeto pedagógico voltado aos jovens alunos – projeto “Com Viver” - para ser implementado na EJA da EMFAB a partir do mesmo ano. O projeto definia como objetivo:

Formar jovens da escola e da comunidade para atuarem como agentes culturais nos contextos interno e externo à escola, capacitando-os para desenvolver ações de prevenção e educação para a Saúde, participação social e cultura de paz, através de manifestações artísticas e da cultura popular, promovendo o protagonismo juvenil (ARAÚJO, 2006).

Para atender a este objetivo, a diretora da EMFAB procurou formar um grupo experimental de cerca de quinze jovens alunos da EJA, para implementar várias atividades artístico-culturais e de desenvolvimento da participação social e de formação na área de prevenção e educação para a saúde.

Durante este período, de março a maio de 2006, a diretora promoveu várias reuniões, entrevistas coletivas e ações pedagógicas como debate de filmes e participação em eventos externos. Nossa atuação nesta etapa se efetivou com os seguintes procedimentos: observações participantes nas atividades acima; reuniões com a diretora para análise dos encontros;

¹⁰ Utilizo nomes fictícios para todas as pessoas entrevistadas e em negrito para os sujeitos e principais informantes.

¹¹ Este programa foi articulado por várias entidades governamentais do Brasil e Moçambique: Programa Nacional Dst/Aids do Ministério da Saúde; Ministério da Educação e Núcleo de Estudos e Ações Multilaterais de Cooperação em Educação e Saúde da Universidade de Brasília; e Agência Brasileira de Cooperação, do Ministério das Relações Exteriores. Por Moçambique: Ministério da Educação e Cultura e Pathfinder Internacional.

colaboração na condução de entrevistas coletivas e aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas (**Anexo 2**), aos dezenove jovens que se inscreveram e participaram (de forma irregular) destas primeiras atividades do projeto “Com Viver”. O objetivo do questionário era obter uma visão geral do perfil dos jovens da EJA que haviam se inscrito no projeto “Com Viver”, para fundamentar a estruturação das atividades culturais e o acompanhamento dos jovens (um quadro sintético com este perfil é apresentado no **Anexo 1**).

Após este período de observações, a própria diretora da escola, que também conduziu o projeto “Com Viver”, desistiu da idéia de formar um grupo menor de implementação e resolveu estender este projeto para *todos os alunos* jovens da EJA que estivessem interessados nas atividades artístico-culturais. Para efetivar esta nova idéia, houve uma mudança estrutural na EJA/EMFAB, formando-se pela primeira vez duas turmas constituídas *apenas por jovens* até 25 anos. A maioria destes jovens (cerca de quarenta) manifestou adesão ao projeto “Com Viver” desde que se iniciaram as oficinas de iniciação musical, percussão (tambor) e teatro. Muitos participaram de duas oficinas, oferecidas em dias diferentes.

A partir deste momento entramos na terceira etapa de investigação, acompanhando os dezenove jovens que participaram uma vez por semana das oficinas de teatro, já que não seria possível fazer uma investigação criteriosa de todos os jovens, em todas as oficinas.

Terceira etapa: Observações e intervenções participantes nas oficinas de teatro promovidas para os jovens - junho a novembro de 2006

Devido à minha experiência com a metodologia sócio-psicodramática e com o teatro espontâneo, escolhi as oficinas de teatro para acompanhar os jovens em uma das três atividades culturais do projeto “Com Viver”. As oficinas semanais, de junho a novembro, constavam de exercícios de aquecimento, expressão, consciência e integração do corpo; laboratórios de jogos teatrais e dramáticos; narração e dramatização de histórias reais vividas pelos sujeitos (*teatro espontâneo*); atividades com dramatização de contos e poemas; atividades com dança livre e expressiva. A partir das histórias de quatorze jovens da EJA, a mestrandia organizou um roteiro dramático (**Anexo 3**) que foi ensaiado em outubro e apresentado em novembro para toda a comunidade escolar e da região, no Centro Cultural São Bernardo.

Algumas oficinas ficaram sob a coordenação da mestrandia; outras foram conduzidas pela profa. **Sônia**, que ficou responsável por acompanhar os jovens da EJA nas aulas e nas atividades artístico - culturais do projeto “Com Viver” e outras ficaram a cargo de agentes culturais contratados. Trabalhamos com registro das observações em diário de campo e, quando eu mesma conduzia (intervenções técnicas relativas ao teatro espontâneo), a profa **Sônia** e uma das agentes culturais registravam a observação no diário de campo.

Desta forma, nesta etapa, como atividades de investigação desta dissertação, trabalhamos com observações participantes, que incluíam as reuniões de planejamento e avaliação das atividades com a profa. **Sônia** e a diretora **Alba** e as intervenções psicossociológicas, através de inserção nas atividades das oficinas de teatro. Desta forma, foi possível utilizar como instrumentos válidos de pesquisa as diversas e múltiplas formas de expressividade da cultura – o desenho, o teatro, a poesia, a música, a dança, conforme explicita Boaventura S. Santos (2003: 83-87), articulando com outros procedimentos de pesquisa participante.

Em função da instabilidade de frequência dos jovens à escola, as oficinas de teatro se mantiveram abertas até o momento de “ensaios” para a preparação final. Dezenove jovens da EJA, entre 14 e 27 anos, freqüentaram as oficinas e quatorze apresentaram boa assiduidade até o final (os que aparecem como atores e músicos na ficha técnica da apresentação teatral, **Anexo 4**). Os resultados das segunda e terceira etapas são descritos e analisados, sobretudo no capítulo sete desta dissertação.

Quarta etapa: Entrevistas individuais e análise de documentos da EMFAB – de novembro de 2006 a junho de 2007

Terminamos o processo de investigação empírica na EMFAB, utilizando os seguintes procedimentos: entrevistas individuais em profundidade com oito jovens da EJA, entre 15 e 27 anos; breves entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora da EJA, **Mabel** e profa. **Sônia** (com apoio em um modelo de ficha para os docentes comentarem sobre os jovens entrevistados – **Anexo 3**) e análise de documentos escolares: fichas de informações sobre os jovens entrevistados, matrizes de registro de matrículas e do histórico escolar dos alunos. Com base nestes registros, efetuamos alguns levantamentos sobre matrículas, abandono e certificação na EJA/EMFAB, em 2006, e sobre matrículas e retorno à EJA em 2007.

Desta forma, as mudanças de trajeto na investigação nos levaram a introduzir, como novo procedimento metodológico, as entrevistas individuais, após o término das oficinas de teatro, visando aprofundar o sentido que os jovens da EJA atribuíam à sua experiência escolar e social. Para obter dados complementares, incluímos duas entrevistas *fora da EMFAB* com dois profissionais ligados à questão juvenil e educação, no sentido de enriquecer a análise dos dados obtidos na EMFAB, com um “olhar de fora” da escola. A primeira foi com um professor de história da rede municipal, que na época era coordenador do Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A outra foi com Áurea Dejavu (que autorizou a divulgação de seu nome e de seus depoimentos), jovem universitária de 22 anos (Ciências sociais na UFMG), ativista em movimentos juvenis no município, através do Movimento de Hip Hop (ela participava como *rapper* no grupo “Hip Hop Chama”) e da *Rede Jovem de Cidadania*. Áurea Dejavu também atuava como colaboradora da AIC - *Associação Imagem Comunitária* – da Secretaria Executiva do Conselho Municipal de Juventude de Belo Horizonte.

4.4 A Entrevista individual em profundidade com os jovens da EJA

A realização das entrevistas individuais com oito jovens se mostrou bastante pertinente, pois nos surpreendemos com a riqueza e extensão de informações, com a disponibilidade, interesse e nível de auto-exposição que os jovens entrevistados demonstraram. Houve uma complementaridade com as observações etnográficas, tanto quanto ao conteúdo (diversidade de informações) como quanto ao processo e os sujeitos jovens foram abordados em variadas situações, tanto em grupo como individualmente.

Consideramos pertinente o termo “entrevista individual em profundidade” (ABRANTES, 2003:48), pois como já estávamos em contato com estes jovens (entre cinco e doze meses, conforme a data de matrícula), a entrevista permitiu uma retomada e aprofundamento de aspectos observados e de suas respostas no questionário, além de levantar outros temas específicos ainda não obtidos.

Elaboramos o seguinte “guia de temas” para a entrevista individual: trajetória escolar até chegar à EJA/EMFAB; situação sócio-familiar (moradia, tipo de família; escolaridade dos pais e irmãos; trabalho dos sujeitos e familiares; experiências culturais, de sociabilidade e de lazer dos sujeitos; atividades pedagógicas que mais interessavam os jovens na EJA/EMFAB; problemas que cada um percebia na escola; experiências escolares mais significativas na trajetória escolar e na EMFAB. Também investigamos: os sentidos da escola tendo como referencial as três lógicas de ação descritas por Dubet (de integração, estratégica e de subjetivação) – ou seja, como as escolas em que estudaram os sujeitos, especialmente a EJA/EMFAB, contribuíram para: o trabalho atual que exercem; como preparação para uma profissão futura e para seus projetos de vida; para sua integração social comunitária, de forma mais ampla e para sua sociabilidade inter-pares; para desenvolvimento de interesses individuais e talentos pessoais nas áreas artística, cultural e intelectual. Neste sentido, solicitamos a opinião dos sujeitos sobre as atividades do projeto “Com Viver”.

Com variações, a abertura da entrevista se dava da seguinte forma: *“Há uma preocupação atual com o fato de haver muitos jovens que saem da escola ou mesmo a abandonam; o meu objetivo como pesquisadora e estudante de mestrado da UFMG, é entender por que acontece isso. Preciso compreender o que você pensa sobre a escola, o que já espera e tem recebido de fato, em que ela contribui pro seu momento atual de vida, para o trabalho atual, para o seu futuro, para o seu projeto de vida, para o que você quer ser, para suas relações, família, amigos, e se aqui nesta escola, você desenvolve seus talentos e interesses. Acredito muito na sua capacidade de contribuir, na sua crítica, seja positiva ou negativa. Não sou professora da escola, mas o objetivo final é contribuir para a educação, principalmente na questão dos jovens na escola. Por isso quero suas sugestões de como poderia ocorrer aqui uma melhor “educação para e com os jovens”*”.

Após a introdução, deixávamos os jovens livres para desenvolverem suas respectivas narrativas, entremeando com novas perguntas, pedidos de esclarecimentos e breves comentários, de modo que predominou um clima informal, mais adequado numa pesquisa qualitativa com jovens. O ritmo e seqüência dos temas e assuntos eram definidos pelo interesse, estilo e momento de vida de cada sujeito. Deixamos os jovens à vontade para escolherem o local da entrevista – a maioria escolheu a própria escola e apenas duas jovens escolheram a sua casa.

Na escola nos encontramos numa salinha interna da biblioteca, o lugar mais reservado para a atividade. As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos entrevistados.

No final da entrevista, após espaço aberto para “palavra livre” e avaliação, aplicamos um procedimento utilizado por Charlot (2002) denominado “balanços do saber”, em que se pede ao sujeito que responda à questão (de preferência por escrito): *“Desde que nasci, aprendi muitas coisas: na minha família, na rua, nesta e em outras escolas e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando da escola para minha vida?”* (a análise das redações dos jovens entrevistados se encontra no capítulo nove).

Reconhecemos que a realização das entrevistas individuais significou uma dimensão política, de dar vez e voz a estes jovens, na contramão da cultura escolar, que, de modo geral, se manifesta por uma comunicação unidirecional, de cima para baixo, do centro decisório para a periferia.

4.5 Os jovens entrevistados

Tomando-se por base as atividades de observação participante, realizadas entre final de 2005 e novembro de 2006, selecionamos oito jovens para as entrevistas individuais, buscando um máximo de diversidade possível quanto a gênero, idade, tempo de EJA/EMFAB; também levamos em conta aspectos qualitativos quanto ao modo de ser e de participar nas oficinas e atividades da escola, assim como uma diferenciação quanto a aspectos da trajetória e do desempenho escolares; neste último item consideramos tanto jovens “bem avaliados” como “mal avaliados” pelos docentes. Identificamos nesta dissertação os nossos entrevistados por meio de nomes fictícios: **Cassiano, Cleber, Gabriela, Gracinha, Impacto Break, Jan Clode, Monique, e Thainá Vitória**¹².

¹² Seis destes nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios jovens.

Quanto à idade dos sujeitos cabe uma explicação. Segundo Abramovay¹³, a Secretaria da Juventude, em consonância com a Unesco, considera “jovem” a idade de 15 a 29 anos em políticas públicas. Dayrell (comunicação verbal, 2005) assinala a diferença entre os termos “juventude” e “adolescência” como não sendo apenas uma questão de idade e “maturidade psicológica” (questão também polêmica nos autores). O termo “adolescência” tem sido mais usado em Psicologia do Desenvolvimento e para definição de limites em políticas públicas e em questões legais, como no Estatuto da Criança e Adolescente – que estabelece o limite máximo de 18 anos para o indivíduo ser considerado “adolescente”; após esta idade ele é considerado legal e juridicamente emancipado. O termo “juventude” se refere a um conjunto de processos que, além dos aspectos biológicos e psicológicos, inclui a dimensão sócio-cultural e o sentido de um tempo mais amplo de experimentação para uma inserção social nas sociedades atuais complexas. **Cleber**, mesmo já tendo 27 anos, foi incluído, pois o consideramos um informante-chave. Com aprovação da diretora, participava do projeto “Com Viver” ainda que este se destinasse para jovens entre 15 e 25 anos e desde o início se mostrava muito interessado e envolvido nas atividades culturais voltadas para os alunos jovens, se entrosava bem com os mais novos e era respeitado por eles.

Após a escolha dos oito jovens para a entrevista individual, tivemos que efetuar uma troca, de **Jackson** por **Impacto Break**, por dois motivos. As entrevistas foram realizadas em dezembro, imediatamente antes e após a comunicação dos resultados de desempenho escolar dos alunos no “conselho de classe”; ainda em novembro eu conversara em grupo com os oito escolhidos por mim e todos aceitaram com tranquilidade, colaboração e motivação. Porém, no dia da entrevista com **Jackson** ele estava muito decepcionado com seu resultado final, tinha se rebelado no conselho e foi embora dizendo que não voltaria à escola, o que de fato aconteceu; assim foi substituído por **Impacto Break**, pois este foi um dos poucos jovens até 25 anos que se certificaram em 2006 na EJA, além de termos verificado que sua situação escolar era bem peculiar e enriqueceria a pesquisa. Devido à importância do que aconteceu com o jovem **Jackson**, elaboramos neste texto algumas considerações sobre ele, por isso seu nome está também ressaltado em negrito.

¹³ Comunicação verbal em mesa redonda durante 15º Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social, na PUC Minas São Gabriel, em 14 de outubro de 2006. Esta informação pode ser confirmada no site da Unesco: www.unesco.org.br, in “Políticas Públicas de/para/com as juventudes”.

Apresentamos abaixo cada sujeito sucintamente. Uma visão comparativa entre estes oito jovens e mais detalhes da singularidade de cada um se encontram no “Perfil dos jovens da EJA/EMFAB entrevistados”, no **Anexo 1**.

Cassiano, 16 anos, é um garoto alto e magro, com um sorriso tímido, tendo vindo da Bahia com o pai e dois irmãos menores em 2002. De modo geral se mostrava muito “econômico” na comunicação com os adultos, inclusive na entrevista. Apresentou uma trajetória escolar tipicamente truncada: com 16 anos, já peregrinou por seis escolas públicas; cursou na EMFAB as 3ª. e 4ª. Séries do ensino fundamental regular em 2003 e 2004, saiu e voltou à escola em 2006 na EJA. Foi avaliado pelas docentes como “*rebelde, irresponsável, disperso, com muita dificuldade de acompanhar as aulas e muito controlado pelo pai*” (que também estudava na EJA/EMFAB). No final do mesmo ano, seu pai “foi orientado” a retirá-lo da escola, pois a coordenação considerou-o “desadaptado” à EJA,

Cleber, 27 anos, entrou na EJA/EMFAB no final de 2001 com 22 anos, praticamente analfabeto (como toda a família) e devido às suas dificuldades com o ensino formal, permanecia no primeiro segmento. Era filho adotivo, o mais novo da família e trabalhava em serviços pesados desde criança; freqüentava a escola contra a vontade da mãe viúva e idosa. Seu esforço era reconhecido pelos professores, se relacionava bem com os jovens da EJA – inclusive nas oficinas de teatro - e era representante de turma no colegiado escolar.

Gabriela, 15 anos, se mostrava alegre, agitada e expansiva. Até meados de 2006, morava com os pais e dois irmãos menores “do outro lado” do ribeirão, na Vila São Tomás, onde teve a casa tomada por bandidos numa “guerra de gangues”; a partir de então os pais se separaram, foi morar com a avó, mas em dezembro já morava com a mãe e irmãos. Trabalhava como babá de dois sobrinhos do irmão mais velho. Namorava desde os doze anos, geralmente rapazes bem mais velhos que ela, um deles foi assassinado em uma das guerras de gangues. Em março de 2007 ela estava grávida de três meses do último namorado, de 21 anos, que não estudava nem trabalhava. Participou de todas as atividades culturais do projeto “Com Viver” e estava no segundo segmento de EJA, mas não se certificou no final do ano.

Gracinha, 24 anos, casada há três anos, nasceu na Bahia e passou por muitas dificuldades na adolescência: engravidou com 14 anos e logo em seguida teve outro filho e foi usuária de drogas. Veio para Belo Horizonte em 2001, deixando os filhos com a avó paterna deles. Conseguiu concluir a EJA em apenas um semestre, depois de dez anos fora da escola e

já conseguira chegar ao supletivo de segundo grau no segundo semestre de 2006, por isso não participou das atividades culturais do projeto “Com Viver”. Atuava como voluntária em ONG’s profissionalizantes e, com apoio da diretora **Alba**, exercia a função remunerada de agente cultural no projeto “Escola Aberta” da EMFAB.

Impacto Break, 17 anos, era um garoto, magro, de altura média, olhos vivos e, apesar de ter um bonito sorriso, parecia sério e compenetrado a maior parte do tempo. Iniciou com dez anos sua trajetória escolar depois que chegou do norte de Minas com sua mãe e irmãos. Sempre morou com os avós maternos em Belo Horizonte porque sua mãe tinha uma situação pessoal e financeiramente instável e dificuldades para sustentar mais seis filhos. Aprendeu a dançar break, pop, be-boy e street dance desde os treze anos e se inseriu num grupo de dança; se relacionava bem com os professores, os quais sempre o solicitavam para se apresentar em festividades da escola. Apesar disso, optou por não participar das oficinas culturais, para se empenhar mais nas aulas e provas, tendo sido um dos nove jovens até 25 anos da EJA que se certificaram em 2006. Atuava como oficinairo voluntário no projeto “Escola Aberta” de outro bairro.

Jan Clode, 25 anos, sonhava em conciliar sua profissão de mecânico de carros com a música e dança. Apesar de que recebia apenas salário mínimo, conquistara relativa independência financeira, respeito pessoal e profissional e até conseguiu alugar uma casa para morar sozinho, perto da mãe e irmãs. Ele se iniciou no hip hop desde criança, como autodidata, por que percebeu no rap um veículo para falar do que também vivia. Além do talento individual para compor, cantar raps e dançar, ele revelou liderança entre os jovens da EJA/EMFAB e facilidade para ensinar a dança. Faltava às aulas com frequência em 2006, não demonstrando “esforço” e integração explícita às regras escolares, o que passou a acontecer a partir de 2007.

Monique, 17 anos, a mais nova de seis irmãos, era a única do grupo de sujeitos que morava com pai e mãe. Pai aposentado por invalidez (derrame) e a mãe, dona de casa, trabalhara até alguns meses antes como cozinheira em restaurantes. Em sua pequena casa moravam nove pessoas, das quais quatro eram crianças (sua filhinha - que nasceu no início de 2006- e mais três sobrinhos), mais uma irmã de vinte e um anos e um irmão de trinta e dois, separado e desempregado. Demonstrava muitos talentos como dançar, cantar, representar e jogar futebol, além de ter revelado liderança entre as meninas. Trabalhava na BHTRANS,

encaminhada pela AMAS¹⁴. Recebia salário mínimo pelo trabalho como aprendiz e retirava deste salário um pouco para pagar uma prima do ex namorado, para tomar conta da filhinha.

Thainá, 17 anos, se mostrava meiga e sorridente, apesar de que se envolvia algumas vezes em brigas com outras garotas, na escola. Morava com a mãe, um irmão gêmeo (que, em 2006, também estava na EJA/EMFAB), uma irmã e um irmão mais velhos. Tinha outra irmã mais velha, casada, e outro irmão mais novo que morava com o avô. Engravidou em 2006 e abortou no início de 2007. Sua casa foi também “tomada” em uma guerra de guangues na Vila São Tomás. Entre final de 2006 e junho de 2007, trabalhou sucessivamente, sem carteira assinada, como babá, manicure e numa confecção de roupas.

Colocamos anexo (**Anexo 1**) um quadro demonstrativo do perfil destes oito jovens, com informações sobre suas famílias – constituição familiar, escolaridade, situação econômica e de trabalho – e sobre os próprios sujeitos: idade, trajetória escolar, lazer e atividades culturais, grau de satisfação com a escola; importância da escola (sentidos); talentos, habilidades e experiências artístico-culturais; experiência escolar mais significativa.

4.6. Análise e interpretação dos dados

Como *categorias de análise* dos dados e resultados das observações participantes, procuramos estabelecer relações com as lógicas de ação que compõem a experiência escolar, segundo Dubet – de integração social, estratégica e de subjetivação. A análise da experiência social, segundo o autor, impõe três operações intelectuais: identificar as lógicas de ação presentes em cada experiência concreta; compreender a própria atividade do ator, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas e, por último, “subir” da experiência para o sistema, para compreender como os atores sintetizam e catalizam as lógicas do sistema, nos planos individual e coletivo (1994: 111).

¹⁴ AMAS - Associação Municipal de Assistência Social é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos que atua em Belo Horizonte, desde 1979, no desenvolvimento de ações voltadas para as políticas de assistência Social, por isso tem como parceiro a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Desenvolve programas que combatem a violência familiar, que propiciam captação de recursos para reformas de creches e associações que atendem crianças e adolescentes, assim como convênios com diversos órgãos que visam empregabilidade de jovens oriundos das áreas de pobreza e vulnerabilidade. In *Revista AMAS*. Acesso pela Internet: www.amas.org.br em 10/04/2007.

Em nossa análise buscamos as duas primeiras operações – identificar as lógicas de ação presentes nas experiências observadas e as relatadas pelos sujeitos jovens para compreender a forma como estes combinavam e articulavam as diversas lógicas de ação com sua experiência escolar. A terceira operação, mais estritamente sociológica, não foi objeto desta dissertação.

Como uma pesquisa sobre os sentidos da escola para os jovens, implica em investigar as duas faces complementares e analiticamente indissociáveis - o que os jovens esperam da escola e o que fazem na/da escola – assim como *o que a escola faz aos/dos jovens* (ABRANTES, 2003:119), buscamos também a compreensão e interpretação das dinâmicas escolares e das narrativas dos docentes. Para isto, estabelecemos relações com as três funções da Escola do Sujeito – de socialização (como integração social), de distribuição de competências e de educação (como formação e afirmação da personalidade individual).

Para elaborar comparações, utilizamos conceitos relativos às duas concepções de educação e escola: os da modernidade e os da Escola do Sujeito (conforme sintetizamos no “Quadro comparativo entre as concepções de educação”, no final do capítulo de fundamentação teórica).

Partimos do pressuposto de que a construção dos sentidos pelos jovens da EJA é moldada pelos três eixos, descritos por Abrantes (2003) e Perrenoud (1995,1996): o estrutural (condições sócio-econômicas e culturais primárias dos sujeitos), o longitudinal (influências da trajetória de vida, incluindo a escolar, e de outras instâncias socializadoras extra-escola); e o eixo interacional (constituído pelas relações inter-pares, com os adultos em geral, especialmente com os professores, no contexto intra-escolar). Entretanto, não desconsideramos que cada aluno também faz suas opções individuais. Nesta perspectiva, também discutimos as singularidades dos nossos entrevistados.

4.7. Percalços no trajeto

Antes de finalizar este capítulo metodológico consideramos significativo tecer alguns comentários a respeito das interdições e surpresas que surgiram neste trajeto metodológico,

devido, por um lado, à interseção entre a cultura escolar e as próprias questões juvenis na EJA de uma escola pública e, de outro lado, às peculiaridades do cotidiano dos docentes.

Devido à minha especialização em psicodrama e em dinâmica de grupo, tenho utilizado metodologias participativas em minha prática profissional, inclusive nos programas de educação afetivo-sexual em escolas municipais; por isso a proposta inicial metodológica era trabalhar com atividades de *pesquisa-ação participante*, no terceiro modelo lewiniano, conforme descrito na seção 4.2. do capítulo metodológico.

Porém esta proposta se concretizou apenas na primeira etapa de investigação exploratória, ainda em 2005, com a realização de atividades “programadas”, entrevistas coletivas e um sociodrama. Os primeiros resultados desta etapa exploratória fizeram emergir a necessidade de se fazer o recorte investigativo em torno do tema da relação dos jovens alunos da EJA com a escola; por isso apresentamos à direção da escola um plano de pesquisa-ação participante *com os jovens*, para ser realizado durante o ano letivo de 2006, de forma paralela com as atividades culturais do projeto “Com Viver”, na primeira tentativa de se trabalhar com um grupo-amostra de alunos jovens da EJA.

Apresentamos à direção da escola um plano de atividades, sob a coordenação da mestrandia, para investigar com os jovens do grupo-amostra a sua relação a escola e os sentidos de sua experiência escolar. A expectativa era que estes dados poderiam gerar *planos coletivos de ação pedagógica e projetos individuais* de formação e afirmação da personalidade (abarcando as três lógicas de ação); visávamos contribuir para o processo de transformação do espaço escolar em espaço de participação social, emancipação e subjetivação dos jovens das comunidades atendidas pela EMFAB, para além de ser espaço de integração social e de transmissão de conhecimentos, únicos aspectos enfatizados pela cultura escolar hegemônica.

Porém nos deparamos com dinâmicas escolares características de EJA, que inviabilizaram a alternativa de se formar um grupo-amostra estável para todo o processo longitudinal de pesquisa-ação: a frequência na escola era um problema, a presença em sala de aula muito irregular; às vezes os jovens iam para a escola, mas ficavam “circulando” pelo pátio ou chegavam mais tarde e saíam mais cedo, de forma que em cada dia aparecia um grupo diferente nos encontros iniciais, durante cerca de dois meses e meio de tentativas de compor este grupo.

A “surpresa” tem valor na pesquisa qualitativa para evitar a falácia da evidência seletiva na interpretação, seja como “evidência de intuições reveladoras”, seja como “abertura diante de evidência contrária” ou como “uma mudança de mentalidade” que possa ocorrer durante o processo de pesquisa, conforme nos alertam Gaskell & Bauer (2003: 486). Minha própria experiência como pesquisadora se inscreveu na segunda e na terceira alternativas e tive que aprender a lidar com rupturas e desconstruir padrões estabelecidos.

Observamos que tanto o modelo de pesquisa-ação proposto pela mestrandia como o projeto “Com Viver” implicavam um *discurso normativo* que “supõe que o aluno *tem de estar* interessado, ativo, participativo, curioso, autônomo, motivado, criativo” (PERRENOUD, 1995:196). Porém a resposta dos jovens não confirmou este discurso normativo. Os estudos fundamentados nas concepções de Sujeito, de Escola do Sujeito e da Experiência Escolar nos ajudaram a perceber que ambas as propostas continham, de forma subjacente, um *tipo ideal de participação*; este tipo de participação se coaduna mais com o “programa institucional” (da escola republicana da modernidade) descrito por Dubet (1994) e Touraine (1998) como a concepção de educação para o indivíduo-cidadão da sociologia clássica e da democracia liberal.

Então a proposta de pesquisa-ação participante no modelo lewiniano foi abandonada e se instalou um período de observações participantes etnográficas, acompanhadas de intervenções através da inserção da pesquisadora nas atividades programadas pela própria escola e nas dinâmicas do cotidiano escolar.

Experimentamos, também, certa dificuldade para obter um tempo específico e isolado para as entrevistas no final do ano com as docentes. Estas foram marcadas para logo após as entrevistas com os jovens, porém em dezembro a escola estava toda voltada para provas, elaboração de boletins, conselhos de classe, relatórios e festas de encerramento. A estes fatores, juntaram-se agitação e cansaço das professoras e da diretora. Esta nos pediu para adiarmos para fevereiro de 2007, início do outro ano letivo. Em março, porém, as professoras também se mostravam sempre ocupadas – quando não estavam em sala de aula, estavam sempre muito envolvidas com outras atividades como preparar e organizar materiais e outras tarefas “burocráticas” do ofício de professor. Assim, as entrevistas foram divididas em vários momentos curtos, em dias diferentes, sempre interrompidas por várias demandas e tivemos que completar os dados das fichas de informações pelo telefone, fora do horário de aulas.

Testemunhamos, no decorrer do ano de 2006 e no início de 2007, manifestações de sentimentos de frustração, cansaço, tristeza e decepção pelos professores – devido às dificuldades dos e com os alunos jovens e com seus próprios pares da equipe docente. A própria diretora várias vezes relatou e demonstrou como se sentia pressionada pelas críticas explícitas e veladas de algumas professoras, por causa das mudanças empreendidas na EJA com a enturmação dos jovens e com as atividades artístico- culturais do projeto “Com Viver”. No final do ano ela estava muito cansada e com problemas de saúde. Porém em fevereiro ela já não estava na EJA e, dois meses depois, nem na EMFAB, e não conseguimos entrevistá-la, mesmo reiterando sua importância várias vezes, pelo telefone e por *internet*.

Observamos o *mal estar docente* diante das dificuldades de aprendizagem dos jovens que chegam à EJA, pelos índices de abandono, não certificação e não retorno, em contraste com os esforços empreendidos durante meses e anos, acompanhando quase diariamente estes sujeitos. Também captamos as dificuldades dos próprios docentes articularem as diferentes lógicas de ação: precisam estar integrados aos alunos e turmas, mas não demais para não minimizar as funções instrumentais e concorrenciais da escola; por outro lado, precisam ser reconhecidos profissionalmente e queridos pelos alunos enquanto pessoas, mas mantendo (e respeitando) a distância necessária à subjetivação dos sujeitos jovens. Como relata Leão, “cotidianamente os jovens se encontram e se desencontram com professores que também vivem, sofrem e reagem aos dilemas de uma condição social e profissional desvalorizada” (2004: 201).

Constatamos, ainda, que os professores experimentam muitas “provas de personalidade” e dilemas no dia a dia da escola. Os pressupostos da escola contemporânea e mesmo os de EJA, demandam a formação e afirmação das personalidades individuais e projetos pessoais dos sujeitos alunos, porém a cultura escolar predominante privilegia os instrumentos racionais. Os jovens precisam assumir o controle e o poder nas funções de *ensinante*, em contraste com a proposta de emancipar e libertar o *aprendente*, tendo que renunciar a posições idealistas internalizadas em sua própria formação. E, para conseguir tudo isto, eles precisam evoluir para maior autonomia e profissionalização em seu ofício docente para que o ofício de aluno também faça sentido; enfim, são trabalhadores e, sobretudo, *batalhadores da educação*, porque a educação nunca deixará de ser um “combate”, um campo de conflitos e tensões.

Infelizmente a cultura da escola pública, observada nesta pesquisa, não prevê espaços de reflexão sobre a ação pedagógica e a enormidade de dilemas em volta dela, para se analisar “o que se passa” em relação às questões e conflitos no interior da própria equipe pedagógica. Por isso nossas intervenções ocorreram em breves conversas informais, imediatamente após as observações participantes, e nas curtas e entrecortadas entrevistas com três docentes: Alba, a diretora; Mabel, a coordenadora de EJA e Sônia, a professora que acompanhou as turmas de jovens e as atividades culturais do projeto “Com Viver”.

5 - EMFAB: QUE ESCOLA OS JOVENS ENCONTRAM?

Neste capítulo busco¹⁵ um reconhecimento mais próximo da EMFAB, de seus espaços internos e culturas, da região em que está inserida e de sua comunidade local. A descrição alterna relatos “objetivos” retirados dos documentos da EMFAB com relatos “fenomenológicos”, baseados em minhas primeiras impressões, tais como descritas no diário de campo ou mantidas em minha memória. Apresento também minhas primeiras observações obtidas com as atividades de pesquisa-ação participante na primeira etapa da investigação, em 2005. Finalizo o capítulo com indicadores do trajeto dos alunos na escola, apresentando dados sobre matrículas, abandono e certificação em 2006 e matrículas e retorno em 2007. O significado destes dados aparece no título da seção “Círculo vicioso da EJA: chegadas, abandonos, não retornos e desistências: Escolha silenciosa?”.

5.1. Impressões sobre a EMFAB e seu entorno

A sociologia clássica dedicou pouca importância aos espaços, porém hoje existe um consenso de que existe uma dialética permanente entre dinâmicas espaciais e processos sociais e que os locais são socialmente construídos e são, simultaneamente, meios fortíssimos de produção das identidades e das sociedades (ABRANTES, 2003: 56)¹⁶. Os primeiros

¹⁵ Tomo a liberdade de usar em algumas seções ou parágrafos o discurso na primeira pessoa do singular, para indicar experiências e reflexões pessoais da mestranda. A primeira pessoa do plural se refere à produção que foi fruto de reflexão conjunta, ora com o orientador, ora com os colaboradores da escola.

¹⁶ O autor se fundamenta em outros estudos, como de GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

contatos com a escola e a região em seu entorno nos revelaram vários aspectos sobre a comunidade atendida pela EMFAB.

5.1.1 Chegando ao bairro e reconhecendo a comunidade local

A descrição da região norte em que se situa a EMFAB (Bairros S. Bernardo, S. Tomás e Vila Aeroporto), no documento “Política Pedagógica da EJA/EMFAB” relata que muitos moradores vivem em barracos e palafitas, com esgoto a céu aberto à beira do Ribeirão da Pampulha; há conflitos e rivalidades entre “gangues” de tráfico de drogas; há grande número de adolescentes grávidas; jovens e crianças que vigiam carros, vendem balas em sinal de trânsito e pedem esmolas. Grande parte das famílias vive da coleta de lixo para reciclar, recebem algum tipo de auxílio (bolsa família), possuem em média cinco filhos e convivem em barracos de um ou dois cômodos. Existem poucos espaços de esporte, lazer e cultura – dois campos de futebol e o Centro Cultural S. Bernardo; este foi criado há dez anos como fruto de participação de lideranças locais (que, hoje, se desmobilizaram) e é usado com frequência pela comunidade escolar – seja em eventos promovidos pela EMFAB, seja pela participação dos alunos em atividades programadas pela equipe do centro cultural.

Na primeira visita à EMFAB, estava tensa pelas informações sobre recentes episódios de violência no bairro. Cheguei ao bairro, de carro, pela Avenida Cristiano Machado, entrando à esquerda na Avenida Maria Amélia - que corta os diversos bairros da região norte do município e se liga à Avenida Portugal - onde se vê o comércio local mais intenso, com postos de gasolina, restaurantes, lojas e pequenos estabelecimentos de prestação de serviços urbanos diversos. Conforme indicações da diretora, entrei numa rua à esquerda do primeiro posto de gasolina e descí direto até à praça do Centro Cultural S. Bernardo. No centro da praça há um campo de futebol amplo, bem cuidado e iluminado, com arquibancadas de alvenaria para os moradores assistirem os jogos e “peladas”; o centro cultural tem uma arquitetura simples, com jardins e bancos na entrada, apesar de cercado com muros mais ou menos altos e permanecer com o portão fechado “devido a medidas de segurança”.

Saindo da praça, segui por uma ruazinha à esquerda até chegar à rua da escola, que, apesar de próxima, não fica à vista, pois seus muros altos a escondem, “devido a medidas de segurança”. Como era horário de verão, o tempo estava limpo e claro às 18h30 e observei a

movimentação na praça e nas ruas do bairro: crianças e adolescentes jogavam bola no campo e na própria rua, marcando o gol com objetos improvisados. Havia muitas pessoas na rua: mulheres conversando, sentadas à frente de suas casas; homens também, mas apareciam mais nos diversos “botecos” localizados em quase todas as esquinas. Talvez por ser sexta-feira (na EJA da escola só haveria o projeto especial de educação afetivo-sexual) percebi vários jovens, mais do sexo masculino, conversando em pé nas esquinas ou nas portas dos botecos, de onde saí às vezes sons de violão e de pessoas cantando. Percebi outros jovens, meninos e meninas, com seus fichários e mochilas, indo provavelmente para outras escolas municipais e estaduais que há na região.

Chegando até o portão da escola, vi que o muro da frente era pintado com grafite e sem pichações. A escola se situa ao final de uma rua que desemboca num cruzamento de vários becos bem estreitos, onde há um boteco e um pequeno armazém; pareceu-me um ponto de encontro para homens e mulheres como para as crianças, tanto à noite, que está sempre bem iluminado, quanto durante o dia.

Na ruela comprida e estreita que margeia os muros laterais da escola (também sem pichações), moram vários jovens da EJA, entre eles duas jovens que entrevistei no final do processo – **Gracinha e Monique**. Quando fui entrevistar esta em sua casa, num sábado de manhã, eu não tinha o número da casa, mas logo apareceu alguém que a conhecia e me levou até outra ruela que saía do beco principal. Com exceção de uns poucos sobrados (onde moram duas ou mais famílias), as casas são pequenas, bem simples, coladas umas às outras, várias ficam de portas abertas, com as crianças brincando em frente. A porta de sua casa estava aberta, seu pai veio me atender à porta; perguntei-lhe se as crianças moravam em sua casa e ele disse que eram suas netas e comentou “*é gente demais, muito barulho; eu tive derrame, já aposentei*”.

Entrevistei Monique em seu quarto de mais ou menos seis metros quadrados, onde ela dormia com sua filhinha e sua irmã de vinte e um anos. Além da cama tipo estrado, encostada na parede esquerda, havia um pequeno móvel com objetos pessoais, um espelho sobre este e outro móvel, tipo pequena cômoda de roupas, ao lado da cama. Como janela havia uma abertura entre o teto e parede com telhas transparentes que clareavam o quartinho. A parede atrás da cama estava com uma grande mancha escura de umidade e mofo.

Saindo da casa de **Monique**, me dirigi à casa de **Gabriela**, caminhando à beira do Ribeirão da Pampulha, bastante enlameado com a chuva. Passei por vários casebres com portas abertas, algumas com carroças e cavalos em frente, sentindo o cheiro de esterco e das águas sujas do ribeirão. À esquerda deste fica S. Tomás e à direita S. Bernardo - onde se situa a escola e o centro cultural. Conforme me informaram, S. Tomás, “o lado de lá”, apresenta piores condições e qualidade de vida; as ruas do “lado de cá” são bem traçadas e, com exceção do beco perto da escola, onde moram **Monique** e **Gracinha**, as casas apresentam construção mais sólida e maior. **Gabriela** morava em uma “vila” - um conjunto de cinco casas geminadas num mesmo espaço, onde moravam pessoas de sua família - mãe, tia, madrinha, padrinho, avó e irmão casado. Sua casa era uma obra meio inacabada, acima de outra casa formando um sobrado, com cinco cômodos, chão de lajota, banheiro azulejado, cozinha e o seu quarto, onde dormia sozinha. Deu para perceber que sua casa era bem melhor que a de **Monique**, havendo, portanto, certa heterogeneidade de condições de moradia entre as famílias dos jovens da escola.

Enfim, a região em torno à EMFAB não me pareceu uma “cidade esquecida onde predomina um cotidiano de miséria e desilusão” para lembrar (aos seus moradores excluídos) que “são apenas *os restos da modernidade*”, um lugar de precariedade e privação, conforme descrição de Abrantes (2003:56-57), sobre a região da escola de sua pesquisa em Portugal. Mais do que um triste e desbotado retrato em preto e branco, percebi no bairro uma movimentação e um estilo de vida típica de “sociedade tradicional” e de cidadezinha do interior de Minas (onde nasci e vivi). Estes aspectos me trouxeram mais sensação de segurança, calor humano e conforto urbano, do que normalmente se sente nas avenidas largas, bem traçadas, ajardinadas, iluminadas, com altos e modernos prédios, porém vazias de gente, dos bairros nobres da zona sul da cidade e mesmo dos bairros de classe média “C” na zona leste, onde é meu “habitat”.

Esta descrição remete à idéia de *comunidade*. Há críticas sobre o uso vago e impreciso do termo, como assinala Leão (2004: nota p. 265-6), seja como grupo urbano com um “senso comum de interdependência e integração” ou como “espaço de companheirismo e solidariedade” ou como vivência de um “sentimento de comunidade”. Porém, compreendi melhor o sentido da referência ao termo nos documentos e nas falas das pessoas da EMFAB (e porque é tão usado, em projetos e produtos culturais realizados nos morros, favelas e

regiões de periferia das grandes cidades), pesquisando o seu sentido na literatura de Psicologia Social Comunitária. Para Montero (1995), comunidade é “um ente em movimento”, “em processo de ser”, conceito dinâmico como o de “identidade psicossocial” e o de “sentido de comunidade”. O termo foi utilizado pela Psicologia Social Comunitária latino-americana indicando uma mudança de foco, que passaria, em termos de intervenções psicossociais visando melhoria econômica, de qualidade de vida e maior satisfação vital de uma comunidade específica, se contrapondo a um modelo clássico de psicologia não social que visava o fortalecimento das instituições (op.cit: 44 a 48). Consideramos esta concepção coerente com os processos de subjetivação que desenvolvemos neste trabalho.

5.1.2 Adentrando a EMFAB: espaços-escola e suas culturas

A arquitetura escolar desempenha uma função curricular (empírica, oculta, subliminar) na aprendizagem e na formação cognitiva e cultural dos alunos segundo Escolano (1998). Ela é até mesmo um programa, “uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”, que abarca símbolos estéticos, culturais e ideológicos (op.cit: 26).

Quando adentrei a EMFAB me deparei com uma arquitetura que separa nitidamente os espaços segundo as posições dos sujeitos e que se relacionam a *três culturas*: a *cultura escolar*, a *cultura da escola* e as *culturas juvenis*.

A *cultura escolar* formal e burocratizada conserva a estruturação de tempos e ritmos em aulas – e - recreios, exige um espaço físico que separa salas de aula - espaço *comum* de alunos e professores de uma turma, mas que também se separam conforme os segmentos e disciplinas do currículo formal, “tal como os ovos dispostos em caixas de cartão que os impedem de se entrecrocarem, protegem os professores uns dos outros, mas também os impedem de ver e de compreender o que os colegas fazem”, conforme Gather Thurler¹⁷, citado por Perrenoud (1995: 224) ao comentar o modelo individualista da organização escolar. As *salas de aulas* ficam no segundo andar, separadas da sala dos professores e das

¹⁷ In *Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993.

dependências de serviços administrativos e de infraestrutura - que se situam na entrada da escola – e seu acesso é uma escada que sai do *pátio*.

O *pátio* serve de passagem (para alguns adultos, apenas isto) ao espaço-fim da escola – as salas de aula; é o único espaço aberto à sociabilidade informal, mas também utilizado para assembléias, festas e encontros educativos da “comunidade escolar” (a escola é pequena e não tem auditório). No *pátio*, principalmente, encontramos manifestações das *culturas juvenis* contemporâneas, dinâmicas interativas de sociabilidade livre e espontânea: em grupinhos conversam baixo nos cantos mais escuros e escondidos; gritam e competem em jogos em torno de uma mesa; dançam um *breaking* ao som de músicas escolhidas por eles mesmos; ou compõem em pares alguns *raps* em cuja letra se revela sua realidade cotidiana; meninas lêem cartas de amor dos namorados; batem papo, sentados nos bancos, em torno de mesinhas de alvenaria, à entrada da escola ou num espaço a céu aberto, ao fundo e do lado da biblioteca e das salas de informática; ou ficam simplesmente “zoando” por ali, às vezes sentados no meio fio da rua, em frente à escola.

A *cultura da escola* se manifesta pela qualidade das interações entre docentes e alunos, em todos estes espaços escolares: ora informais, até mesmo interpessoalmente próximas, ora de pêndulo entre proteção-dependência e incentivo, ora tensas e marcadas pela distância social dos discursos de repreensão ou de exortação moralistas, eivados de critérios mais ou menos ocultos da exigência de “excelência escolar” (PERRENOUD, 1995) que ainda predomina na cultura escolar institucionalizada.

5.2. A realidade da EMFAB nas primeiras investigações exploratórias

Nos primeiros contatos com esta escola pública da periferia de Belo Horizonte, tudo era novo para mim; à medida que fui “capturada” pela experiência escolar, fui me implicando progressivamente com as questões sobre educação, processos de ensino-aprendizagem, interação entre alunos e professores, formas de participação social no contexto escolar, relação dos alunos com a escola e *os sentidos da experiência escolar* para os jovens.

Verifiquei uma grande diversidade quanto à faixa etária e de gerações na EJA/EMFAB: alunos adolescentes (15 a 18 anos), jovens (até 25 anos), jovens adultos (26-

29 anos), adultos, terceira idade e idosos, o que requer a elaboração de propostas pedagógicas que atendam às especificidades psicossociais e culturais de cada segmento.

A “realidade” dos alunos jovens – como conjunto de práticas no cotidiano escolar - se manifestou em duas dimensões: por um lado eu percebia variações de interesse e esforço e diferentes manifestações de participação e interação entre os jovens e deles com os alunos e professores adultos; por outro, constatava as dificuldades diárias que enfrentavam para chegar à escola, estar na escola, estar na sala de aula, acompanhar as assembléias escolares, completar o ano letivo escolar e o próprio programa de educação afetivo-sexual. Estas dificuldades se relacionavam com as condições sociais deste público específico de EJA, que trazem as marcas de uma vivência de negação do direito à educação, seja pela exclusão precoce da escola, seja pela experiência de escolarização irregular ou tardia, seja pela trajetória de vida.

Quando escolhemos a EMFAB como campo de pesquisa do mestrado (com total adesão da direção e corpo docente), logo após o término do programa de educação afetivo-sexual (no final de 2005), demos início à etapa de exploração investigativa através de atividades de pesquisa-ação participativa conforme descrevemos no capítulo metodológico. Estas primeiras investigações suscitaram uma “tempestade de idéias” a respeito dos principais problemas que a escola enfrentava e para as quais a comunidade escolar buscava soluções:

- A violência no bairro e adjacências de São Bernardo, onde se situa a escola.
- A deficiência de policiamento e segurança pública; uso de drogas por alunos - e dificuldade da escola de enfrentar esta questão.
- O alto índice de analfabetismo na comunidade e na própria escola.
- Dificuldade de convívio e integração entre diferentes gerações e culturas – dos adultos mais velhos e dos jovens mais novos, principalmente.

Em relação à violência e falta de segurança, as professoras expressaram:

Alba: *A violência aqui na comunidade está muito grande, ocorrem faltas por causa disto. Criminalidade e drogas estão ligadas e, aqui na escola, para nós, é difícil tocar neste assunto, ficamos com receio.*

Valda: *Tentamos encaminhar uma aluna para ajuda externa. A escola precisa ou “fazer de conta” ou encarar o problema de frente. Chega um momento que não dá para fazer de conta.*

Alba: *O que não pode acontecer é a educação abarcar as mazelas sociais e as políticas públicas não acontecerem, não darem conta da segurança. Aqui a polícia*

não atende (REUNIÃO de VALE com professores e alunos da EJA/EMFAB. Diário de Campo: 9/9/2005).

Em relação às relações inter-geracionais, ficou evidente uma diferença de posição entre os alunos jovens e os demais, conseqüentemente de *sentidos da escola para estas diferentes idades*, conforme eles demonstraram durante a dramatização da seguinte cena:

Como a escola é vista:

Todos na roça trabalhando. Vem uma estudante, chamando o pessoal para a escola. Alguns respondem: - não dá, precisamos trabalhar para nosso sustento. Três pessoas se aprontam e vão para a escola. . Chegando na escola, os alunos vão para o pátio, como hoje está acontecendo aqui. O primeiro comenta: - Chi, aqui embaixo não. O segundo diz: - legal, uma aula diferente. E o terceiro: - Aula nada, este tipo de aula não está me acrescentando nada. Preciso de meu diploma, e rápido. Ano que vem, vou procurar outra escola. O segundo responde: - Eu gosto. Aula, formal ou não, a escola é muito importante. Quanto mais aprendemos, mais precisamos aprender (Sociodrama “Que escola temos? Que escola queremos?”, VALE, Diário de Campo: novembro de 2005).

Os mais velhos (acima de 50 anos) enfatizaram que vieram à escola pela primeira vez (ou retornam após muito tempo) para *“aprender a ler, escrever e fazer conta. É só isso”*; e que *“muita reunião atrapalha o estudo da gente, coisas que a gente sabe pela idade da gente (...), perde tempo”* (referiam-se às atividades extraclasse - culturais, palestras, etc); gostariam de ter mais acompanhamento individualizado e direto dos professores para a alfabetização. Porém os alunos mais jovens apresentaram outras demandas: *“aprendemos não só na sala de aula, aprendemos por fora também”*, falaram de extensão da EJA para o ensino médio, da possibilidade da escola utilizar os espaços culturais da comunidade e de promover outros cursos profissionalizantes, como de informática. Os jovens expressaram também o desejo de participarem mais nas atividades da escola e de que os alunos mais adiantados pudessem ajudar os que apresentavam dificuldades de aprendizagem

Estas primeiras comunicações dos alunos da EJA/EMFAB nos revelaram que eles também percebiam os problemas e dilemas atuais da educação em geral e da educação de jovens e adultos, assim como *confirmaram uma demanda específica de trabalho pedagógico e de pesquisa para o segmento juvenil da EJA*.

Nossas investigações revelaram as muitas faces e interfaces da complexidade da vida interna de uma instituição escolar pública: há convivência entre as inovações – movimentos de mudança e de dissidência, em oposição ao *status quo* da cultura escolar formal – e os

movimentos conservadores, de “resistência à mudança”, de manutenção do *status quo*. Estes movimentos revelaram conflitos inter-geracionais (jovens *versus* docentes e jovens *versus* alunos adultos e idosos) e interculturais (culturas juvenis *versus* cultura escolar e cultura da escola). Todos, afinal, buscavam articular diferentes lógicas de ação, num mundo contemporâneo que se apresenta cada vez mais fragmentado, múltiplo e plural, e em que tensões e conflitos estão no centro dos processos de interação e de formação das identidades também múltiplas e diversas.

5.3. Círculo vicioso da EJA – chegadas, abandonos, não retornos e desistências: Escolha silenciosa?

CHARLOT (2002), ao relatar sua pesquisa (especialmente em bairros populares da França) sobre a relação e o sentido que alunos estabelecem com a escola e o saber, afirma que a atividade intelectual do sentido, do prazer de estudar, são questões-chave do ensino. Os resultados das pesquisas realizadas por ele mostraram que *tanto o êxito quanto o fracasso na escola fazem parte de um processo complexo, onde interagem diferentes mediações*. Constatamos que o ensino formal e suas respectivas avaliações de desempenho na EMFAB *se fecham* sobre critérios rígidos de excelência escolar, ocasionando um círculo vicioso de maus resultados, abandonos, retornos ou não retornos à EJA e desistências.

A comunicação dos resultados finais em dezembro caiu como uma bomba sobre corações e mentes, causando grande impacto à comunidade escolar da EMFAB (jovens e professores) e à mestranda, nos levando a elaborar vários levantamentos sobre movimentação e resultados dos alunos da EJA, cuja análise é apresentada nesta seção.

5.3.1 Os indicadores do trajeto dos alunos na EJA/EMFAB

TABELA 1: MATRÍCULAS E ABANDONOS NA EJA /EMFAB EM 2006

Faixa Etária	Matriculas				Abandonos		
	Masculino	Feminino	n	%*	Masculino	Feminino	Total
15 - 17	38	21	59	22,7	1	0	1
18 -21	23	9	32	12,3	14	3	17
22 - 25	18	11	29	11,2	4	5	9
26-29	5	18	23	8,8	4	12	16
30-41	24	41	65	25	14	11	25
42-49	7	14	21	8,1	3	9	12
50 ou mais	10	21	31	11,9	4	3	7
Total Geral	125	135	260	100	44	43	87

Fonte: levantamento da autora nos arquivos da EMFAB

Em 2004, a própria escola elaborou um levantamento com a seguinte distribuição dos alunos da EJA, por faixa etária: 38% entre 15 e 25 anos; 46% entre 26 e 40 anos; 10% entre 41 e 55 anos e 6% acima de 56 anos. Não foi possível o levantamento de 2005, pois o arquivo da escola estava incompleto. Comparando os dados de 2006 com os de 2004, observa-se o aumento de matrículas de jovens em 2006 – de 38% para 46,2%. Por outro lado, em 2004, a faixa etária com maior índice de matrículas foi de 26 a 40 anos e em 2006, foi a faixa mais jovem, de 15 a 25 anos.

Quanto ao índice de abandono escolar, não é possível a comparação entre 2004 e 2006, pois a escola não elaborou este levantamento e não foi possível resgatar todos os dados de 2004.

O índice total de abandono na EJA/EMFAB em 2006 foi de 33,5%: 87 alunos, sobre o total de 260 matriculados no ano. Considerando apenas o ano de 2006, chama a atenção o

maior índice de abandono na faixa etária de 26 a 29 anos: 16 “jovens adultos” de um total de 23 matriculados (69,6% dentro da faixa etária). Em segundo lugar, o maior índice de abandono aconteceu na faixa etária de 42 a 49 anos: 12 adultos sobre 21 matriculados (57,1% dentro da faixa etária).

A faixa jovem de 15 a 25 anos apresentou o menor índice de abandono: 27 jovens, de um total de 120 matriculados (22,5% dentro da faixa etária). Mas considerando separadamente os três intervalos, observa-se uma diferença significativa: apenas 1 (um) jovem de 15 a 17 anos abandonou a EJA. Porém 17 jovens de 18 a 21 anos, de 32 matriculados (53% dentro da faixa etária) abandonaram a EJA, índice bem acima da média geral da EJA. O intervalo entre 22 e 25 anos apresentou índice de abandono na média da escola - 9 sobre 29 (31% na faixa etária).

Comparando-se os índices por sexo verificamos um pouco mais de alunos do sexo feminino na EJA/EMFAB como um todo (52%), porém, na faixa de jovens de 15 a 25 anos, entraram mais na EJA jovens do sexo masculino (65,8%).

Por outro lado, o índice de abandono nesta faixa mais jovem é um pouco maior entre os meninos (24% contra 19,5% entre as meninas). Um motivo pode ser o tipo de trabalho dos jovens acima de 20 anos: constatamos que alguns trabalham em serviço temporário fora do município; outros trabalham em serviços pesados como pedreiro e encontram dificuldades para negociar os horários.

Nas faixas etárias acima de 26 anos, cresce proporcionalmente o número de matrículas de alunas à medida que aumenta a idade, mas também há uma tendência em ocorrer mais abandono pelas mulheres na faixa entre 26 e 29 anos. Já nas faixas etárias acima de 50 anos o índice de abandono diminui significativamente para ambos os sexos.

Quando verificamos as datas de matrícula dos jovens (com idade até 25 anos), encontramos: 26% dos jovens se matricularam entre abril e agosto, destes a maior parte entre abril e maio, sendo 7% a partir de julho. Os abandonos vão ocorrendo já no primeiro semestre e se intensificando no segundo, o que mostra grande rotatividade de entradas e saídas na EJA em todas as faixas etárias. Como na EJA a matrícula permanece aberta durante todo o ano, efetuamos o levantamento de 2007 em junho, para que os dados ficassem mais fidedignos.

Uma leitura exclusiva dos dados de 2006 nos levaria a inferir que a EJA/EMFAB definitivamente se “juvenilizou”, com aumento expressivo de alunos jovens, entre de 15 a 25

anos. Pelos dados de 2007, percebemos que a tendência ao “rejuvenescimento” *não se consolidou*, conforme tabela abaixo:

**TABELA 2: MATRÍCULAS E RETORNOS NA EJA/EMFAB EM 2007
(até 20/06)**

Faixa Etária	Matriculados				Retorno
	Masculino	Feminino	n	%*	Total
15 - 17	22	9	31	14	16
18 -21	31	14	45	20,4	21
22 - 25	10	5	15	6,8	5
26-29	21	7	28	12,8	14
30-41	19	29	48	21,7	20
42-49	8	17	25	11,3	11
50 ou mais	9	20	29	13	21
Total Geral	120	101	221		108

Fonte: levantamento da autora nos arquivos da *EMFAB*

Nota: o termo “retornos” corresponde aos alunos matriculados em 2006 que retomaram à EJA em 2007.

O maior índice de matriculados em 2007 foi na faixa etária de 30 a 41 anos (21,7%), enquanto em 2006 foi a faixa de 15 a 17 anos.

Em números absolutos, houve 91 matrículas de jovens de 15 a 25 anos, contra 120 em 2006, diminuindo também o percentual: baixou de 46,2% do total de matriculados na EJA em 2006 para 41,2% em 2007. Observa-se uma tendência de volta ao índice de 2004 (nesta faixa foi 38%), com *diminuição das matrículas de jovens até 25 anos*, apesar de pequeno aumento no intervalo de 18 a 21 anos (de 12,3% em 2006 para 20,4% em 2007).

No intervalo de 15 a 17 anos, exatamente a idade juvenil em que apareceu menos abandono em 2006, foi o intervalo com *maior queda* proporcional de matrículas em 2007 – de 22,7% em 2006 para 14% do total de matrículas na EJA em 2007.

Comparando-se por gênero, observa-se que há tendência em aumentar o percentual do sexo feminino à medida que aumenta a idade (como em 2006): 31% dos jovens até 25 anos e 65% na faixa etária acima de 30 anos.

Analisando a relação dos nomes dos matriculados em 2007 e comparando com os nomes dos matriculados em 2006, encontramos o que estamos denominando “índice de retorno à EJA”: apenas 42 dos 120 jovens de 15 a 25 anos que estudaram em 2006 retornaram à EJA em 2007. Isto mostra que o índice de abandono de jovens de 15 a 25 anos na EJA em 2006 (22,5%) foi menor que o índice de retorno em 2007 (35%). Para efeito de comparação o índice médio de retorno para todas as faixas etárias foi de 41,5% (de 260 matriculados em 2006, retornaram 108).

Estes dados ficam ainda mais contundentes quando comparados com os dados sobre certificação (conclusão do ensino fundamental na EJA), demonstrados na **Tabela 3**:

**TABELA 3: ALUNOS DO 2º. SEGMENTO DA EJA/EMFAB
CERTIFICADOS EM 2006**

Faixa Etária	Alunos no 2º segmento		Alunos Certificados		
	Total	Masculino	Feminino	Total	
15 - 17	19	4	1	5	
18 -21	18	0	0	0	
22 - 25	6	1	3	4	
26-29	6	0	2	2	
30-41	12	3	7	10	
42-49	3	1	2	3	
50 ou mais	3	1	2	3	
Total Geral	67	10	17	27	

Fonte: levantamento da autora nos arquivos da EMFAB

Nota: o 2º. Segmento corresponde, em termos de nível de dificuldade a, aproximadamente às 7ª. e 8ª. Séries, enquanto o 1º. Segmento corresponde aproximadamente às primeiras séries do ensino fundamental. Há, portanto, mais probabilidade dos alunos do segundo segmento se certificarem.

O índice de certificação geral na EJA se mostra muito baixo: 40,3% dos alunos que estavam no segundo segmento. As alunas tiveram um maior índice de certificação na EJA.

O maior índice de certificação dos alunos da EJA ocorreu na faixa etária acima de 30 anos (89% dos alunos que estavam no segundo segmento se certificaram). Isto indica que,

nesta faixa de adultos e idosos, apesar do alto índice de abandono durante o ano de 2006, houve um melhor aproveitamento dos que ficaram.

Apenas 21% dos jovens de 15 a 25 anos, que já estavam no segundo segmento, se certificaram no final do ano, índice bem abaixo das outras faixas. O baixo índice ocorreu igualmente entre meninas e rapazes. Havia mais alunos jovens no 2º. Segmento (43, em números absolutos) do que na faixa etária de 30 anos para cima (18); talvez porque venham do ensino fundamental regular diurno de outras escolas públicas “como se” já estivessem na 7ª ou 8ª. séries - são os chamados “alunos retidos” do sistema de progressão continuada.

De modo geral percebe-se um “efeito circular” entre excesso de faltas, abandono, e resultado negativo na EJA – a coordenadora me explicou que os alunos que prevêem um baixo resultado no final do ano, abandonam a EJA *antes* do final do ano; os baixos resultados dos que permanecem ocasionam o não retorno no ano seguinte; por outro lado as faltas e interrupções durante o ano ocasionam baixos resultados e levam ao abandono. Alguns retornam, mas podem entrar neste mesmo círculo vicioso.

Os mais jovens, de 15 a 17 anos, entraram com expectativa de terminar o ensino fundamental com menos tempo na EJA, mas, segundo os docentes, chegam com “muito pouca base” e precisam ficar mais tempo no segundo segmento, o que também provoca desânimo e desistência. Porém temos que observar que o índice de abandono neste intervalo dos mais novos foi muito baixo em 2006, o que nos leva à suposição de que “algo” os prendeu na escola em 2006 e “algo” dificultou seu retorno em 2007. *A hipótese é que as oficinas culturais de música e teatro contribuíram para manter os alunos jovens na EJA.* Quanto ao não retorno, além dos próprios baixos resultados que os decepcionaram, houve fatores ligados à interação com docentes e à cultura escolar formal, que analisaremos à frente.

Na EJA/EMFAB só verificamos uma diferença positiva a favor do sexo feminino – menor índice de abandono e melhor rendimento escolar – nas faixas etárias *acima* de 30 anos. Parece que, a partir desta idade, *as mulheres da camada popular* apresentam mais estabilidade (filhos maiores e trabalho remunerado, mesmo que seja informal e precário) para retornar à escola e se empenhar nos estudos. Por outro lado *as jovens* adolescentes (abaixo de 18 anos) apresentam uma trajetória escolar mais estável durante o ensino fundamental regular nas escolas públicas, daí o índice bem menor de seu ingresso na EJA/EMFAB. Porém quando

chegam à EJA, seja por motivos de trabalho ou de gravidez e maternidade, demonstram as mesmas dificuldades dos meninos adolescentes e dos jovens acima de 18 anos.

Uma informação que se ressalta destes levantamentos é que, no contexto da EJA/EMFAB, *tanto os jovens como as jovens do público de EJA até 25 anos* apresentam as mesmas dificuldades em sua trajetória escolar.

5.3.2 Análise dos dados

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) em uma pesquisa em que acompanharam a escolaridade dos filhos de dezesseis famílias de classes C e D, verificaram o reconhecimento da educação escolar pelas famílias, tanto pela lógica instrumental – domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho, como pela lógica de adaptação social, “escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias” (op.cit: 24). Por outro lado constataram que, em mais da metade destas famílias, todos ou parte de seus filhos reproduziram as situações dos pais quanto aos percursos irregulares na escola e no trabalho; quanto mais reprovações e interrupções nos estudos, aumentando a diferença entre a idade cronológica e a idade escolar esperada por série, mais improvável se tornava a conclusão de um ciclo completo de ensino. As autoras analisam que, apesar do discurso de valorização da educação escolar pelas famílias dos meios populares, ele não é sinônimo de um “projeto de longevidade escolar” (como nas classes favorecidas), pois há também uma percepção clara dos limites impostos pelas condições materiais. A necessidade dos filhos contribuírem com a renda familiar gera uma tensão em sua decisão pelo abandono escolar.

O baixo resultado dos jovens, quanto aos critérios de “excelência” estabelecidos pelo currículo formal e pela cultura escolar oficial, se deve em parte à diminuição crescente de qualidade no ensino regular diurno, primeiro e segundo ciclos, conforme vêm demonstrando pesquisas recentes do Ministério da Educação. Importante ressaltar, porém, que os alunos mais jovens que chegam à EJA já vêm de uma trajetória escolar de exclusão no sistema oficial, não só pelos baixos resultados, mas também por não aderirem às regras escolares.

Segundo o coordenador do Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis da SMED-BH, a evasão e abandono escolar pelos jovens na RMBH não têm crescido significativamente no

ensino fundamental do ensino regular diurno, como indicam as pesquisas em outros contextos nacionais: *“Ela é, como sempre foi, mais expressiva no ensino noturno”*. Ele observa que há uma tendência de “juvenilização” da EJA nos últimos anos, mas chama atenção para o fato de que, para que uma escola tenha EJA, exige um perfil diferenciado de jovens, adultos jovens, adultos e idosos que trabalham ou vivenciam condições sociais de exclusão em sua trajetória escolar, como é o caso da comunidade discente da EMFAB.

De fato, a Política Pedagógica da EJA/EMFAB revela a intenção de combater a exclusão social, valorizar a “escola como amplo espaço cultural”, de acordo com a função transformadora da educação, cujas raízes históricas estão fincadas na educação popular. Caberia à EJA acolher e “recolher aqueles que não conseguiram fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar”, e que, ao chegar à EJA, são como “náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar” (ARROYO, 2005: 48).

Os dados da EJA/EMFAB indicam que o problema da exclusão social não parece estar sendo enfrentado através da oferta desta modalidade, pois confirmam o abandono e o fracasso escolar deste público de EJA, proveniente de famílias com níveis mais baixos de escolaridade, ou seja, os menores capitais social, cultural e econômico de suas famílias agem como uma “mão invisível” (ABRANTES, 2003: 73). Esta relação entre questões macro estruturais e fracasso escolar já estiveram na pauta de estudos desde as décadas de 1970. Estranho, como diz Abrantes, é que a escola assista passivamente à desistência de parte significativa de seus alunos, que permanecem sem ensino fundamental e com inclusão precária no mercado de trabalho. Em certos casos, existe até uma alegria mal disfarçada, uma sensação de alívio pelo abandono de alunos considerados difíceis, bagunceiros, imaturos, ou seja, que “degradam o ambiente escolar”.

Leão (2004) analisa o desânimo que apareceu nos depoimentos dos jovens participantes de um programa federal de inclusão social para jovens pobres, quanto à sua trajetória escolar:

A maior parte dos jovens pesquisados deixou de estudar porque desanimou, sem que conseguissem descrever exatamente o processo de abandono da escola e as razões que os levaram a tomar essa decisão. É impossível registrar exatamente o momento em que ocorre uma decisão racional sobre deixar ou não a escola. A retirada da vida escolar parece antes o desfecho de uma tensão que vai aos poucos produzindo a sua expulsão silenciosa (LEÃO, 2004: 212).

Leão constatou como os jovens de sua pesquisa em Belo Horizonte apresentavam uma visão negativa da EJA de escolas públicas: “havia uma imagem de que a escola de EJA do município oferecia uma formação superficial e de baixa qualidade, cujo certificado não tinha valor”, o que gerava um dilema, pois os jovens valorizavam e desejavam estudar nos supletivos privados, vistos por eles como mais rápidos e melhores, mas que não podiam pagar.

O efeito circular ou “círculo vicioso” que apontamos entre resultados baixos, interrupções e abandono dentro da EJA pode extrapolar a escola, devido às ressonâncias negativas junto aos jovens de camadas populares, que, mesmo precisando dela, deixam de procurá-la, devido à imagem social negativa. Entretanto, não detectamos nas entrevistas com os jovens, no final de 2006, esta imagem negativa da EJA/EMFAB. Pelo contrário, vários falaram que vieram para esta por indicação de colegas que já estudavam ali. Perguntaram ao **Cleber**, depois que foi visto na apresentação de teatro por colegas, se também poderiam entrar na escola:

Teve até colegas que me viram no teatro e me encontraram na rua estes dias e me perguntaram como fazia para entrar aqui pra estudar, porque eles estavam querendo um lugar assim que tivesse oportunidade e tal, porque eles sabem fazer várias coisas, mas toda vez que vinha aqui não tinha jeito, não tinha acesso (...). Olha, vagas na escola, porque muitas vezes falta vagas (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Abrantes (op.cit: 102-105) analisa a realidade de abandono na escola pública de ensino básico que pesquisou em Portugal, dentro do contexto teórico das escolhas escolares enquanto práticas sociais. As decisões dos alunos resultam de disposições práticas e de redes informais e afetivas que vão se sedimentando no cotidiano escolar. Se há esta “mão invisível” da estrutura social, há também fatores intra-escola: os jovens vivenciam um círculo vicioso de insucessos escolares repetidos, diminuem suas ambições profissionais e des-investem na escola, que progressivamente perde sentido para eles. “Na verdade, o abandono escolar é a escolha que em geral se esquece, *visto ser uma escolha silenciosa*, por omissão” (grifo nosso). Eu acrescentaria: “por omissão *de uma política do sujeito*”, lembrando-nos o que Touraine propõe de substituir a idéia liberal de democracia como participação na vontade geral, *pela nova idéia de instituições ao serviço da emancipação do sujeito* e que *não seja uma emancipação segregativa*, mas aquela que amplia as possibilidades reais de uma escola que

seja percebida pelos jovens como promotora na construção de suas múltiplas identidades – integradora, estratégica e subjetiva.

Da mesma forma, Perrenoud (1995: 218) afirma que é preciso *analisar a própria escola sob outros ângulos*, sem perder a perspectiva destas desigualdades sociais. Como relatam a coordenadora **Mabel** e a professora **Sônia** da EJA, quando lhes perguntei os motivos dos baixos resultados na EMFAB:

Ninguém quer ir para a sala do be-a-bá, que é a sala 23. Todos ficam almejando chegar logo na sala 24, a do final do 2º. Segmento que termina com a certificação. Tanto que todo ano a escola perde uma turma de EJA mais pro final do ano; muitos que não desenvolvem, saem por cansaço (repetir o be-a-bá), outros saem pra trabalhar porque no final do ano aparece mais trabalho, estes que duram pouco. Muitos alunos são pedreiros, trabalham na área de construção, que é sazonal ou às vezes ficam um período em outra cidade e voltam, como o Fausto (MABEL, coordenadora da EJA/EMFAB em entrevista a VALE, março de 2007). A gente avança o conteúdo em algumas coisas e mantém e reforça os conteúdos básicos, porque vários ainda não dominam, aí se torna repetitivo para alguns (Profa. SÔNIA em entrevista a VALE, março de 2007).

Impacto Break foi um dos cinco jovens, até 18 anos, que se certificou. Era muito valorizado e querido pelos professores *por seu esforço* nos estudos (apesar de ainda apresentar sérias dificuldades de leitura e escrita), assim como pela *colaboração* com os docentes em comemorações festivas. Entretanto, mesmo sendo amante da música e dança, não participou mais das oficinas culturais, pois precisava urgente trabalhar, e a possibilidade em vista era trabalhar à noite num restaurante do centro com o cunhado. Por isso se empenhou em terminar a EJA em 2006 e demonstrou mais conformismo à cultura escolar hegemônica e foi mais rigoroso em sua crítica aos colegas:

Zoé: Eu queria que você me ajudasse a entender o seguinte: por que, na sua opinião, os outros colegas jovens não passaram de segmento ou se certificaram?

Impacto: *O problema foi o seguinte: o que eu escutei é que eles acusaram as aulas de tambores e de teatro; só que na minha opinião não é isto. Nos dias que tinha oficina era uma revisão do que havia sido dado nas outras aulas passadas. Na segunda e quarta feiras que tinha aula nova, normal, eles não vinham... entravam na sala e saíam, entendeu?*

Zoé: E por que aconteceu isto, o que você acha?

Impacto: *Vamos supor assim: porque alguns vêm mais para estudar, não ligam muito com estes negócios (atividades culturais); agora esses (outros) que estão aqui, eles não ligam pelo que a escola está tentando fazer por eles, entendeu? Eles ligam mais pro lado deles do que o lado que têm a seguir, pra frente, pro futuro.*

Zoé: Você acha que eles não se preocupam tanto com a profissão no futuro, é isso?

Impacto: *Acho, não se preocupam. Penso que, não é me sentindo maior, mas eles pensam que eles são os sabidões.*

Zoé: Como se já estivessem satisfeitos com o que já está? Você não acha que pode ser porque eles até querem, mas não conseguem achar interessante a aula, o jeito de dar a aula, porque eles não estão se afinando?

Impacto: *O negócio era assim, na real, era assim: se um comesse a brincadeira o resto seguia (IMPACTO BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Alguns jovens perceberam um “cansaço” com as aulas que não advêm do trabalho externo, apenas, mas do desgastante e pouco interessante “ofício de aluno”. **Gracinha**, 25, ex-aluna da EJA/EMFAB (se certificou em junho de 2006), nos falou com veemência:

Eu fui jovem e aqui na escola eu fiquei na sala de jovens mesmo, de 16 a 18,19 anos, eu via certos assuntos, matérias que os professores dão; matemática, por exemplo, frações; ao invés de evoluir na matéria ficam duas, três semanas naquela mesma coisa. Os alunos não agüentam, porque eles vêm para a escola com esperança de aprender algo novo, e não de ver a mesma coisa todos os dias. Isso ninguém agüenta, não só os jovens, mesmo as pessoas idosas que estudam aqui, homens e mulheres, saem do trabalho, cansados, e vêm pra cá pra aprender a mesma coisa todo dia? Isto ninguém agüenta. No meu tempo (até seis meses atrás) era assim, não sei agora, mas eu creio que sim porque tenho umas tias que estudam aqui e elas falam que procuram fugir da escola, nem estão vindo tanto à escola; elas ficam em casa e me dizem ‘Eu vou pra escola? Estou cansada, vou pra escola pra aprender a mesma coisa de sempre? De jeito nenhum!’ (GRACINHA em entrevista a VALE: em dezembro de 2006).

Que gestos da vida cotidiana escolar, que práticas da cultura escolar e da escola estão gerando esta situação? Por exemplo, está coerente um regime de “be-a-bá” em educação de jovens e adultos? Esta é uma questão essencialmente pedagógica: como explicar e repetir o necessário para o aluno aprender, sem ficar cansativo, especialmente na EJA, em que há grande heterogeneidade de “capital cultural” entre os alunos? **Gabriela**, 15 anos, faz outra crítica na entrevista:

Gabriela: *Tem algumas professoras lá que querem que você faz as coisas, mas não explicam direito a matéria. Eu acho que isto é o que mais precisa de mudar.*

Zoé: Você pergunta e você fala sobre isto, já procurou a direção, a coordenadora?

Gabriela: *Não.*

Zoé: Você sabe que isto é um direito seu e que você pode fazer, ir até os professores ou coordenação ou direção e reivindicar, não é só reclamar.

Gabriela: *Os meninos tudo na sala falam, quando a professora está dando aula, que ela não explica, eles falam que ela quer que a gente fale as coisas, mas não explica a matéria... a de português explica muito bem, a de matemática também.*

Zoé: Onde fica mais em falta?

Gabriela: *A de física.*

Gracinha também percebeu problemas no nível do ensino: “*Nunca fui satisfeita com o ensino daqui. Em Vitória da Conquista, onde estudei na Bahia há dez anos atrás... eu estudei coisas aqui na 6ª. Série que vi lá na 3ª. Série. Na 6ª. Série aqui não sabem nem fazer raiz quadrada. Principalmente em matemática falta uma aula mais dinâmica, o professor tem que puxar, perguntar ao aluno e não só ficar falando sozinho*”. Charlot (2002) reforça a importância de se refletir sobre a questão das práticas dos docentes, a qual é também política:

Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. *Temos que considerar que nossas práticas são importantes. A partir de quantos alunos que não entenderam o conteúdo dado, uma professora deve continuar sua aula? (...) A resposta é pedagógica, é profissional, mas é também política porque esse aluno que não entendeu vai mergulhar ainda mais no fracasso escolar. Esta questão prática é também política, pois o que assim é levantado é a questão da realização de uma escola democrática* (grifo nosso) (CHARLOT, 2002:24).

E por que um não entende, dois não entendem, alguns ou muitos alunos não entendem uma determinada explicação? Os depoimentos dos jovens sugerem que não é porque zoam, porque os jovens dão bem conta (e precisam) de articular a zoação, a brincadeira, algumas “fugas”, com o trabalho escolar. Por outro lado, como vimos em Touraine (1998), em Dubet (1994, 1997, 1998) e no trabalho deste com Martuccelli (1996), para construir suas múltiplas identidades e atender às demandas que emergem com os fenômenos sociais das sociedades contemporâneas, os jovens têm necessidade de que a escola também mude. Esta mudança começa por *aceitar o seu modo de ser jovem* (DAYRELL, 2005), como bem o expressa **Cleber**, o “jovem mais vivido” pela idade (27 anos) e pelo tempo de EJA (cinco anos):

Zoé: Então, Cleber, o que você acha deste problema, que tem muito abandono de escola pelos jovens, o pessoal começa e larga, (...) eu estava fazendo um levantamento, vi que muita gente saiu agora em outubro.

Cleber: *Eu até já comentei isto, teve gente que chegou pra mim conversando e falando que não queria ficar mais na escola por causa de bagunça mesmo, não só pra alguns jovens, mas pra adultos também, porque aqui eu converso muito com eles. Os jovens querem alguma coisa, não têm, eles irritam, né?*

Zoé: Dentro ou fora de sala de aula?

Cleber: *Mais fora de sala. Eles estão interessados em aprender, mas são atrapalhados por isto, por causa da bagunça do outro. No meu entendimento, do que já vi e vivi, é a falta de oportunidade de outras coisas dentro da escola, eles tentam não atrapalhar os outros, mas falta isto, o jeito é eles bagunçarem entre eles e, sem querer, eles atrapalham outros (CLEBER, 27, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Neste contexto, há forte sugestão de que a realização de oficinas culturais em 2006 contribuiu para manter os jovens na escola. Os jovens de hoje, para que possam combinar *sua vida juvenil e sua vida escolar*, conciliar suas “paixões” com seus interesses práticos, sua subjetividade com o pertencimento ao grupo de pares, devem encontrar na escola modelos culturais que representem as dimensões de auto-afirmação, autenticidade, criatividade e individuação; estes modelos estão presentes não só no currículo formal como também nas *atividades culturais formativas*, que promovam o processo de subjetivação. E estas mudanças devem nascer mais como ações de transformação dos *modos de organização* da escola e como experiências coletivas de construção do saber, do que de decretos que vêm da hierarquia superior, como aconteceu na EMFAB em 2006.

Outra questão: será que a escola esgotou todos os recursos disponíveis, para evitar este fracasso coletivo dos jovens da EJA? **Gracinha**, que se certificou em junho, apenas após seis meses de aulas, mesmo com dez anos de interrupção nos estudos, atribuiu este resultado ao seu empenho e porque tinha uma boa base da escola que estudou até 15 anos na Bahia; ela respondeu quando lhe perguntei o que achou desta situação:

A escola deve dar mais reforço para estes alunos para não ter dificuldades mais à frente. A escola poderia ter voluntários, no Projeto Amigos da Escola principalmente, com horários certos. Se aqui tivesse, eu ajudaria. Tentei falar com a diretora sobre isto, mas está difícil, ela não tem tido tempo para conversar, ficou de me chamar depois (GRACINHA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

No ensino regular diurno da escola pública brasileira, os/as alunos/as “difíceis” são “orientados/as” a buscar também o turno noturno, de ensino regular (que poucas escolas oferecem) ou a EJA; eles e elas o fazem, às vezes (mesmo antes de completar 16 anos), porque se sentem desconfortáveis como “alunos/alunas retidos” (pelo sistema de progressão continuada), com idade, tamanho e interesses bem diferentes dos outros/as adolescentes (caso de **Cassiano**) ou porque precisam trabalhar (caso de **Monique, Thainá, Gabriela, Impacto Break**). Enfim, a EJA apresenta um universo de alunos/as jovens, com trajetórias de vida

díficeis e fragmentadas “que terminam interrogando a docência e a pedagogia” e “se contrapõem à linearidade do pensar e fazer pedagógico” como afirma Arroyo:

O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos (as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. *A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade (...) nascerá fracassada (...)* (grifo nosso) (ARROYO, 2005: 36).

Como aponta **Impacto Break**, a respeito do sistema escolar de exclusão social:

Outra coisa, pela idade deles, quando vão ficando mais velho assim, sabe, de manhã e à tarde fica mais difícil o pessoal bem mais velho estudar e colégio à noite está difícil de arrumar; se nos outros horários tem mais criança chegando, tem que ser na EJA, e não está tendo vaga, algumas escolas não têm EJA. Na minha opinião eles (os jovens da EJA) estão perdendo uma oportunidade que haverá só uma vez, porque se esta EJA aqui fechar vai ficar só a da EMHR (outra escola da região norte de Belo Horizonte) (IMPACTO BREAK, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

No final de março de 2007, ao constatar a redução de matrículas de jovens e o não retorno de dois jovens que acompanhei em minhas intervenções e observações participantes em 2006 (**Cassiano e Jackson**), indaguei: Por que a faixa etária de 15 a 17 anos sofreu a maior queda de matriculados em 2007 (31 alunos= 14%), em comparação com 2006 (59 alunos= 22,7%), ainda mais que o índice de abandono deles em 2006 foi menor que o dos jovens com mais idade e dos adultos?

A justificativa, segundo **Mabel**, a coordenadora da EJA, foi que “*estes meninos muito novinhos não conseguem se adaptar ao esquema da EJA*”, e **Sonia** confirmou sobre **Cassiano**: “*é muito imaturo para participar como aluno da EJA*”.

Por incrível que pareça, uma escola que experimentava pela primeira vez fazer “algo mais” pelos seus jovens alunos, excluídos do sistema regular de ensino, também “selecionou” aqueles com “perfil difícil”, e os “orientou”, como às suas famílias, para buscarem outras escolas noturnas! Este foi o segundo motivo da diminuição do retorno dos jovens em 2007.

Cassiano, 16 anos (entrou Na EJA em 2005, com 15 anos), em nenhum momento me disse que gostaria de sair da escola e, segundo informação de seu pai (estuda também na EJA/EMFAB), seu filho procurou a EJA de outra escola no bairro Santa Amélia, bem longe de sua casa em S. Bernardo (para onde precisa ir de ônibus) e: *“estava satisfeito com a nova escola e que de vez em quando aparecia na EMFAB para ver os colegas e professores, que ele diz que gosta muito”*. O pai ainda disse que **Cassiano** *“estava levando o estudo mais a sério e estava melhor, mesmo em casa”*. Parece, portanto, que a reação do pai foi “cordata”, assumindo a “consciência infeliz”, concordando passivamente com a decisão da equipe pedagógica e se colocando como responsável pelo fracasso escolar do filho. **Cassiano**, muito controlado pelo pai, provavelmente não teve oportunidade de reagir e expressar por si mesmo os seus sentimentos, inclusive o desejo de permanecer na escola; também comigo isto não foi possível, pois não mais o encontrei, quando retornei à EMFAB em 2007.

Jackson, 19 anos (entrou com 18 anos na EJA/EMFAB), no último dia de aula, quando cheguei para entrevistá-lo, logo após o conselho de classe com os jovens da EJA, recusou a entrevista e disse-me *“não tenho mais nada pra falar”*. Depois soube que ficara muito revoltado e que saíra da escola dizendo que não voltaria. De fato, nos dias seguintes – durante algumas comemorações de encerramento do ano – disseram-me que ele tinha “sumido da escola e do bairro” e que o boato era que também estava ameaçado pelas gangues de tráfico de drogas (informações que me foram confirmadas em março e junho de 2007). Conforme informação da profa. Aline, de informática, *“Jackson ficou deslumbrado depois que ficou só na turma de jovens, antes ficava mais isolado, aí se enturmou e começou a ficar mais bagunceiro e agressivo”*; disse que às vezes parecia vir para a escola *“dopado, acho que é por causa de droga mesmo”*.

A decisão de **Jackson** não foi silenciosa, foi mobilizada pela revolta e raiva, uma manifestação de oposição ativa e agressiva, que surpreendeu os docentes, como disse **Sônia** *“Fiquei mais decepcionada foi com o Jackson, converso muito com ele, tenho um carinho por ele, às vezes ele pega carona comigo, eu confiava, achava que era mais próximo, parecia...”*, ao contrário de **Cassiano**, visto como mais infantil, hostil e “desbocado”. Conforme assinala Dubet, “a exclusão, associada à raiva, gera um conformismo desviante pela simples frustração do desejo de participação; a raiva afasta da consciência infeliz” (1994: 197) e alguns alunos jovens agridem os professores para salvar sua dignidade e se

afirmar perante os colegas, como uma luta contra o sentimento de *desprezo* gerado pelo não reconhecimento, mas também como única alternativa de subjetivação *contra a escola*. O desprezo transforma a experiência social em um caso de pura auto-imagem (1998:40). **Jackson** passou de uma relação *paralela* a escola, para uma relação parcialmente envolvida, através das atividades culturais, e terminou saindo da escola, “se subjetivando contra a escola”; porém saiu duplamente prejudicado, deixando a escola com uma imagem negativa, o que pode gerar o círculo vicioso do estigma, como nos fala Perrenoud:

No final das contas, as condutas desviadas e as dificuldades escolares se complementam mutuamente sem que saibamos muito bem, como se desencadeia a situação. Com o tempo (...) se convertem em duas facetas inseparáveis e o aluno se encontra encerrado nesta dupla imagem de fraco e indisciplinado e, levado ao extremo, incapaz e delinqüente (PERRENOUD, 1996: 197)

Percebemos nestes dois casos uma contradição entre o “olhar” negativo dos docentes - vendo os jovens como imaturos, bagunceiros, difíceis – e o que eles esperavam da escola, mas também com a opinião dos demais jovens sobre a EJA/EMFAB.

Esta é uma questão complexa da EJA, que estamos, apenas, tangenciando no que denota a relação conflituosa entre os jovens e a escola – entre o que eles esperam e o que, de fato, encontram na escola. O Parecer CME-BH no. 093-02 (2003), que regulamenta a EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte, reconhece este problema, pela denúncia de que os adolescentes estariam sendo enviados pelo sistema regular de ensino da rede à EJA, por vários motivos que fogem à sua especificidade voltada para “sujeitos caracterizados pela experiência de exclusão social”; por exemplo, devido à indisciplina (são tratados como “adolescentes rebeldes, resistentes e sem perspectivas de vida”), por terem mais de 14 anos e pelas dificuldades de aprendizagem, usando a EJA como “uma forma de punição aos que não se adaptam às regras escolares”. Por outro lado, os projetos governamentais para os jovens excluídos precocemente do sistema escolar são pontuais e, como analisaram vários autores Spósito (2006), Leão (2004), Observatório da Juventude (2005) tendem a repetir as mesmas disfunções do sistema escolar, pois estes jovens já são classificados por “categorias de uma ‘desvantagem’ que corresponde aos programas das políticas públicas” (DUBET, 1998: 34).

Pensando nos jovens, ficam as questões: Há dificuldade de encontrar (ou de formar) professores e modelos pedagógicos que os acolham em algum espaço-tempo escolar, inclusive a EJA para, entre outros aspectos, efetuarem uma avaliação tal como definida pelo Parecer da EJA de Belo Horizonte (artigo 10, parágrafo 1º): “permitindo aos educadores e educandos a análise da trajetória da vida escolar e possibilitando a reorientação da prática pedagógica, tendo em vista o perfil e as necessidades do educando, de modo a favorecer a progressão continuada deste”? A Política Pedagógica da EJA/EMFAB explicita a intencionalidade de “aplicar os princípios de gestão democrática, o fortalecimento das instâncias de participação, de decisão e avaliação coletivas” e o objetivo de avaliação “antes de iniciar a aprendizagem da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável”. Verificamos, no entanto, que a avaliação, se, por um lado, não foi apenas formal e conteudista, por outro, não considerou a opinião do aluno:

Quando perguntei como era a avaliação final, se integrava aspectos formais (conteúdo) e outras dimensões – relacionamento, participação nas atividades extra-classe, empenho (formativa) e se os próprios alunos faziam sua auto-avaliação, **Mabel** e **Sônia** disseram que todos os aspectos – comportamentos, desempenho deles fora de sala de aula, nas atividades culturais etc eram levados em conta. Mas não há uma ficha individual de avaliação com estes aspectos. Primeiro se realiza o conselho de classe com os professores; após análise do desempenho escolar e estes outros aspectos, decidem qual a posição do aluno na EJA (passar para outro segmento? se certificar?). Depois há um conselho de classe com os alunos, *onde são informados* desta decisão e motivos. Os alunos não fazem uma auto-avaliação de maneira sistemática, que fique registrada e seja levada em conta na decisão final (VALE, Diário de Campo: março de 2007).

Apesar da afirmação de que levaram em conta fatores diversos, isto não ficou evidenciado na avaliação final. Minha surpresa foi maior em relação a **Jackson**, pois ele foi o único jovem que não faltou uma vez sequer nas oficinas de teatro e participou de todas as atividades, inclusive como ator na apresentação final. Segundo Nogueira os docentes percebem os alunos “através de um filtro avaliativo” em que o empenho e o esforço em cumprir as regras escolares são essenciais, portanto há uma expectativa de conformidade e de integração ao sistema e uma rejeição aos alunos com perfil independente e rebelde. Por isso, às vezes “usam da avaliação e da reprovação como um momento específico de ratificação da legitimidade da escola e buscam retificar os comportamentos daqueles divergentes ao puni-los com a reprovação por não terem se esforçado na adequação às regras escolares” (2006:170).

Como diz Dubet (1998), a “meritocracia” escolar pode até ser um princípio libertador (em relação aos determinismos sociais de casta e de classe), mas não impediu a legitimação das desigualdades, pois, se os alunos não são mais selecionados na entrada do sistema escolar, o são no final, com base em seu desempenho escolar; desta forma, não se pode unicamente atribuir a responsabilidade pelas desigualdades escolares às desigualdades sociais, caindo-se num “fatalismo político”:

Toda uma microsociologia da educação mostrou que as interações escolares e as expectativas recíprocas por parte dos professores e alunos beneficiavam os alunos oriundos das classes média e superior. Diversos “efeitos” não igualitários foram evidenciados: efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades (DUBET, 1998: 32).

A análise de Dubet a respeito da “brutalidade da seleção” no sistema escolar meritocrático, a partir de sua própria vivência “experimental” como professor de alunos de 13-14 anos em um colégio popular da França, parece-nos importante como reflexão para a situação da avaliação na escola pública de periferia em nosso país:

Os conselhos de classe são cansativos porque na verdade, a gente decide o destino dos alunos em alguns minutos. A segunda (dificuldade) é a manutenção de uma ficção sobre os alunos. De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, porque isto não interessa para eles (...) *Nunca se lhes dá realmente os meios de compreender o que lhes acontece*. Só se diz para eles: se você trabalhar mais, terá melhores resultados. Mas eles sabem que isto nem sempre é verdadeiro; há, então, um tipo de ficção no julgamento escolar que faz com que nunca se permita aos alunos suas próprias explicações ou que tomem realmente em mãos as suas próprias dificuldades (grifo nosso) (DUBET, 1997: 226).

Detectamos no discurso docente, a culpabilização individual dos jovens alunos pelo fracasso escolar – “falta de responsabilidade” e “imaturidade” dos sujeitos jovens -, agora acrescida de *culpabilização coletiva* – juntos se tornam poderosos, logo, ‘perigosos’ para o sistema, além de acentuar fatores estruturais externos: *“Os jovens estão vindo para a escola com menos estrutura, falam que a ‘a escola tem que dar tudo pra eles’”; “Olhe, é uma “cultura do pedir”, uma “mania de pedir”. Por exemplo: se chama pais e mães para reuniões, eles só vêm se tiver um “kit escolar” pros filhos ou algo assim concreto e*

imediatos”; “É o que eu digo: é uma questão de berço, isso vem de berço (...) é algo que eles já trazem para a escola”.

A expressão “isto vem de berço” mostra como ainda está enraizada no imaginário dos educadores a “ideologia do dom” – convicção de que o fracasso escolar se deve à pura incapacidade que o aluno já traz da família, devido aos baixos capitais, social, econômico e cultural (ABRANTES, 2003: 13) assim como uma visão “escolocêntrica”, que “vê os alunos como resistentes à cultura escolar e ao papel de estudantes devido à sua origem social” (LEÃO, 2004:77). A referência à “cultura de pedir” pode expressar a posição complementar da população “precariedade incluída”, ao modelo clientelista que predomina nos governos brasileiros, mas também pode revelar uma passividade menor (ainda longe de uma reivindicação organizada em movimento popular) perante o poder instituído da escola, que, na maioria das vezes, é a instância pública mais próxima. Mais que o conteúdo, o que me surpreendeu nesta entrevista foi o tom de “distância social” e de fatalismo, bem na contramão da posição freiriana de “compromisso social” do educador (1985), como se o baixo capital social e cultural destas famílias fosse uma herança imutável.

A culpabilização, que se baseia na concepção iluminista do “cidadão racional, sensato, moralmente consciente”, provoca a “consciência infeliz” e sentimentos de desvalia, desprezo ou raiva, que provavelmente impediram que o “poder” dos jovens unidos não se canalizasse para um *movimento coletivo* de dissidência aberta e reivindicação. Além disto, a cultura da EMFAB – através do senso comum manifesto no discurso dos docentes – ainda atribui as dificuldades dos jovens com o ensino formal, a *causas e instâncias sociais, exteriores ao contexto escolar*: o “poder paralelo” do tráfico de drogas, que “tira os jovens do bom convívio escolar”, e a “falta de estrutura” ou de “berço” familiar.

Ficam muitas questões em aberto. Para onde vão estes alunos jovens, depois deste “rodízio perverso” entre várias escolas? Não há o risco de caírem numa “zona de ninguém” no sistema de ensino público, até que, por uma escolha silenciosa ou ruidosa, desistam de vez? Os baixos resultados no ensino formal e de certificação tiveram relação com a diminuição do empenho dos alunos nas aulas tradicionais, o que aconteceu porque de fato a própria escola reduziu o investimento no ensino formal e não valorizou os ganhos e aprendizados que os jovens obtiveram com as atividades culturais, contraditoriamente promovidas pela própria escola.

6 - ANÁLISE DA SITUAÇÃO SÓCIO-FAMILIAR E DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DA EMFAB

O que é que se tem a ganhar em levar a sério as normas do sucesso escolar? Por que alguns jovens aderem sem distanciamento a estas normas e critérios e outros se poupam e conseguem levar uma vida jovem mais equilibrada? Estas questões que parafraseamos de Perrenoud (1995:23) nos instigaram a refletir sobre a situação sócio-econômica e as trajetórias de vida escolar dos jovens, para nos ajudar a compreender os baixos resultados que obtiveram em 2006, sob o ponto de vista do ensino formal – dentro dos critérios de avaliação que permanecem na cultura escolar e que discutimos no capítulo anterior.

Aplicamos (com ajuda de uma estagiária de psicologia da escola) um questionário semi-estruturado, a dezenove jovens, entre 15 e 27 anos, para um primeiro reconhecimento de sua situação sócio-familiar, suas demandas, interesses e sentidos atribuídos à escola. Elaboramos este questionário a partir de uma ficha da EMFAB que denominam “Entrevista” e é preenchida por ocasião da matrícula dos alunos, e dos itens da Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (SPÓSITO, 2005). O questionário e os resultados obtidos encontram-se em anexo (**Anexo 2**).

Os dezenove jovens que responderam ao questionário representam apenas 13% do total dos alunos *entre 15 e 29 anos*, matriculados na EJA/EMFAB em 2006. Desta forma, estes dados não têm uma representatividade estatística do público juvenil total da EJA da escola, mas contribuem para caracterizar os jovens que participaram das atividades culturais e de outras que observamos para esta pesquisa. São exatamente os jovens que estavam buscando “algo diferente”, experiências mais significativas. Estes dados também nos ofereceram uma visão geral dos sentidos atribuídos pelos jovens alunos à escola e suas

demandas em relação à EJA/EMFAB. A distribuição das idades dos que responderam ao questionário foi de: 10 (dez) entre 15 e 17 anos; 5 (cinco) entre 18 e 21 anos; 3 (três) de 22 a 25 anos e 1 (hum) de 27 anos. Portanto, a maioria dos jovens que participou das atividades culturais e respondeu ao questionário, voluntariamente, estava na faixa de 15 a 17 anos, que foi a faixa jovem com maioria na EJA em 2006.

Dos dezenove jovens, a maioria que respondeu ao questionário foi de rapazes (13 = 68%), que corresponde aproximadamente à mesma proporção de jovens do sexo masculino nesta faixa etária em toda a EJA, em 2006. A maioria dos jovens (11 = 58%) tinha até dois anos de ingresso na EJA/EMFAB e 15 permaneceram até o final de 2006 – duas jovens por terem se certificado, no meio do ano, tendo sido uma delas, **Gracinha**. Todos, com exceção de **Impact Break**, moravam na época, em S. Bernardo e bairros próximos à escola, para onde iam a pé e de bicicleta.

Os oito jovens entrevistados preencheram este questionário; por isso, neste e nos capítulos seguintes utilizaremos os *dados quantitativos* deste questionário (aplicado a um número maior de jovens) como *ponto de partida* para análise, complementando-os com as informações específicas dos sujeitos entrevistados, tanto as sintetizadas no quadro demonstrativo de seu perfil (**Anexo 1**) como as obtidas nas entrevistas. Esclarecemos que a *análise qualitativa* terá como foco apenas os dados dos jovens entrevistados.

6.1. Situação sócio-econômica e cultural das famílias dos sujeitos

Pelos dados do questionário (**Anexo 2**), verificamos que em 63% das residências dos 19 jovens que responderam ao questionário, moravam 5 ou mais pessoas e a média de irmãos foi de 4,5.

Apenas 3 jovens moravam com pai, mãe e irmãos (família nuclear simples)¹⁸; 4 moravam com a mãe (monoparental feminina simples), entre estes **Cleber, Gabriela e Thainá**; 3 com o pai (monoparental masculina simples); 4 em “família com genitores ausentes”; 2 com avós (caso de **Impact Break**) e 2 só com irmãos; duas jovens moravam com respectivos cônjuges (uma delas, **Gracinha**); 1 jovem, **Cassiano**, com pai e madrasta (família

¹⁸ Utilizamos nomenclatura utilizada em pesquisa da AMAS in *Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte: AMAS, 1995.

nuclear reconstituída); 1 jovem, **Monique**, morava com dez pessoas (família nuclear extensa) e 1 morava sozinho (**Jan Clode**).

10 (53%) estavam trabalhando fora de casa; destes, 8 trabalhavam de nove a dez horas por dia. Apenas 2 trabalhavam seis horas como aprendizes na BHTRANS (empresa que tem parceria com a AMAS). Dos que trabalhavam, 9 afirmaram que ajudavam financeiramente em casa. A alternativa “falta de trabalho”, como um dos problemas da região onde moram, foi marcada por 7 jovens.

Todos estes dados indicam condições sócio-econômicas de famílias de baixa renda residentes nas periferias das grandes cidades. Pesquisa realizada em 1994, em Belo Horizonte, pela AMAS (1995) constatou que 57% das famílias de todas as classes sociais do município eram do tipo “nuclear simples”; e em segunda, terceira e quarta colocação, respectivamente, os tipos “monoparental feminina simples”, “nuclear extensa” (pai e mãe morando com os filhos e outros adultos) e “monoparental feminina extensa” (mãe com filhos e outros adultos). Também se constatou que aumentava o número de famílias monoparentais femininas à medida que diminuía a renda familiar e que “a diversidade de tipos de família diminui ao se elevar a renda, o que indica a necessidade de se compreender como sua existência pode representar uma resposta à complexidade das condições de vida encontradas em cada faixa de renda” (op.cit: 31).

Vários jovens (**Cassiano, Cleber, Thainá, Impacto Break**) vieram ainda crianças do interior de Minas ou outros Estados, já com os pais separados; de modo geral era a mãe que vinha com os filhos, com exceção de **Cassiano**. **Gracinha** veio da Bahia sozinha, já com 20 anos. A situação de família extensa (nuclear ou monoparental feminina) ocorre por dois motivos: filhos mais velhos que saíram de casa e voltam por causa de desemprego e filhas adolescentes que ficam grávidas. A família de **Monique** inclui as duas situações; **Gabriela** ficou grávida e, por enquanto, está morando na vila dos parentes com o namorado de 21 anos, que na época estava desempregado e fora da escola, portanto, portanto continuaria a depender da mãe. **Thainá** ficou grávida de um rapaz de 18 anos (e abortou com quatro meses em dezembro de 2006), que já tinha dois filhos com duas meninas diferentes, sendo que um deles morava com sua mãe e o outro com a mãe da menina.

Com exceção de **Cassiano**, percebe-se como tônica a ausência do pai, em termos de presença física e/ou de influência e cuidados. **Monique** comentou comigo a respeito da

influência de sua mãe e de seu pai: *“Nossa , demais... ela e minha irmã; mas o meu pai não é tanto assim não. Acho que é porque depois da doença, ele ficou assim...sei lá, ele nunca foi de coisas...se eu quisesse parar, por ele tudo bem, eu parava. Mas minha mãe faz questão de eu estudar e trabalhar, nó!”*.

Pode-se perceber, pelo quadro do “Perfil dos Jovens da EMFAB”, que de modo geral eles e seus irmãos superaram o “capital cultural” (nível de escolaridade e de outros bens simbólicos relacionados a ela) dos genitores: o pai de **Cassiano** é pedreiro e entrou há dois anos para EJA, onde estava no primeiro segmento; a mãe e seis irmãos de **Cleber** são semi ou totalmente analfabetos e a renda familiar dependia do jovem e de seus dois irmãos que moravam com a mãe. A mãe de **Gabriela** também só tem a 4^a. do fundamental, trabalhava como diarista em serviço doméstico; seu irmão de 21 anos chegou até o primeiro ano do ensino médio, parou de trabalhar quando sua atual esposa ficou grávida, estava com dois filhos de 2 e 5 anos que **Gabriela** tomava conta como babá. Os avós e tio de **Impacto Break** não terminaram a 4^a. Série – o avô, aposentado e o tio, desempregado; seus dois irmãos chegaram à 6^a. série. As duas irmãs de **Jan Clode** estavam desempregadas e recebendo salário desemprego; uma delas com ensino médio completo e a outra, incompleto; ambas trabalhavam numa padaria.

As duas irmãs mais velhas de **Monique** e **Thainá**, que moravam com a família, terminaram o ensino médio. A irmã de **Thainá** tinha um emprego fixo, com carteira, mas precisava complementar como diarista doméstica. A irmã de **Monique** de 21 anos, trabalhava no comércio e cursava pré-vestibular para fisioterapia na PUC ; contava com a bolsa do *Prouni* (programa para entrada de jovens pobres em universidades particulares, com subsídio do governo federal) : *“terceira vez já que eu tento o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio; a pontuação satisfatória conta para conseguir a bolsa). Ela (que estava presente no início da entrevista com **Monique**, em sua casa) comentou seu esforço e a dificuldade que estava enfrentando, porque não tinha uma boa base escolar: “Não tiro nota ruim mas também não é suficiente para conseguir a pontuação necessária para entrar no curso, mas não vou desistir, não”*.

A pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” detectou, em 2003, que apenas 18% dos jovens brancos possuíam renda familiar com mais de cinco salários mínimos; os índices decrescem para os jovens pardos e negros - 12% e 8%, respectivamente (SPÓSITO, 2005).

Os alunos jovens da EMFAB, que são pardos e negros em sua maioria, estão nesta situação. De fato, se por um lado diminuiu o percentual de jovens fora da escola, a expansão da escolaridade não implicou a retirada deles do mundo do trabalho. Além disto, vimos que em suas famílias, os salários não aumentavam proporcionalmente aos anos de mais estudo e ainda enfrentavam o desemprego; também o marido de **Gracinha**, com o curso de informática de 3º. grau, trabalhava na área, mas recebia pouco mais que um salário mínimo.

6.2. Experiências de violência no cotidiano:

“No meio dessa guerra circulam muitos irmão/ alguns amigos meus circulam no salão/ gente interessada na nossa cidade/ o meu bairro está vazio, passando necessidade/ homens jovens e crianças, pessoas e mulher sofrendo a cada dia com a discriminação/ eu não agüento mais este sofrimento/ eu vi meus mano indo embora, ouvi o seu lamento” (**Jan Clode**, rapper, jovem aluno da EJA/EMFAB).

Segundo os jovens informantes através do questionário semi-estruturado, a frequência de *experiências de discriminação e humilhação* - devido aos fatores de cor, raça, gênero e sexualidade e outras – era pequena tanto fora como dentro da escola. 73,7% afirmaram *não* ter sofrido estas experiências na escola e 68,4% fora desta. De fato não presenciei nem ouvi deles ou dos professores comentários a este respeito durante o tempo de minha pesquisa (final de 2005 a início de 2007). Um dos possíveis fatores é que as diferenças sócio-econômicas, sociais e culturais entre os alunos da EJA, em geral, não são significativas, dentro de um quadro que caracteriza população pobre de periferia. A discriminação parece maior em escolas públicas localizadas no centro e em bairros melhores, em que as diferenças sociais se manifestam, conforme me relatou Áurea Dejavu: quando estudou numa escola estadual na zona sul da cidade, numa época de muita dificuldade financeira em sua família, se sentia deslocada na escola e só fez duas amigas na 7ª. série, uma que morava na favela e a outra que também vivia muitas dificuldades econômicas.

O conflito inter-geracional na EJA/EMFAB foi abordado por alguns jovens. **Jan-Clode**, em reunião com a diretora **Alba** em maio, comentou a respeito do projeto Com Viver

e da enturmação só de jovens que era bom porque “os jovens são mais fáceis de comunicar, um entende o outro. Os mais velhos querem estudar, os jovens atrapalham eles. A Marta parece a dona da escola”. **Monique** se mostrou incomodada com a forma como alguns “meninos” (jovens mais novos do sexo masculino) tratavam os alunos mais idosos:

Os menino novo mexendo com os idosos, só isto e as discussões. Tem um homem lá que os meninos ficam chamando de “Quem-quem”, ele não gosta, aí ele vai lá, pega os meninos pela camisa, diz que vai bater; os meninos ficam mexendo com os mais velhos, a gente está merendendo eles falam “estes velhos comem demais”. Teve até uma reunião anteontem, os idosos estavam reclamando da gente e da aula de tambor, que está atrapalhando demais; é só isso e as discussões. (MONIQUE, 17, entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Porém esta questão foi mais enfatizada pelos próprios alunos adultos e idosos e pelos professores e coordenação, sempre no sentido de que os jovens perturbavam os mais velhos nas aulas ou, depois que iniciaram as atividades livres e culturais, por causa do barulho que “atrapalhava” os adultos.

Quando indagamos aos jovens “O que mais o/a preocupa em relação aos problemas de sua comunidade”, oferecendo como opções de resposta múltipla: violência, drogas, falta de segurança pública, falta de opções de lazer e cultura, falta de trabalho, falta de locais de esporte e outros, o resultado foi o seguinte:

Quatorze jovens (73,7%) apontaram como *problema mais preocupante a violência na região*, item reforçado pelos outros dois, interligados: drogas, 10 jovens (52,6%); e falta de segurança pública, 8 jovens (42,1%). Também oito jovens assinalaram a alternativa “falta de opções de lazer e cultura”, sete (37%) a “falta de trabalho” e outros cinco a “falta de espaço para prática de esportes”, mostrando a importância que atribuem a estes aspectos e sua carência na região no entorno da escola, onde moram. Uma jovem, **Gracinha**, trouxe a questão que liga trabalho e educação ao responder em “outros”: “*falta de cursos profissionalizantes para pessoas de baixa renda*”.

Na fase qualitativa da pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”¹⁹ com 122 jovens da rede metropolitana de Belo Horizonte

¹⁹ Na região metropolitana de Belo Horizonte esta pesquisa foi coordenada pelo Observatório da Juventude da UFMG. Segundo Leão, Dayrell e Gomes (coordenadores da pesquisa), in “Pesquisa: Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Região Metropolitana de Belo Horizonte. Relatório Preliminar dos grupos de diálogo. Belo Horizonte, junho de 2005”, o observatório tem como eixos centrais de

(LEÃO, DAYRELL e GOMES, 2005 e 2006), os jovens manifestaram suas preocupações atuais em relação à realidade brasileira: a primeira preocupação se referia ao tema da *violência e segurança* (50%); a segunda apontava a *falta de oportunidades de emprego e trabalho* (32%); na terceira posição ficava a questão da *desigualdade social* (15,6%) e na quarta a *educação* (14% dos depoimentos). Nossos sujeitos enfatizaram mais a questão da violência e segurança porque nossa pergunta se dirigia de forma estrita à região onde moram, onde este problema é crucial, e o aspecto sobre educação foi objeto de um item à parte sobre o grau de satisfação com a escola – que abordaremos no oitavo capítulo.

A questão da desigualdade social apareceu de forma direta ou implícita nas entrevistas. Quando perguntei aos jovens sujeitos das entrevistas a respeito desta violência que apontaram no questionário, alguns confirmaram sem dar mais informações. Outros mostraram detalhes que lhes afetam no cotidiano. **Monique** comentou: *“moradia aqui é ruim, tem muita violência, muita pessoa envolvida com droga, mas não é por causa do bairro que eu não gosto, o bairro pra mim é bom, mas as pessoas que moram aqui... não, não é todo mundo, não, são algumas pessoas”*. Quando lhe perguntei se já acontecera algo com sua família, respondeu: *“Não, só a polícia mesmo, que aparece às vezes”*.

Monique, quando saí de sua casa, me sugeriu fazer um atalho pela margem do Ribeirão da Pampulha, para chegar à casa de **Gabriela** – que seria entrevistada no mesmo dia por mim; **Monique** foi comigo até chegar ao ribeirão, quando passou outro jovem aluno da escola – com o qual tive bastante contato nas oficinas de teatro - e ela lhe pediu para me levar até a casa de **Gabriela**, mas ele fez uma careta *“eu, não!”* e seguiu em frente. Depois, durante a entrevista com **Gabriela**, é que entendi sua reação: ele como outros jovens de S. Bernardo não gostam de *“atravessar para a zona de lá”* por causa da guerra entre gangues de tráfico. **Gabriela** relatou como esta guerra entre gangues de tráfico na região, mudou o rumo de sua vida familiar e afetiva e a situação de sua família:

Zoé: Aqui na ficha você disse, em abril, que morava com seu pai, o que aconteceu?
Gabriela: *Onde nós morávamos, na Vila Aeroporto, estava com guerra ainda, eles tomaram nossa casa. Meu pai já tinha comprado, pagado e tudo mais. Tomaram a minha casa e a da Thainá.*
 Zoé. Quem tomou?

preocupação a condição juvenil; políticas públicas e ações sociais; práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens.

Gabriela: *Foram três bandidos.*

Zoé: *Simplemente chegaram e tomaram?*

Gabriela: *É isso, um morreu.*

Zoé: *E vocês tiveram que sair de lá. Mas e seu pai, foi pra onde?*

Gabriela: *Meu pai teve que viajar para trabalhar. Meus pais são separados.*

Zoé: *Há quanto tempo você está aqui com sua mãe?*

Gabriela: *Acho que desde março. Antes ela estava trabalhando fora de Belo Horizonte.*

Zoé: *Esta guerra continua?*

Gabriela: *Continua... Agora a guerra mesmo acabou... ah, não sei (...) Acho que... Não sei até quando vai continuar assim...*

Zoé: *Pelo menos você acha que diminuiu?*

Gabriela: *É. Depois que meu namorado morreu, foi aí que voltou tudo em paz de novo.*

Zoé: *Quando isto? Aquele namorado que estava preso e você me mostrou uma carta de amor que lhe enviou?*

Gabriela: *Não, aquele está preso até hoje. (...) Este que estou falando tem três meses que namoramos (...) ele mora do outro lado, na Vila Aeroporto, perto da casa de Thainá, tem 21 anos, agora está desempregado e não estuda, não. Não, foi que este namorado atual eu comecei a namorar eu tinha 13 anos; aí eu fiquei com ele 4 meses, terminamos, voltamos de novo, aí quando fiz 14 anos nós terminamos de novo, aí esta menina falou que estava grávida dele, só depois ele falou que não tinha nada com ela, voltamos agora de novo.*

Zoé: *Nestes intervalos de namoro com o atual, entre os 13 e 15 anos, é que aconteceu de você namorar este que está preso e mais o que morreu? (ela confirma). Depois que ele morreu é que a guerra dos dois lados terminou?*

Gabriela: *É. Ele era ruim demais... Nós terminamos mais porque ele tinha medo de alguém fazer alguma coisa comigo; ele falava com todo mundo que tinha 17 anos, mas na verdade tinha 24.*

Thainá revelou menos sobre este aspecto: *“Marquei violência e drogas sim (no questionário), sabe por quê? Eles não... eles querem fumar aquela porcaria deles na frente de todo mundo, eles acham assim ‘que eles são o tal’; eles ficam soltando aquela fumaça fedorenta na cara da gente, acham porque a gente mora numa vila que podem fazer isto”*. Confirmei: *“Vila, como assim?”* e ela completou rindo: *“São Bernardo, eu acho, por causa da bagunça do lugar”*. Pela narrativa de **Gabriela**, acima, se referindo a **Thainá**, percebi que esta não me disse que morava na Vila Aeroporto e teve um ato falho ao dizer “vila”, logo se corrigindo dizendo que São Bernardo é uma bagunça; também não me contou a questão grave de que tomaram a casa de sua família.

Percebe-se que o problema de tráfico de drogas e da guerra entre as gangues atravessa dramaticamente a trajetória de suas vidas, mas nem sempre é fácil falar disto com pessoas que não são da região, como eu. Segundo informação da coordenadora **Mabel**, os ex-namorados de **Monique** (pai de sua filhinha) e de **Thainá** (também pai do bebê que abortou com três meses e pouco) estavam ligados ao tráfico.

Impacto Break citou a importância de segurança pública: “*agora que estes policiais estão rodando mais na região, melhorou um pouco, mas era mais perigoso antes*”. Quando perguntei, já encerrando a entrevista, “*Tem alguma outra coisa que lembrou e gostaria de falar?*”, ele relatou emocionado, após um tempo de silêncio, o assassinato de um irmão mais velho, que, na época (ano novo de 2002 para 2003) estava com 19 anos. Talvez sua seriedade e tendência ao isolamento tenham a ver com esta grande dor:

Assim comentar também que perdi meu irmão querido, mais velho de todos... Ele se meteu nessa onda de roubar, entendeu? Entraram uns colegas dele lá, no Aarão Reis, e aí, de 2002 pra 2003 eles mataram ele, no ano novo. Ele estava com dezenove anos... E hoje, quarta feira passada, fez seis anos, quatro anos já que ele está morto. E ele era um irmão assim que eu tinha muita... É intimidade com ele, a gente dividia as coisas assim, entendeu? Eu e meu tio tínhamos muito papo... (silêncio emocionado). (...) Lá em casa ele... Quando estão lembrando dele, eu saio de perto por causa que lá em casa eu fui o único que não chorei... (...) Não chorei por causa... O pessoal tudo chorou, eles até acharam que eu estava com depressão porque não estava conseguindo chorar. (...) Nem deprimido eu fiquei. (...) Eu sei, eu não chorei foi por causa que. (...) Vamos colocar uma coisa que... Não sei se era hora dele. Não sei se não era por causa que... Não parecia que era ele, não parecia que estava morto, entendeu? Eu não estava acreditando, entendeu? E não acredito até hoje, entendeu? (falando mais baixo) e eu tenho uma foto dele aqui na carteira, guardada e na hora que o pessoal fala dele, o pessoal começa a chorar, pensam que estou com raiva, mas não, tento esquecer, mas o pessoal lembra... (IMPACT BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Gracinha também comentou que a violência melhorou depois “*que mataram na ilha, ali em frente à quadra. Antes eles guardavam armas nos telhados das casas e houve tiroteio em frente à minha a casa (atrás da escola), ali no beco. Se você chegasse em casa, mesmo durante o dia, corria o risco de tomar bala perdida, agora tem mais polícia na rua*”.

Jan Clode, quando, na entrevista lhe perguntei sobre a questão da violência na região, me disse:

Eu vejo assim o que acontece, quando vejo alguma coisa que não é do meu agrado... tem uma letra que eu ainda estou escrevendo ela, não está totalmente escrita ainda não, ela fala um pouco dos jovens que se perderam, morreram, que eu conheci, entendeu? (canta estes versos do rap que compôs - ver epígrafe desta seção, acima, e complementa): Aqui já teve até toque de recolher, o pessoal do S. Tomás dizia que ia invadir aqui, e quem tivesse na rua eles iam passar fogo; então, todo mundo ficou assustado, ninguém saía na rua, 'cê não via ninguém na rua, isto foi há três anos. Não melhorou, é... , melhorou..., mas não melhorou assim não, porque ainda tem umas violências aqui, mais em S. Tomás (JAN CLODE, 25, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Como os temas da violência, do tráfico, das drogas, assim como o da violência dos policiais, apareceram muito nas histórias narradas pelos jovens nas oficinas de teatro

espontâneo (antes da realização das entrevistas), o roteiro da apresentação teatral pública contemplou estas cenas (ver **Anexo 3**).

De fato, como disse a diretora **Alba**, se referindo à violência na região da escola, esta tem seu campo de atuação e não pode substituir o Estado. Porém constatamos a importância da escola, sua força potencial para aglutinar outras forças ao seu redor - os próprios jovens, suas famílias, líderes e entidades comunitárias – de forma a construir caminhos que minimizem os efeitos da violência sobre seus alunos, especialmente o abandono da escola. Os sujeitos entrevistados citaram várias entidades que atuam na região, com as quais contribuíram como voluntários ou tiveram algum tipo de apoio: a AMAS-Associação Municipal de Assistência Social; a ONG Vãos da Cidadania (que oferece cursos profissionalizantes), a equipe do Centro Cultural S. Bernardo e os grupos de jovens nas igrejas evangélicas e católicas da região – dos quais quatro jovens afirmaram fazer parte. A expressão “ajudar os outros” esteve sempre na narrativa dos sujeitos jovens da pesquisa, como desejo entranhado aos seus projetos de vida, como veremos à frente.

6.3. Análise longitudinal: as trajetórias escolares

Nesta seção trataremos do eixo longitudinal representado pelas trajetórias escolares dos oito jovens entrevistados, cuja visão geral sintética se encontra no quadro “Perfil dos jovens” exposto na primeira seção. São trajetórias que ora se iniciam tardiamente, ora são truncadas e interrompidas, todas marcadas por fracassos escolares e/ou abandonos e retornos, e vendo-as mais de perto, sentimos as tentativas incansáveis de sobrevivência e superação destes jovens, como diz ARROYO (2005): “A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar”. Por isso estas trajetórias aqui reveladas, se ligam aos resultados que obtiveram na EJA/EMFAB, em relação ao ensino formal e dentro dos critérios de “excelência escolar” estabelecidos, pois “Os cursos de vida são caminhadas nas quais os caminhos percorridos, se vão enrolando sobre si mesmos, carregando-se nos dorsos dos caminhantes – de caminhos transformam-se em bagagens”, nos lembra PAIS (1993).

6.3.1 As trajetórias escolares individuais dos sujeitos

Ao observarmos os dados da “trajetória escolar” no perfil dos sujeitos (**Anexo 1** detectamos diversas situações). O número de escolas pelas quais os sujeitos transitaram vai de duas (**Cleber**) a seis (**Cassiano**). A condição escolar dos dois, do “jovem adulto” mais velho e do “jovem adolescente” mais novo do grupo entrevistado, é a mais difícil em relação à dos demais sujeitos.

Cleber só iniciou sua trajetória escolar após vinte anos, uma “introdução à alfabetização” numa escola religiosa da região, de caráter filantrópico: “*lá eu estudava, mas era poucos dias na semana, aí... lá aprendi meu nome, estas coisas*”. Apesar de trabalhar muito desde criança, o principal motivo deste ingresso tardio na vida escolar foi pela atitude da mãe: “*minha mãe é muito rigorosa... (...) ela nunca gostou deste negócio de escola, assim, e nunca deixou meus irmãos estudarem nem nada. Meus irmãos hoje estão todos casados e nenhum estudou*”. Tentou estudar em outra escola municipal da região, à noite, mas ficou só um dia porque “*lá, na época, não tinha disciplina nenhuma (...) Dentro da sala a gente não ouvia nada, aí eu vim pra cá (...)*”. Ingressou na EJA/EMFAB com 22 anos, em parte por influência de um irmão mais velho, mas foram seu esforço e vontade de aprender os principais motivos de sua *permanência* na escola foi seu esforço e sua vontade de aprender, mesmo tendo que lutar até hoje contra a resistência da mãe (agora com 84 anos) e sofrido algumas situações escolares penosas:

Eu entrei na escola porque na época que eu entrei eu era muito teimoso, assim, eu tinha assim revista, jornal, qualquer coisa eu tinha curiosidade, pra mim saber o que estava escrito naquelas letras ali. Aí, conversando com um irmão mais velho, ele me deu uns conselhos e tal; por ele não ter estudado, ele não queria que eu e os filhos dele, que acontecesse a mesma coisa que ele. Aí, ele sugeriu pra eu entrar na escola. O filho dele estudava na época, aí eu peguei e fui com ele. Depois o filho dele desistiu. Ele trabalhava até mais tarde que eu, aí ele chegava cansado e não ia. Eu sempre chegava em casa seis e meia, sete horas. Já cheguei na escola (a primeira) que estudava até sete e meia. Às vezes a professora falava umas coisas que eu não gostava, mas mesmo assim continuei indo, insistindo, até que pude passar pra cá (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Cassiano, apenas com 16 anos, já passou por seis escolas diferentes: na Bahia, de onde veio com o pai e dois irmãos quando tinha 10 anos, estudou até 3^a. Série; estudou numa escola pública em Aarão Reis, bairro em que primeiro morou em Belo Horizonte, depois

cursou até 4ª. Série na EMFAB, no turno da manhã, fez a 5ª. e 6ª. Séries em outra escola municipal da região e recomeçou na EMFAB, em 2006, se matriculando na EJA, trazido pelo pai, que também se matriculara na EJA em 2005. Como o seu pai foi “orientado” pela coordenação da escola a retirar **Cassiano** da EJA/EMFAB – por “falta de adaptação ao esquema da EJA, por ser muito novo e imaturo”, no início de 2007, o jovem estava matriculado na EJA de outra escola pública, em bairro bem mais longe de sua casa. Entre idas e voltas e novas tentativas, ele apresentou a média de uma escola por ano em Belo Horizonte!

Jan Clode é o terceiro jovem com situação escolar mais truncada: estudou as primeiras séries do ensino fundamental na própria EMFAB, tendo apresentado dificuldades, pois precisou de 5 anos para completar até 3ª. Série. Neste período ainda não havia sistema de progressão continuada, já que não tinha sido implantada a Escola Plural na rede municipal – o que ocorreu em 1995. Como ingressou na escola com 8 anos e teve várias reprovações, ele já estava com treze anos quando terminou a 3ª. série; esta defasagem entre série e idade, mais a necessidade de trabalhar e o incentivo de um primo bem mais velho, que lhe ensinou o ofício de mecânico de automóveis, também como forma de tirá-lo da rua, fez com que ele abandonasse a escola “*Este meu primo, ele já tem agora 49, 50 anos.(...) Ele comentou com minha mãe que não queria ver primo dele perdido, que queria ver todo mundo da família trabalhando... eu ficava na rua, não parava quieto, não*”. Retornou sete anos depois no ensino noturno de outra escola municipal da região, de onde saiu com 23 anos, tendo cursado até a sétima série incompleta: “*Eu estudei aqui, depois parei um tempo, na 3ª. série, aí voltei de novo, fui até a sétima, parei de novo*”. Matriculou-se na EJA da EMFAB em fev/2005 com 23 anos, mas houve várias pequenas interrupções e retornos por causa do trabalho – uma das especificidades da população de EJA -, não conseguindo se certificar em 2006: “*Às vezes, quando chega cliente tarde, estas coisas assim, aí eu fico mais agarrado pra liberar do serviço*” Em 2007 a coordenação considerou melhor que ele se inserisse em uma turma de adultos do 2º. Segmento, e segundo depoimento da profa. Sônia “*ele está bem melhor este ano, mais empenhado*”. O próprio **Jan Clode** comentou sobre isto quando o encontrei na EMFAB em março deste ano: “*Estou legal. Fiquei nesta sala agora (23, de adultos) porque lá (turma dos jovens) os meninos fazem muita bagunça. Agora está bom, agora eu quero é continuar*”.

Gracinha estudou na Bahia até a 6^a. Série, e, após ter ficado dez anos fora da escola, tentou o ensino supletivo fundamental em 2003, após alguns anos em Belo Horizonte, mas saiu para trabalhar como babá porque precisava enviar alguma ajuda financeira para seus dois filhos que ficaram na Bahia com a avó paterna. Mesmo nestas condições, ela apresentou a melhor situação escolar, com resultado no ensino formal, porque se certificou em junho de 2006, após apenas seis meses de aulas na EMFAB, conforme ela mesma descreveu:

“Eu sempre quis ser advogada, só que por causa de muitas coisas que aconteceram na minha vida eu interrompi os estudos, fiquei dez anos sem estudar, aí tive oportunidade de estudar aqui na EMFAB, graças a Deus”.

“Logo que cheguei a Belo Horizonte, eu tentei estudar lá no bairro Boa Vista, sai porque estava trabalhando à noite, como babá, eu dormia no serviço, não deu para conciliar”.

“O ensino na Bahia é muito puxado, eu não tive dificuldade quando voltei a estudar aqui em Belo Horizonte porque (...) sempre me mantive informada, sempre procurei estudar mesmo fora da escola. Não tive dificuldade, tanto que aqui na EMFAB só fiquei seis meses... eu tinha parado na 6^a. série na Bahia, parei dez anos, consegui fechar de 6^a. A 8^a séries nestes seis meses e já me certifiquei. Isto pra mim foi uma vitória (GRACINHA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006)..

Gracinha retornou à EJA/EMFAB de agosto a outubro para um reforço *“porque quero fazer, vou fazer supletivo no SESAM, quero cumprir um semestre até o fim do ano; vai ser apertado, mas quer dar conta”*. De fato, em 2007, já acessou o nível de ensino médio e, devido ao seu forte vínculo com os estudos, também *por fora* da escola, esperava terminar esta nova etapa em no máximo um ano, com reais possibilidades de ingressar na universidade nos próximos 2 anos, para estudar direito, seu projeto de vida e profissional.

Impacto Break se apresentava como o segundo aluno jovem, sujeito desta pesquisa, com melhor situação escolar na EJA/EMFAB em 2006, apesar de uma trajetória bem truncada. Ele iniciou sua trajetória já com 10 anos de idade numa escola pública de Belo Horizonte, onde cursou até a 6^a. Série; chegou à EJA/EMFAB em 2004, com 14 anos, conseguindo recuperar em parte os anos perdidos (em comparação com os demais jovens da EJA), pois, segundo ele, pelo seu esforço passou à frente de sua irmã mais nova, com quem entrou nessa segunda escola:

Lá eu entrei bem velho, eu já tinha dez anos, pra começar, teve uns probleminhas, os documentos sumiram, coisas assim, ficou difícil de tirar de novo, sabe?(...) Eu entrei junto com minha irmã, agora ela está com 15 anos, estudamos juntos, eu passei na frente dela, aí ela passou perto de mim na 5^a. Série, mas aí quando eu

passsei pra 6ª, ela não tinha passado, aí vim pra cá pra este colégio, porque mudamos pra São Bernardo (IMPACTO BREAK, em entrevista a VALE: dezembro de 2007).

Após dois anos na EJA/EMFAB, conseguiu se certificar no final de 2006 (um dos cinco jovens na EJA, em sua faixa etária - até 17 anos). Também estava cursando o 1º. ano de ensino médio e, por causa de sua idade e por ter conseguido um trabalho à noite, se matriculou no ensino médio regular diurno. Segundo relato da profa. **Sônia** no início de março de 2007, *“Impacto Break não tinha total competência cognitiva para se certificar; no conselho de classe, os professores optaram pela certificação considerando seu esforço, seu desejo de continuar a estudar em outra escola do bairro que mora agora e como incentivo, para que ele não parasse ao sair daqui”* e alguns meses depois, ao retornar à EMFAB, ela me informou satisfeita: *“ele está bem na outra escola, ele veio aqui um dia nos contar”*.

Em relação a estes jovens, cujas trajetórias analisamos, consideramos pertinente remetermos à reflexão de Arroyo:

As trajetórias de vida dos jovens e adultos não se tornaram mais fáceis; ao contrário, vêm se tornando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos, até para os adolescentes que são forçados a frequentar o ensino noturno. Os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que, nem com um estilo escolar mais flexível, eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado? Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares (ARROYO, 2005: 46 e 48).

Gabriela, Monique e Thainá apresentaram trajetórias escolares com algumas semelhanças: estudaram em três ou quatro escolas públicas da região, sem interrupção, até 8ª. Série incompleta, e se matricularam na EJA/EMFAB aos 15, 16 e 17 anos, respectivamente, por motivos de trabalho, já que, com sua idade, poderiam ter continuado no ensino regular diurno. Porém uma análise de suas narrativas nos revela que as três jovens apresentaram uma posição mais crítica e distanciada das escolas onde estudaram, com um vínculo frágil com a escola formal, no sentido de que explicitaram com clareza que seu maior interesse era ficar na *porta* da escola, para zoar e brigar com outras meninas; elas faltavam muito e as únicas atividades que as atraíam eram as culturais e esportivas. A “ida para a escola”, sem “entrar” nela seja física como simbolicamente, ou seja, “ficar na porta da escola” – um espaço

simbólico de fronteira entre rua e escola - era uma forma de sair de casa, estar na rua com menos controle da família para encontrar as amigas e os amigos, namorar e vivenciar com eles e elas uma sociabilidade adolescente mais livre, uma forma de moratória auto-concedida (devido às difíceis condições sócio-econômicas de suas famílias), de irresponsabilidade transitória juvenil, se permitindo uma relação mais frouxa com a escola:

Monique: *Eu estudava na escola de freiras, tinha aula de futebol, é uma escola para ajudar as crianças. Lá dava aula normal também, de português, matemática, estas coisas. Depois fui para a EMHR. Era até para eu estar no 2º ano, mas tomei duas bombas por causa de faltas. Faltava muito... Eu não me animava..., eu ia até para escola, mas aí eu ficava na porta da escola com minhas colegas, aí eu tomei bomba. (...) Eu namorava, eu preferia ficar com ele do que ir para a escola. Em vez de ir pra escola eu ia pra gazeta; quando não era gazeta, eu ficava conversando com as meninas na porta da escola. (...) Parei na 8ª, eu parei no meio, estava quase terminando o ano, de bobeira, por causa de falta, aí não teve como continuar. Eu tive 365 dias de faltas, um ano de falta! (ri).*

Zoé: E a escola nunca fez nada com isto, sabendo que você e outras ficavam na porta da escola?

Monique: *Mandavam carta para minha mãe.*

Zoé: Mas conversar com você, chegar até você...

Monique: *Chamava e mandava carta pelo correio. Eu via, pegava a carta, escondia e corria. (...) Minha mãe nem sabia que eu não entrava na escola; minha irmã é que foi lá e descobriu, a diretora disse 'ela não entra aqui na escola, ela vem até pra escola, mas assistir aula não'.*

Pelas narrativas das próprias jovens, percebemos que as escolas públicas que conheceram, tanto municipais como estaduais, estão lidando com problemas de indisciplina e brigas entre os alunos, parecendo até uma extensão do clima de violência e insegurança que já faz parte das trajetórias de suas vidas. Este clima de violência dentro e fora das escolas provoca evasão, abandono, mudanças de moradia e de escola e retornos, num círculo vicioso incessante, ocasionando uma *posição paralela* das jovens à escola (DUBET, 1998). **Gabriela** demonstrou em sua narrativa ter vivido uma experiência dos dois lados da situação – como vítima e como provocadora:

Zoé: Quero entender como foi sua experiência nas escolas. O que você gostava mais, o que aprendeu...

Gabriela: *Pra dizer a verdade, nada nesta primeira escola teve importância, eles ensinavam muito bem, sabe? Isso eu não posso falar, muito bem... É porque dava muita gente encrenqueira, muita gente folgada, cismada em bater demais.*

Zoé: *Tinha muita briga entre os alunos e prejudicava? (Gabriela confirma com a cabeça).*

(...)

Gabriela: *Antes de ir para o colégio ML eu tinha mudado para outro bairro, estudei no Dora. Na 6ª eu já estava no ML. A 7ª já foi na EMFAB. (...) No ML não*

*tem nada a reclamar, não, a gente sempre zoou muito. Eu, a **Thainá**... (...) Era bom, não era ruim não (...) a gente brincava muito com todo mundo.*

(...)

Gabriela: *Antes eu brigava com todo mundo, era aquela menina que batia em Deus e todo mundo, juntava eu, a Diana, a **Thainá**, a Lola, nossa, juntava as meninas tudo... hixe... Arrumava tudo que é briga na escola. Teve uma menina que uma vez ficou com meu namorado. Não, nessa fui eu que bati, minha colega pegou uma, eu peguei a outra porque a menina que andava com ela tava dando de cima do namorado da minha colega e a outra já tinha ficado.*

Zoé: *Então, ciúmes, raiva... Isto dentro da escola?*

Gabriela: *Nó, demais. Não, eu pulei o muro pra bater nela. Pulei pro lado de fora (GABRIELA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006)..*

Esta experiência dual e tensa entre rua e casa, que se estende para a dualidade rua e escola (que também ocorreu no início da trajetória escolar de **Jan Clode**), se modificou bastante em 2006 e deste ano para 2007, entre outros motivos por causa da gravidez precoce das três jovens (e maternidade precoce de **Monique**):

Nossa, eu era terrível, depois que eu tive a Tati (sua filhinha) é que eu quietei mais, eu era terrível! (MONIQUE, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Fiquei chateada (com a não certificação), mas este ano está melhor. Estou levando mais a sério, acho que estou melhor. (MONIQUE, em conversa com VALE: março de 2007).

Preciso terminar aqui este ano de qualquer jeito, não posso mais ficar presa aqui (MONIQUE, em conversa com VALE: junho de 2007).

(...) Quero muito que a escola me ajude a tomar um pouco de juízo, só mais um pouco, que ela me ajude a alcançar meus objetivos para que eu consiga dar o melhor para meu filho, principalmente a educação, respeito, etc (THAINÁ VITÓRIA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006, quando ainda estava grávida de três meses).

Zoé: *Você disse que faltava muito, agora não. O que mudou pra você deixar de faltar?*

Gabriela: *Ah, não sei, mas pra mim não tem graça ficar aqui dentro de casa, não. (...) Não tem nada pra fazer, não suporto ficar só deitada vendo televisão...*

Zoé: *Então lá na escola é mais interessante pra você...*

Gabriela: *Era preguiça, antes eu fazia janta, tomava banho e depois ia com minha prima assistir jogo em S. Bernardo, no campo. (...) Isso antes, porque agora eu não gosto, não suporto ficar na rua. Eu só saía assim, porque eu não ia pra escola.*

Zoé: *Houve uma mudança sua também, né?*

Gabriela: *Nó, radicalmente!*

Zoé: *Han, han, agora então você acha que mudou? (ela confirma com gesto afirmativo e vigoroso da cabeça). Por isso você acha que gosta mais da escola agora, porque você também está diferente, é isso? (Gabriela confirma) (GABRIELA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Thainá: *(...) fiquei até sentada na frente, porque eu fico mais atrás, eu zôo também, mas a hora que não quero, não quero. Nossa, agora eu tenho que sair da escola, quero consegui, estou estudando mais.*

Zoé: Você zoa também, mas tem seus limites, né? E agora, parece que você está mais interessada em aprender, estudar, se certificar e sair da EJA. Com que idade você está?

Thainá: *Quase dezoito, menina! Preciso tomar jeito, quero resolver minha vida* (THAINÁ VITÓRIA, em conversa com VALE: 20 de junho de 2007).

Em relação à gravidez e maternidade, nenhuma das três jovens saiu da escola por este motivo (da mesma forma, outras quatro gestantes adolescentes permaneceram na escola neste período). As mudanças ocorreram devido a novas expectativas e cobranças das famílias, das professoras e delas próprias, no sentido de assumirem uma identidade de “mulher adulta”, o que afetou a sociabilidade, o lazer e a *relação com os estudos e a escola*. Além disso, outro fator influenciou a mudança de posição destas jovens em relação a si mesmas, à vida e à escola: as três conseguiram estabelecer um *vínculo com a escola* a partir do momento que encontraram na EJA/EMFAB, exatamente no período que ingressaram, um espaço de encontro, sociabilidade e subjetivação, através de atividades extra-classe que foram as que mais lhes interessaram; estas se ligavam a seus talentos como dançar, cantar e representar. Elas passaram a ter prazer em *ir para dentro da escola*, mesmo que ainda não pelo vínculo com o saber formal e os estudos, mas estes começaram a ganhar algum sentido nos seus projetos de vida. Parece-nos que elas só conseguiram *entrar* de fato na escola, quando esta lhes apresentou algo que buscavam na rua - a experiência do tempo presente, a vivência intensa da corporeidade, de uma sociabilidade livre. A escola ficou até mais interessante que a rua, quando acrescentou a possibilidade de manifestarem e expandirem seus talentos.

6.3.2 Apoio e referência na família

Constatamos a forte presença e influência de pessoas das famílias dos jovens nas suas decisões de vida e, principalmente quanto à escola. **Monique** citou a insistência da mãe para ela ir à escola e comentou que sua irmã, hoje com 21 anos, foi à escola anterior e conversou com a diretora sobre suas faltas. Eu mesma presenciei, em sua casa, que esta irmã ajudava nos cuidados com sua filhinha e a incentivava nos estudos.

Cassiano tinha grande influência, assim como vigilância constante do pai para não faltar à escola. Os outros três jovens citaram outras figuras masculinas que lhes deram apoio e estímulo, na falta do pai biológico. **Cleber** citou o irmão mais velho que o incentivou a procurar pela primeira vez a escola; **Jan Clode** enfatizou a importância de um primo mais

velho que o tirou da rua e lhe ensinou, desde os 13 anos, o ofício de mecânico de autos, em que trabalha até hoje. **Impacto Break** falou com respeito do avô, das conversas com o tio e do apoio afetivo que seu irmão mais velho (assassinado) lhe devotava. **Gracinha** citou com ênfase o apoio do marido, sem o qual não teria deixado o emprego de babá para ir estudar na EJA à noite. Estas informações nos fizeram suspeitar do discurso psicologizante que transfere para as “famílias desestruturadas” as causas dos problemas escolares dos jovens alunos de escolas públicas.

Como revelou a pesquisa da AMAS (1995) sobre as famílias em Belo Horizonte: o debate atual nas áreas de saúde mental e família revelam que as condições de desenvolvimento adequado das crianças e adolescentes não têm uma relação automática com o tipo de organização familiar. Estudos de Antropologia já revelaram há décadas que há uma variedade de noções de “pai”, “paternagem” e “paternidade”. Esta paternagem pode ser assumida por outros membros da família, como vimos com nossos sujeitos jovens, confirmando que toda família, de qualquer tipo e por mais fragilizada que esteja, possui mecanismos de ajuda mútua e suporte, em termos materiais e afetivos.

6.4. Conclusão

Em síntese percebemos que todos os sujeitos apresentavam uma defasagem entre idade e nível de escolaridade e apresentam uma trajetória escolar atribulada, embora já tivessem alcançado maior escolaridade que seus pais e/ou mães (como muitos de seus irmãos), devido à ampliação do acesso à educação pública pelas novas gerações. A história familiar quanto à escolarização, incompleta e precária, é um fator que pode ter ocasionado atraso na entrada à escola por alguns sujeitos. Por outro lado constatamos que em vários casos algum parente mais velho exerceu influência positiva quanto à procura da escola, à permanência nesta ou retorno a ela, mostrando que a escola em si se tornou um valor social significativo para as famílias. Estas elaboram, como analisa Abrantes (2003:15), múltiplas estratégias no sentido de possibilitar às novas gerações mais oportunidades de promoção social.

Aspectos de instabilidade familiar como ausência do pai, alcoolismo, desemprego, gravidez na adolescência e outros não podem, portanto, serem considerados como principais causas dos desencontros dos jovens com a escola.

Constatamos que há uma *convergência de vários fatores* que geram estas trajetórias irregulares. As condições de desigualdade sócio-econômicas e o clima de violência e insegurança na região acarretam: mudanças de residência, mudanças de escola, desemprego dos adultos, busca precoce de trabalho pelos jovens, além de envolvimento direto ou indireto com o tráfico de drogas e suas conseqüências. Mas há ainda os fatores intra-escolares e os relativos à personalidade dos sujeitos, que analisaremos nos capítulos posteriores.

7 – AS DINÂMICAS ESCOLARES E OS MOVIMENTOS DE DISSIDÊNCIA, ADESÃO DISTANCIADA E ENGAJAMENTO DOS JOVENS NA EJA/EMFAB

O processo de escolarização é contextualizado, tem uma estrutura e “forma escolar” (cultura escolar, currículo formal, políticas sobre educação), mas também é interativo, dinâmico e está permanentemente “em construção”, pois está cercado de tensões e influências multidimensionais que interagem entre si: as relações e estratégias estabelecidas, os saberes e competências adquiridos, as culturas incorporadas, as qualificações e resultados obtidos, as experiências vividas. Abrantes (2003:121) denomina estes diferentes aspectos que interagem entre si de *dinâmicas de escolaridade*, as quais envolvem e estruturam a passagem dos jovens pela escola e dão sentido à sua experiência escolar.

Neste capítulo relatamos e analisamos alguns movimentos inovadores dos docentes, assim como forças opostas de resistência à mudança que denunciam as contradições entre o discurso normativo e a prática no cotidiano das dinâmicas de escolaridade da EJA/EMFAB; do lado dos jovens alunos, ressaltamos os movimentos de participação, integração escolar e aproximação, assim como os de resistência, dissidência ou de adesão distanciada. A pesquisa sobre os sentidos da escola para os jovens implica em investigar as duas faces complementares e analiticamente indissociáveis: o que os jovens esperam da escola – e o que fazem na/da escola – e *o que a escola faz aos/dos jovens* (ABRANTES, 2003:119). Segundo este autor, “As escolas são hoje palco de tensões entre tendências imobilistas e projetos inovadores, esforços para a integração e pressões para a exclusão” (op.cit: 130).

Terminamos com uma seção que trata das atividades culturais realizadas pela EJA/EMFAB em 2006, que *abriram para os jovens* um mundo atraente de expressões artísticas, de liberdade e criatividade, especialmente nas oficinas de teatro espontâneo que acompanhamos.

7.1. Contradições entre discurso e prática na cultura escolar

Pretendemos apontar qualitativamente alguns aspectos observados na microsociologia do cotidiano da escola, tomando “como base de incidência os contextos vivenciais dos indivíduos” (PAIS, 1993:60), sem pretensão de responder às complexas questões relativas ao sistema educacional. O objetivo neste capítulo é compreender os movimentos intra-escola, de inovação e mudança, que convidam à participação e adesão dos jovens, mas que se contrapõem à mão pesada da cultura escolar formal que ainda predomina, provocando movimentos de afastamento dos jovens, da adesão distanciada à dissidência aberta.

7.1.1 Permanência da cultura escolar moralista e tentativas de mudanças

Através de observações participantes foi possível constatar diferenças de representação do sujeito jovem e de posição em relação ao projeto destinado aos jovens alunos, na própria equipe de coordenação pedagógica:

Acompanhei a diretora, **Alba**, numa nova conversa com os jovens, sentados nas cadeiras fixas do pátio. Ela faz uma preleção inicial: “*Todos os dias desta semana e a outra, de 7h às 8h e meia, até o recreio, vocês venham para cá, vamos fazer algumas atividades antes de subir para as aulas. Depois vocês vão assumir se querem ou não voltar para a sala, é preciso liberdade com responsabilidade*”. (...) Logo após, em conversa com **Alba** e a coordenadora da EJA, **Mabel**, a diretora comenta as dificuldades que sentiu no início do encontro da véspera, com os jovens, quando lhes perguntou o que queriam fazer – esportes, música, jogar bola. **Mabel** comenta “*será possível que nada agrada estes meninos?*” (VALE, Diário de campo: 24/05/2006).

A diretora da escola, num movimento inovador, ainda pouco freqüente no sistema público de ensino, estava empenhada em criar canais de expressão cultural e de participação social para os jovens na EMFAB, através das ações do projeto “*Com Viver*”; estava, porém, propondo algo “*para os jovens*”, com uma expectativa baseada no modelo clássico de participação social da democracia liberal (minha autocrítica abriu caminho para esta

constatação). A expectativa era, portanto, que os jovens se comportassem como adultos racionais, ponderados, sensatos e responsáveis quando enunciou “*Depois vocês vão assumir se querem ou não voltar para a sala, é preciso liberdade com responsabilidade*”. A jovem Áurea Dejavu, 22 anos, ativista do Movimento Hip Hop de Belo Horizonte, denuncia veementemente este fenômeno de não compreensão da condição juvenil na escola:

Aprendi a pensar sobre educação no Hip Hop. Acho que (os professores) têm muita cobrança sobre os jovens, é muito exagerada, tem muita pressão; cobram participação, que eles se posicionem, proponham... Esperam uns mega-jovens, uns super-jovens quando eles não conseguem processar suas angústias, tristezas. Não é apatia deles, não; eles não conseguem ter este espírito de luta. É um absurdo exigir tanto. Antes (a responsabilidade) caía mais sobre este do que sobre os jovens. Agora tem este discurso: ‘vocês têm que ser agentes de transformação’, ‘deixem de ser apáticos’, ou seja, transferem para os jovens a responsabilidade; acho que a iniciativa (de mudança) tem que partir dos professores mesmo (AUREA DEJAVU em entrevista a VALE, janeiro de 2007).

Nas observações participantes em atividades coordenadas pela diretora, eu exercia uma observação mais livre, ‘flutuante’ e nas intervenções, eu pontuava, indagava, pensava junto, no papel de “agente mobilizador” (DEMO, 1993:47), principalmente quando eu percebia contradições entre o discurso bem intencionado e a prática moralista, como aconteceu no seguinte episódio:

Às 19h a diretora, **Alba**, e mestrandas sobem para o encontro com os jovens. Ela já havia pedido para colocarem as carteiras em círculo, subiram para a sala vinte jovens (...). O objetivo da diretora era promover um debate e análise do filme “Abril despedaçado”. (...) Alguns alunos se sentaram em cadeiras fora da roda; comento com **Alba**, ela os chama para a roda; *eu mesma explico porque estamos em roda, a importância de todos se olharem e participarem no mesmo nível. Alba: - “Fiz uma proposta para os professores para agrupar vocês jovens numa sala só. Estamos nos aproximando, conversando, procurando saber que tipo de escola vocês querem”.* **Jan-Clode** diz que é bom porque “os jovens são mais fáceis de comunicar, um entende o outro. Os mais velhos querem estudar, os jovens atrapalham eles. A Marta parece a dona da escola”. Eu comento brevemente que fiz um trabalho com dramatizações e entrevista no final de 2005 e que isto havia aparecido: interesse diferente dos mais velhos e que os jovens têm formas diferentes de participar. Diretora inicia o debate fazendo perguntas sobre o filme (...) Chega um aluno novo na escola. Diretora o olha e comenta: “precisamos nos organizar melhor, há meia hora tem gente chegando” e dá seqüência normal (sem incluí-lo e apresentá-lo). (...). **Alba** pergunta se perceberam algo parecido da história do protagonista Tonho – guerras de família e fatalismo social - com a vida deles. **Monique** comenta: “Quando tinha as guerras aqui no bairro, a gente andava, andava e não podia sair daqui”. (...) **Alba** encerra, pedindo que façam um desenho a partir do que acharam do filme. (...) Neste momento começa uma discussão entre Val e Ana por causa de uma caneta preta de Val, que ela diz que emprestara a Ana e esta não lhe devolvera. Diretora olha firme para elas e diz: “vocês duas aí, podem parar!” (VALE, Diário

de campo: observação participante em debate da diretora com os jovens, EMFAB: 30/05/2006).

Os alunos saíram e conversei com **Alba** sobre o interesse manifestado por vários jovens no filme e em sua análise comparativa com sua realidade e sobre a questão do conflito interpessoal entre Val e Ana: apontei a diferença entre intervir no processo para que *eles próprios* tomassem consciência e *participassem da solução do conflito* versus a postura de “*enquadrar*” e censurar de forma moralística e repressora, o que ocorreu, também, quando o aluno novo chegou atrasado. **Alba** aceitou e comentou que de fato “*é um vício de professor/a chamar atenção em vez de parar para analisar o que acontece*”. A respeito da chegada do novo aluno, perguntei se não achava que poderia apresentá-lo ao grupo, para facilitar sua inclusão e abrir canais de comunicação *entre* os jovens. Comentamos, também, a fala de **Jan-Clode**, sobre a diferença dos sentidos da escola para os jovens e adultos mais velhos, assim como mostrava sua percepção crítica dos conflitos inter-geracionais: “*os jovens atrapalham os mais velhos*”; por outro lado havia alunos adultos que desvalorizavam os jovens e os “*comandavam*” junto aos professores, reforçando o clima moralista e de distância.

Este moralismo ainda presente nas escolas pode despotencializar ótimas iniciativas de envolvimento dos jovens nas ações educativas, como a que acabamos de relatar, e tem sua raiz no “programa institucional da modernidade”: a idéia que cabia à educação escolar “a tarefa de formar moralmente o cidadão, tornando-o elemento útil à sociedade”, como forma de prevenção de desvios e conflitos sociais que ameaçam os ideais liberais de uma sociedade harmoniosa (MARTINS, 2004).

No caso das escolas municipais, ainda há uma pressão latente devido aos pressupostos emancipadores da Escola Plural, que, segundo análise de Nogueira “busca relativizar os aspectos duros da escola e abri-los a processos mais amplos da formação humana”, apostando numa abordagem cultural e nas pedagogias ativas, porém “viu-se engolfada” por dilemas teórico-práticos: “mostrou-se em alguns aspectos, ingênua por imputar ao aluno uma identidade sócio-cultural sem uma compreensão dos mecanismos estruturantes que condicionam a interação juvenil” (2006:330).

Talvez devido ao costume em escola dos “projetos especiais” serem voltados para “alunos especiais”, no sentido negativo, ou seja, os percebidos como “difíceis”, bagunceiros (não adesão às normas escolares), “fracos e sem base” (com baixo rendimento escolar),

começou a circular entre professores e alunos uma imagem negativa do “grupo de jovens da diretora”:

Perguntei à **Gracinha**, 25 anos, que preencheu o questionário prévio e participou da primeira entrevista coletiva com os jovens, em abril, porque não tinha ido ao novo encontro dos jovens na sexta-feira anterior (com os interessados nas oficinas do Projeto Com Viver). Ela respondeu: “*não fui porque pensei que era para os alunos bagunceiros*”. Neste momento chega **Mabel** e faz um comentário em relação à **Gracinha**: “*como uma aluna boa assim está neste grupo?*” (reforçando a imagem negativa que começou a circular). Chega **Alba**, a diretora, ouve o comentário e retruca: “*gente, este grupo não é só para os alunos difíceis, não!*”. **Mabel** e **Gracinha** se afastam, **Alba** comenta comigo que ontem a **Mabel** lhe dissera “*olhe aqui mais jovens pro seu grupo*” (com ênfase). Falo do risco que está ocorrendo de estigmatizar de imediato este grupo, como sendo dos difíceis, bagunceiros e “fracos” e até mesmo como “o grupo da diretora”. Ela diz que precisa urgente ter uma reunião com os professores para tratar disso (VALE, Diário de campo: 24/5/2006).

Este episódio revela a dificuldade de se romper com a cultura *da* escola, seus espaços-tempos e ritmos superestruturados e conservados. Se, por um lado, todos os docentes reclamavam dos comportamentos e dificuldades *dos* jovens na EJA, por outro lado parece que se sentiram ameaçados, talvez pelo confronto com suas próprias dificuldades, que poderiam ser interpretadas como “fracasso docente”, de trabalhar pedagogicamente *com* os jovens. Dubet (1997) no relato sobre sua experiência como professor para jovens pobres de uma escola pública - “que não são malvados, agressivos, racistas, mas antes, alunos fracos em geral” – comenta que “é uma experiência muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera. Devo dizer que isto correspondia exatamente ao que diziam os professores nas entrevistas individuais ou coletivas. Eles não exageram”. Porém Dubet observou o que também pude constatar na EMFAB, que “numa sala de professores, nunca se fala disso, todo o mundo parece ser um bom professor. Mesmo que a gente visse colegas chorando, ou outros que nunca vinham, que passavam pelo corredor”.

7.1.2 Enturmação dos jovens na EJA: interdições e possibilidades

A diretora, desde início do ano letivo de 2006, tentava formar um grupo-amostra para o seu “Projeto Com Viver”, mas chegou à conclusão, no final do primeiro semestre letivo, que seria necessário uma mudança no próprio modo de enturmação da EJA, pela dificuldade em formar um grupo estável e permanente. Até então na EJA/EMFAB, como de modo geral na EJA de outras escolas, jovens e adultos de todas as idades eram agrupados em torno de níveis

de aprendizagem (turmas de primeiro e segundo segmentos, correspondentes ao início e final do ensino fundamental). Em uma reunião de professores, ela colocou a proposta em discussão com os professores – um movimento de ruptura com a velha rotina padronizada da EJA: “*o critério de agrupamento deste projeto não é pela marginalidade, mas pela maior organização deles, jovens, aqui dentro da escola*”. **Alba** reforça os objetivos do projeto “Com Viver” e esclarece que “*não quero tomar aluno de ninguém, nem sala de ninguém, acho que está havendo falta de informação. O que pensei foi fazer uma proposta para jovens e um trabalho diferenciado na 4ª. feira, na aula de Arte e Movimento, para todos os jovens. Com isto seria melhor formar turmas só de jovens, reorganizando os horários*”.

O grupo docente se mostrou claramente dividido: a diretora recebeu apoios explícitos da coordenadora **Mabel** e de duas professoras, **Sônia** e Cláudia, mas houve também resistência à mudança, ativa ou passiva, da parte de alguns docentes, como expressa pela profa. **Miriam**: “*Até podemos agrupar nossos adolescentes, mas eu não quero (acentua) receber os de outras turmas*”.

O plano era que os jovens da EJA participassem, de forma voluntária, de uma ou mais oficinas culturais às terças e quartas feiras. Nas segunda e quinta feiras teriam aulas de ciências, história, português e matemática em turmas só de jovens (com exceção de **Cleber**, 27 anos e de outro aluno de 34 anos que participaram das oficinas de teatro e tinham as outras aulas em turma de adultos do primeiro segmento).

Mais de quarenta jovens da EJA até 25 anos participaram das atividades culturais, em uma, duas ou três das oferecidas - oficinas de teatro, iniciação musical e tambor – que fluíram sem dificuldade até final de novembro. Quanto às aulas regulares do currículo formal, houve interrupções e descontinuidades. A profa. **Aline** deu informática, mas teve poucas aulas porque houve problemas na rede da escola (que continuaram em 2007); a profa. **Marta** deu história mas poucas aulas também; prof. **Mário** deu ciências e coordenou algumas atividades do projeto de sexualidade – os jovens gostavam muito dele - mas saiu da escola no meio do 2º. semestre para trabalhar como consultor da secretaria de educação na área de educação afetivo-sexual. Assim, foi a profa. **Sônia** que acompanhou de perto a turma de jovens no segundo semestre; além de dar as aulas de matemática e português, substituiu o prof. **Mário** em ciências e acompanhou as atividades culturais, especialmente as oficinas de teatro.

A enturmação dos jovens na EJA foi percebida pela profa. **Sônia** e pela coordenadora **Mabel** como “necessária”, principalmente porque os jovens perturbavam os adultos e mais velhos, mas também de forma negativa, pois acarretou problemas disciplinares:

*Pelo fato de ficarem juntos, ficaram mais bagunceiros, os que eram tímidos e isolados se enturmaram e também passaram a ser bagunceiros, principalmente **Jackson e Gabriela**. Antes, quando estavam misturados com os adultos, ficavam mais isolados e não bagunçavam tanto; tornaram-se mais permissivos, ‘poderosos’. Enturmou tanto que atrapalhou; não tinham estrutura. Os mais tímidos aprenderam mais coisas com os outros, se entrosaram, mas em relação à escola, pioraram. **Jackson**, por exemplo, era educado e estava indo bem, iria se certificar no final do ano, mas se desligou das aulas; **Monique** também tinha condições de sair da EJA mas conversava, zuiu muito, influenciava negativamente as outras meninas (Profa. SONIA, EJA/EMFAB, em entrevista a VALE:3/3/ 2007).*

*Foi uma necessidade porque nem os jovens davam conta dos adultos nem estes dos jovens. Os adultos e jovens preferiram se separar. Pra mim todos eles, os jovens, pioraram, não por causa do projeto cultural, mas por causa da enturmação; **Gabriela**, por exemplo, quando chegou era firme, interessada, no final do ano estava pivetinha como a **Thainá** (Coordenadora MABEL, EJA/EMFAB, em entrevista a VALE: 3/3/ 2007).*

A turma é uma forma de organização de tempo, espaços e atores, constituindo um “núcleo integrador”, que “condiciona claramente o modo como os agentes apreendem e constroem a realidade escolar” e é “uma plataforma com densidade social, que desempenha um papel integrador e estabilizador importante, ao nível das sociabilidades e dos afetos” (ABRANTES, 2003: 99). Mas isto nem sempre é compreendido pelos educadores; especialmente no caso de alunos jovens com menos recursos sociais e culturais, a turma pode se constituir num “refúgio identitário e uma fonte de poder e resistência” (VAN ZANTEN, 2000 apud ABRANTES, 2003:99), ampliando a solidariedade grupal e o poder de negociar e/ou resistir.

Percebemos, no entanto, na narrativa das docentes, uma concepção predominantemente negativa do agrupamento juvenil, interpretando o movimento de integração como destrutivo, porque assim os jovens “se tornam poderosos” e o controle deles pela escola fica mais difícil, lembrando-nos as idéias do início do século passado, de Le Bon e Freud sobre o caráter perigoso e infantilizado das massas psicológicas. (VALE, 2005-a).

A enturmação de jovens permaneceu em 2007 na EJA, mesmo com a saída da diretora **Alba**. Apesar da não retomada do projeto Com Viver, parece-nos que a coordenação reconheceu a importância de se trabalhar de forma diferenciada com os jovens da EJA, se

referindo de forma mais compreensiva aos “modos de ser jovem” duas semanas e meia após a entrevista acima:

Mabel me relata que mantiveram as turmas de jovens separadas, apesar de opiniões contrárias de alguns professores que achavam que deveriam distribuir todos os jovens nas outras turmas como era antes; disse “*um passarinho me contou*” se referindo às “fofocas”. Ela acha que os jovens, apesar de ficarem mais bagunceiros quando juntos, devem mesmo ser separados dos adultos e idosos. Ela me passa uma boa imagem das diferenças de expectativas e culturas entre estes: “*com os adultos tem que ir mais direto, eles vêm aqui para aprender (pega uma chave); querem saber’ isto é uma chave, serve para isto e aquilo e pronto’; já com os jovens é diferente; a gente tem que dar volta, usar argumentos, tem que convencer, a linguagem deles é diferente. Outra coisa, os jovens pisam pesado, eles chegam esbarrando num e no outro (se levanta e demonstra ‘dramaticamente’ me esbarrando enquanto escrevo); se isto acontece com um adulto ou idoso, ele fica danado, não entende; outro jovem leva na brincadeira, dá o troco ou reclama no jeito deles mesmos (...). Os jovens têm mesmo a linguagem deles, suas necessidades são diferentes dos adultos*”. (VALE, Diário de Campo: 20/3/2007).

Mabel e Sônia relataram que a outra professora que acompanhava as turmas de jovens era pouco experiente e estava com dificuldade de lidar com a zoação. **Sônia** enfatizou como ela mesma estava com dificuldade de conciliar a aula com a zoação, o ensino formal com as demandas de sociabilidade juvenil: “*Tem dia que flui beleza, em outros não dá para fazer nada, de passar nenhum conteúdo*”.

Isto nos leva a refletir sobre a formação docente em direção a uma educação para/com os jovens. Como diz Meriti de Souza, em artigo sobre “a trama da subjetividade e a educação” (2004): o educador vive um “desconforto perante a contradição e alteridade”:

A experiência produz uma mudança subjetiva que se traduz pela mobilização do eu, ou seja, essa mudança pode ser reconhecida por seu trabalho na vida psíquica, explicitada na capacidade do sujeito de conter os impulsos, não se confundindo essa contenção com constrangimento. Como vemos, *a experiência entendida como locus para o processo de aprendizagem humana demanda uma concepção de sujeito e de produção de conhecimento que pressupõe a relação entre razão e paixão como necessária à efetivação desse processo.* (...) Assim, trabalhar com a prática educacional construindo experiência é difícil, pois esse trabalho demanda que as pessoas se deixem afetar pelo outro, produzindo conhecimento conjuntamente, e que suportem o desconhecimento sobre o outro participante do processo e que habita a subjetividade (SOUZA, M., 2004).

O trabalho pedagógico se assenta num dilema central: entre a noção da potência do ato educacional como transformador e a crença na consciência e razão como instrumentos dessa operacionalização, sem levar em conta o “pathos”, a paixão.

O processo de escolarização ainda se fundamenta no *logos*, na possibilidade do conhecimento como exclusivamente associado à razão, não se fundamenta na *experiência do sujeito*, o que seria mais coerente com as demandas dos jovens nas sociedades contemporâneas.

7.2 Escola como espaço de participação social e política

Os movimentos sociais no Brasil, a partir da década de 1980 tiveram como meta a redemocratização, sob o princípio da cidadania ativa: o *direito de participar efetivamente da própria definição do sistema*, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, direito à igualdade com o direito à diferença, incorporando dimensões da subjetividade, aspirações e desejos e o direito ativo a ter direitos (DAGNINO, 1994:109 e113). Esta nova concepção de cidadania enfatizou as dimensões de emancipação e autopromoção para os processos de participação social e política. Esta passou, cada vez mais, a significar “estar presente” e “pôr-se em movimento”, abarcando as três vertentes do significado etimológico da palavra “participação”: *fazer parte, tomar parte e ter parte* (NARITA, 2005:198-201), alargando o sentido de “político”, para além de “ter consciência política” e escolher os representantes do povo no governo.

Conforme definição de Menezes & Castro (2006:15) “a política pode ser entendida como o campo da discussão e dos acordos sobre as questões comuns, tendo em vista os valores e os bens de cada grupo social”. Assim, é importante estudar os grupos e atores sociais na concretude de seus cotidianos, visando explicitar quais e como são os seus processos de participação, para não se cair no problema teórico de se trabalhar com formas abstratas de participação, a partir de categorias a-históricas, estáticas e reificadas (Sposati, 1982, apud Narita, 2005:200).

Como exposto no capítulo sobre a EJA, esta recebeu, em seu estatuto, grande influência da educação popular e libertadora de Brandão e Freire, cuja concepção de educação como “agência cultural” e “ato político” preconiza, entre outros princípios, a busca de uma relação pedagógica horizontal e dialógica e a integração entre aprendizagem e ação.

Encontramos no discurso normativo da Política Pedagógica da EJA/EMFAB os princípios de gestão democrática, o fortalecimento das instâncias de participação, de decisão e avaliação coletivas, a valorização da escola como amplo espaço cultural e a função transformadora da educação, de acordo com as raízes históricas da EJA e os princípios da cidadania ativa.

Podemos, então, mudar a questão formulada por Touraine, “Como poderemos combinar a liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias institucionais que protegem esta liberdade e estas diferenças?” (1998: 317) em: *Como a escola pode combinar a liberdade do sujeito jovem, o reconhecimento das diferenças culturais (entre idades, classes, gênero e outras) e as garantias institucionais que protejam seu direito de viver sua juventude, enquanto é aluno?*

Se um dos pressupostos da EJA da Escola Plural de Belo Horizonte é a inclusão social, consideramos que esta só poderá ser garantida através da participação efetiva na gestão democrática da escola; no caso dos jovens, a inclusão deve começar no sistema escolar. *Os processos de socialização – influência da escola “sobre” os jovens – e de juvenilização – influência dos jovens “sobre a cultura da escola” – devem caminhar lado a lado, numa perspectiva de cidadania juvenil e de uma política do sujeito.*

A participação do jovem em instâncias decisórias da escola pode se tornar uma experiência escolar significativa na construção de suas identidades: ele *se integra comunitariamente* à escola em nível mais estrutural (tomando parte da definição do sistema); ele *aprende e exercita habilidades e recursos estratégicos* de comunicação, negociação e mediação de diferenças e conflitos e *se afirma como sujeito*, ao tomar distância crítica em relação ao sistema escolar (sem ser rejeitado ou excluído por isto). Como nos diz Pais (1993), é através das suas interações que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento, que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação.

Relatamos e analisamos a seguir, dois episódios que revelam modos e intensidades diferentes de participação dos jovens em atividades promovidas pela escola: um encontro mais informal da diretora *com* os jovens e uma assembléia escolar formal de votação de projetos; observamos desde uma posição de envolvimento (no primeiro caso) até à de adesão distanciada (no segundo caso).

Em um encontro da diretora com os jovens, antes do recreio, na fase preliminar de implementação do projeto “Com Viver”, houve um debate em que se manifestaram o interesse dos jovens e a liderança de **Jan Clode**:

Como sete jovens presentes haviam assistido à palestra e documentário de MV Bill²⁰ no Palácio das Artes no dia 2 de maio, por ocasião da abertura da “2ª Semana de Literatura Afro-brasileira”, promovida pela SMED, **Alba** solicitou que estes comentassem o que acharam da fala do rapper. **Jan-Clode** tomou a palavra: “*ele, o MV Bill, está fazendo um trabalho nas favelas em todo o país. Senti firmeza nele; diz o que está acontecendo com os jovens dentro das favelas, para que não entrem nesta vida de drogas. Ele não tem vergonha de mostrar o trabalho dele; disse que a maioria dos jovens que participaram do vídeo já morreu, só um está vivo*”. A diretora complementa “*aqui também tem tido mortes e prisões de jovens por causa do tráfico de drogas*” (VALE, Diário de Campo: 24/05/2006).

Este episódio revela vários aspectos na EMFAB que estavam favorecendo a participação dos jovens: em primeiro lugar a disposição e a posição tomadas pela própria diretora em mudar os ritmos da EJA para promover um espaço-tempo voltado especificamente aos jovens, conforme visto na seção anterior. Em segundo lugar, a promoção da participação destes em eventos externos, ocupando os espaços culturais da cidade; não foram todos porque a secretaria de educação – SMED – havia enviando um número limitado de convites para cada escola municipal (para alunos do ensino regular de terceiro ciclo e EJA). O terceiro aspecto foi pela possibilidade de analisar o impacto do evento *com* eles, relacionando com sua realidade de bairro pobre e violento de periferia, e deixando-lhes livre a palavra, oportunidade em que a liderança de **Jan-Clode** se sobressaiu.

Outra instância de participação na EMFAB é o colegiado, apresentado por **Cleber**, como “*Um grupo escolhido pra assinar as atas da escola, que discute os problemas da escola*”. Ele me relatou na entrevista como foi importante para ele ter sido indicado pelos colegas – “*aí todo mundo incentivou, ‘aceita, aceita!’ , aí eu aceitei*” - e pela possibilidade deste espaço de desenvolvimento de habilidades de participação.

Percebe-se que há uma tendência de envolvimento dos alunos com mais “maturidade” nestas instâncias decisórias da escola; serão os mais novos que delegam esta “responsabilidade adulta” e/ou os docentes não estimulam os mais novos, buscando valorizar também as contribuições específicas de sua idade? **Gabriela**, 15 anos, comentou como se ressentia da falta deste espaço:

²⁰ Rapper, co-autor do documentário e livro “Falcão: meninos do tráfico”.

Zoé: Você acha que os jovens são chamados, valorizados, ouvidos para se sentarem juntos com direção e professores para resolver estes problemas que aparecem?

Gabriela balança negativamente a cabeça, com firmeza e fazendo um som para reforçar.

Zoé: Você nunca participou, então? (ela confirma). Você gostaria de dar sua opinião?

Gabriela: Gostaria!

Esta dificuldade em preparar os jovens para participarem das instâncias decisórias – ou de estas se adequarem a uma linguagem juvenil contemporânea - ficou mais transparente na cena da assembléia geral de votação dos projetos pedagógicos de 2006.

Alba, diretora da EMFAB, estava, portanto, muito empenhada em realizar as ações do projeto Com Viver e realizou estes encontros prévios com os jovens visando sua adesão, porém a implementação total dependia de liberação de verba pela prefeitura e, para isto, de aprovação em assembléia geral. Por isto fez um apelo aos jovens, cerca de uma semana antes, num encontro no pátio, antes de passar o filme “Abril Despedaçado”: *“O Projeto para os jovens tem que ser votado como os outros. Precisamos de vocês aqui, na hora, para defenderem o projeto na hora de votar. É um processo democrático”*. Comenta que o **Jan-Clode** poderia representar o grupo e defender o projeto na assembléia geral.

Assisti à Assembléia Geral de votação dos projetos pedagógicos de 2006, para observar a participação dos jovens em um evento que, em princípio, convoca à participação social e política democrática no contexto escolar. Pude constatar *a distância entre o discurso e a prática, entre o que se fala e o que se passa:*

A diretora abre a assembléia com uma síntese dos projetos de ações pedagógicas anteriores: *“Para este ano, a escola conta com uma verba de 50 mil reais. Os projetos foram elaborados por duplas de professores, têm que ser aprovados até 30 de junho para a verba sair ainda este ano”* (estou sentada atrás e observo que todas as cadeiras no pátio coberto estão ocupadas; de jovens, apenas **Gracinha** – ao lado de Mario, de 34 anos, que também quer participar das atividades para os jovens - se sentam na frente; **Jackson** e outro garoto entram, olham e saem de novo). A diretora fala da conquista do Projeto Escola Aberta na área de cultura, lazer e arte/artesanato e reforça: *“A escola precisa adotar outra linguagem para que o aluno possa trabalhar sua subjetividade; educar é humanizar. Em vez de ações para atacar os comportamentos de indisciplina, promover ações educativas”*. (Chegam vários jovens, pelo corredor de entrada, ficam um pouco em pé, do lado: João, Jonas, **Monique, Gabriela**, Mauro). Após apresentação de seis projetos pedagógicos para 2006 pelas duplas de professores responsáveis por sua elaboração (houve apenas um aparte de um aluno adulto de cerca de 40 anos), a diretora expõe o sétimo e último projeto “Com Viver”, elaborado por ela mesma, *“para promover o protagonismo dos jovens; alguns de vocês jovens, que estão aqui, poderão ser oficinairos no*

futuro e receber algo por isso. Os oficineiros do Projeto Escola Aberta recebem trezentos e cinqüenta reais por mês. Queremos estimular e promover a participação de artistas e educadores da comunidade” (neste momento, todos os jovens, com exceção de **Gracinha**, já não estão no pátio, não ouviram a descrição do projeto “pra eles” nem votaram. Observo que nem o **Jan-Clode** não está: ele não iria representar a defesa pelos jovens, conforme indicação da diretora dias antes?). A diretora oferece mais informações e encerra, após aprovação quase unânime de todos os projetos. Logo após a assembléia houve o recreio e lanche. (Neste momento cerca de vinte jovens reapareceram e foram depois do lanche, ver o filme “Abril despedaçado”, atividade coordenada pela diretora) (VALE, Diário de Campo: ASSEMBLÉIA GERAL ESCOLAR: 25/5/2006).

A reação dos jovens na assembléia foi de considerá-la sem importância, distante de seu mundo e preocupações, algo do mundo dos adultos e sem sentido para eles. Pela maneira unidirecional e formal como aconteceu, concordamos com eles: com exceção de poucos apertes de dois adultos, quase só os docentes falaram e defenderam os projetos que *eles* elaboraram, a partir de sua avaliação exclusiva do que seria bom para *todos* da escola. Na expressão de Aurea Dejavu, “*A escola é imediatista, faz aqueles projetos incríveis, e querem resposta e engajamento logo (...) agora tem este discurso: ‘vocês (jovens) têm que ser protagonistas, agentes de transformação’*”.

Pareceu-nos que a assembléia apresentou o mesmo modelo de comunicação unidirecional das aulas, que, conforme descrição de Perrenoud (1995) tendem a ser, sempre estáticas, impessoais, burocráticas, formais e hierárquicas, ou seja, o modelo constitucionalista da democracia liberal da modernidade..

Constatamos que, apesar de iniciativas direcionadas à participação dos jovens, a EMFAB não estava de fato priorizando – seja como conteúdo, seja como didática do currículo real, a aprendizagem de recursos verbais e não verbais de participação social juvenil, assim como estava oferecendo poucas oportunidades de experiências que possibilitassem a prática e reflexão sobre a participação política, *strictu sensu*. Os jovens passam meses ou anos de sua vida na escola: em que outros espaços poderão manifestar ativa e coletivamente sua dissidência, superar procedimentos tradicionais e burocráticos (democracia procedimental) para “*ocupar a cena, (serem capazes) de influenciar, e, a partir daí, revestirem-se da capacidade de mudar em seu favor*” (DEMO, 1993:45)?

Como concluíram Leão & Dayrell & Gomes (pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia”, 2005 e 2006), uma das causas dos baixos índices de participação social e política dos jovens da RMBH é o próprio contexto socioeconômico em que vivem, pois este

não oferece espaços e meios para a criação e aprendizagem de hábitos e valores e o exercício da participação e da vida coletiva. Esta não seria, então, uma das funções das escolas das periferias urbanas pobres? Se não está acontecendo, significa que a escola, tanto a pública como a privada, não tem priorizado a participação juvenil como dimensão importante do processo educativo, o que denota uma falta de sensibilidade do mundo adulto e institucional para estimular nos jovens o desenvolvimento de valores e hábitos democráticos.

Constatamos que os jovens, em suas narrativas colhidas através das entrevistas individuais manifestam este *desejo* de participação. A EMFAB se revelou uma escola que se abre para alguma participação, porém, como constatamos, qualitativamente está bem aquém do desejável, pois não instrumentaliza de fato os jovens para serem sujeitos de uma ação engajada na realidade de sua comunidade e nas instituições.

Assinalamos que não podemos estabelecer uma crítica dualista, opondo de um lado as propostas dos sociólogos da educação, da juventude e a dos educadores que lutaram décadas por uma educação libertadora, emancipadora e participativa, e do outro lado, os docentes e as escolas que contribuem em manter a cultura escolar tradicional. Dilemas e contradições atravessam as práticas dos educadores, dos alunos e dos pesquisadores, conforme nos esclarece o coordenador atual do “Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis”, da Secretaria Municipal de Saúde (NSCJ/SMED):

As formas de resistência dos jovens ainda são frágeis; eles não conseguem enxergar porque também estão presos num mundo em que ensinar é igual a transmitir estoques de conteúdo. A verdade é que os próprios alunos cobram o papel de adulto e até certo lado ‘conservador’ da educação, já incorporado na sociedade e nas suas relações primárias. Se a escola não tiver esta intencionalidade, não se faz emergir o sujeito; e como fazer emergir um aluno participativo e crítico com pedagogias passivas? É preciso sair. É preciso sair do lugar da queixa para o lugar de reflexão – ação e proposição (COORDENADOR DO NSCJ/SMED em entrevista a VALE, janeiro de 2007).

Infelizmente se manteve em 2007 certo autoritarismo social quase inconsciente, porque naturalizado, como se revela na resposta da coordenadora da EJA quando perguntei se haveria neste ano algum projeto para os jovens, uma continuidade do “Com Viver” ou outro:

Agora a gente tem que fazer novos projetos, mesmo que seja de continuidade aos do ano passado. Daqui a pouco os professores já têm que elaborar estes projetos senão não dá tempo de sair a verba. Pergunto se os alunos jovens e adultos não irão participar desta elaboração. Mabel demonstrou certa surpresa. “Os professores

fazem primeiro, depois eles participam”. Comentei o que observei na assembléia do ano passado e que vários jovens que entrevistei têm idéias muito interessantes e que poderiam contribuir. Ela balançou a cabeça, manifestando certo descrédito (VALE, Diário de Campo: março de 2007).

Perrenoud (1995: 196) enfatiza, no contexto da situação escolar, que “os indivíduos oriundos de classes sociais diferentes são muito *desiguais face à construção de sentidos*” e aos modos de se comunicar; o autor nos aponta um dos muitos caminhos a experimentar:

Assim, quando no decorrer de um debate nos apercebemos que, em vinte e três alunos, oito ou treze não disseram nada e não têm ar de quem está a ouvir, seria elementar não deixar passar o acontecimento sem procurar compreendê-lo. São sempre os mesmos que não participam? O grupo dos alunos passivos varia em número e em composição? Trata-se de dialogar com os alunos que são menos ativos, menos presentes na situação pedagógica, sem, contudo, os punir, mesmo simbolicamente. O importante é uma atitude de indagação, de *curiosidade face ao que se passa* (PERRENOUD, 1995: 196).

Não captamos nos acontecimentos relatados, esta “curiosidade face ao que se passa”, entre os docentes da EMFAB, esta dimensão da metacomunicação ou metacognição de que nos fala Perrenoud (195:196), que se liga à concepção freiriana de refletir sobre a ação e de pesquisa-educação.

7.3. Protagonistas no palco da vida: os jovens no teatro espontâneo

Esta seção apresenta e analisa a participação dos jovens, em oficinas de teatro espontâneo, uma das atividades culturais planejadas e realizadas para/com eles, através do projeto “Com Viver”. Inserimos em alguns momentos trechos das entrevistas individuais relativos a comentários e narrativas dos sujeitos sobre esta experiência no teatro.

Entre junho e novembro de 2006 a pesquisa na EMFAB entrou numa *terceira etapa*, quando aceitei o desafio de acompanhar todas as oficinas de teatro com os jovens, seja co-dirigindo com a profa. **Sônia**, seja acompanhando outros atores-oficineiros convidados, seja observando. Foi proposta à diretoria a modalidade de teatro espontâneo, devido à minha experiência como psicodramatista, atriz e diretora em trupe de teatro espontâneo, pois consideramos que este seria adequado aos objetivos do projeto “Com Viver”, pois é uma modalidade de teatro interativo.

7.3.1 Descrição das oficinas

As oficinas começaram em junho no salão e no palco do Centro Cultural de S. Bernardo (a uma quadra da escola) com participação crescente dos jovens, a despeito da frequência ter sido irregular; aos poucos eles foram chegando e se envolvendo, com adesão crescente, a ponto de ter sido necessário colocar limites, pois enquanto as oficinas de música e tambor comportavam mais participantes, as de teatro exigiam acompanhamento mais individualizado.

O *teatro espontâneo* é um dos métodos de ação criados por Moreno (1974, 1975 e 1992), criador da *socionomia* (“ciência das leis sociais, que investiga as leis do desenvolvimento social e das relações sociais dos grupos”); segundo Naffat Neto (1979:130) Moreno associava o sentido da investigação social à mudança e buscava através do *psicodrama* - enquanto método de ação que investiga as ideologias individuais; do *sociodrama* - método de ação que trata das relações inter e intragrupo e das ideologias coletivas - e da *sociometria* (“a ciência da medida do relacionamento humano”), um tipo de relação que se afastasse do modelo positivista. Já na década de 1930, descrevia algumas regras ou passos sobre o que chamou de “experimento sociométrico”, um modelo claro de pesquisa-ação participante que, “transformar-se-ia num grande projeto espontâneo, movido por co-atores e no caminho de uma nova democracia: a sociologia do povo, pelo povo e para o povo” (apud NAFFAT NETO, 1979:133). Entre as regras o autor desenvolveu as de “co-ação do pesquisador com o grupo” e a de “participação universal na ação”, cujos princípios eram os mesmos da pesquisa-ação participante de Lewin.

Ao criar e desenvolver o Teatro Vienense da Espontaneidade, entre 1921 e 1923, Moreno almejava produzir uma revolução no teatro e “oferecer possibilidades ilimitadas para a pesquisa de espontaneidade a nível experimental” (1984: 19). Ao resgatar a importância da catarse ativa e ética do teatro primordial, Moreno propôs a eliminação do texto teatral previamente escrito por um autor, investindo na co-criação, no teatro do momento: “No lugar do palco tradicional, desponta o palco-espaco, o espaco aberto da vida, a vida mesma” (op.cit: 9). Por isso ele deixou de priorizar a estética do espetáculo e a perfeição de performance dos atores, pois para ele, o processo de criação, a integridade e a sinceridade dos atores significavam mais do que o nível artístico em si mesmo.

Segundo Brito (2006), Moreno foi um cientista social que conclamou a formas mais engajadas, abertas e flexíveis de abordar as relações humanas, tendo optado por um caminho científico e original de compreender, descrever e intervir com pessoas e grupos, caracterizando a metodologia sócio-psicodramática como pesquisa qualitativa da subjetividade, coerente com os pressupostos da *epistemologia qualitativa*. Este termo, cunhado por Turato²¹ (apud BRITO, 2006:29) designa “um conjunto amplo de formas de gerar conhecimento que privilegia a dimensão subjetiva, singular, sócio-histórica da experiência humana”.

O TE contemporâneo vem se diversificando em muitas modalidades, mas sempre utilizando os princípios e procedimentos da metodologia sociopsicodramática – interação com o público, co-criação (pesquisador e grupo ou público) do texto no aqui e agora, encenação espontânea e catarse ativa e ética. Diferencia-se do psicodrama psicoterapêutico ao valorizar a forma estética, a linguagem dramática e a produção de um espetáculo teatral.

Em comum com os modelos de pesquisa participante de Freire e Brandão, o TE apresenta o funcionamento construtivista de pesquisa-educação e a reflexão sobre a ação. Não se persegue um perfeccionismo artístico nem intelectual, busca-se valorizar, em cada oficina ou espetáculo público, o processo de criação individual e coletivo e a expressão espontânea no conteúdo subjetivo e na forma estética.

Considerando que o clima era predominantemente informal e lúdico, havia nas oficinas com os jovens da EMFAB espaço tanto para espontaneidade individual, criatividade interpessoal e coletiva, imaginação, sonho e afetividade, como para indecisões, desentendimentos e fugas temporárias. A zoação podia ocorrer mais livremente - tanto entre meninos como entre e com as garotas - assim como, às vezes, movimentos de sociabilidade juvenil como afastamento, isolamento, silêncios e “amuos”, cada um navegando em função de sua energia no momento. Por outro lado, eles também se empenhavam nas atividades de consciência, expressão e integração corporais, laboratórios teatrais, dança livre e orientada.

Cada oficina seguia a seqüência metodológica da prática sóciopsicodramática: atividades de “aquecimento” – trabalho corporal; interação grupal e laboratório com jogos teatrais -; narração de histórias dos próprios sujeitos; preparação e dramatização das histórias no palco; compartilhamento de sentimentos; síntese das histórias e de seu significado e

²¹ TURATO, E. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

avaliação final. Do ponto de vista técnico, também são “trabalhados” outros aspectos: a linguagem dramática, o uso do espaço cênico, a composição dos personagens e técnicas de improvisação e de representação teatral.

Desta forma, após exercícios de “aquecimento” do corpo e atividades de interação grupal, os jovens eram desafiados a contar e dramatizar com espontaneidade suas histórias, vividas no cotidiano – eles e elas entravam nas histórias uns dos outros, tanto na fala como nas representações; também construía personagens e cenas imaginárias, experimentando no “como se”, muitas identidades possíveis, prováveis e improváveis, como na seguinte atividade: primeiro refletiram e depois comunicaram ao grupo que “personagem” gostariam de ser e representar (de cinema, de histórias e contos, mitos, de TV, etc); depois fizeram um breve relato, por escrito, do personagem – características físicas, qualidades, dons e fraquezas; depois se agruparam em trios e prepararam uma cena em que os personagens se apresentavam e tinham uma interação. As dramatizações foram apresentadas no pátio, após o recreio, com a presença de outros alunos jovens como espectadores. O entusiasmo dos atores e dos expectadores foi grande e, no final, os participantes do grupo se reuniram com a coordenadora-mestranda para compartilhar sentimentos, relacionando os personagens escolhidos e vividos consigo mesmos, como são ou gostariam de ser.

Abaixo relatamos as histórias construídas e escritas pelos atores espontâneos e seus comentários ao final:

“Sou Angélica, a Bela Adormecida. Minhas qualidades: baixa e alegre. Características da personagem: dorminhoca e lerda. Meu talento é: ser preguiçosa e dormir demais. Minha maior fraqueza é a bruxa má que me enfeitiçou” (Monique). Nos comentários finais, Monique disse que trabalhava demais, portanto não era preguiçosa, mas estava precisando descansar e, como a Bela Adormecida, esperava o seu príncipe encantado. De fato, neste período, ela já estava trabalhando como aprendiz, pela AMAS, na BHTRANS, e amamentava sua filha de 7 meses.

“Sou Magaiver, minha característica é investigar e destruir. Minha fraqueza é mulher” (Cleber). Nos comentários disse que gostaria de ser forte e inteligente e proteger os mais fracos.

“Eu sou Diocros, o lutador. Meu dom é artes marciais; luto caratê e sou defensor dos inocentes. O que pode me derrubar é só a luz divina” (Jan-Clode). Nos comentários finais disse que gostava de ser questionador e protetor, que fazia rap e praticava capoeira, habilidades parecidas com os dons do personagem escolhido – Jean Claude Van Damme.

“Eu sou Tempestade. Como qualidades eu sou alegre, alta, tenho olhos grandes, cabelos longos e brancos. Meu talento é afastar os inimigos e armar tempestades” (Thainá). Comentou que tinha dificuldade de dizer “não”, de expressar raiva e que precisava se proteger mais.

“Eu sou a Vampira alegre: minha qualidade é ajudar as pessoas; meu talento é pegar os poderes dos outros” (Gabriela). Comentou sua facilidade de mostrar raiva e agressividade: *“Aprende a gostar e desgostar fácil das pessoas”.* (VALE, Diário de Campo, relato de oficina de teatro de 24/08/2006).

Recolhemos as descrições e percebemos o alto grau de dificuldade para redação e ortografia, especialmente dos jovens do sexo masculino²². Mostramos e entregamos à profa. **Sônia** (que neste dia não acompanhou a oficina) junto com uma descrição dos passos da atividade, para que ela aplicasse aos outros jovens da turma, caso julgasse oportuno, para, depois, revisar com eles os textos, visando aperfeiçoar a estética da redação.

Também vivenciei o papel de “oficineira” ao coordenar algumas oficinas de teatro, e neste papel experimentei o labor do “ofício de professor”. Os jovens passaram a me chamar assim, “professora”; de início retruquei, mas depois percebi que eles me viam assim *também*, e o faziam de forma afetuosa e familiar - *“Lá vem a nossa professora”, “Hoje vai ter aquela atividade legal, com instrumentos, professora?” “Professora, hoje vamos ter teatro?”*. Os registros eram efetuados após as oficinas, com exceção daquelas em que outros profissionais (ou a profa. **Sônia**) coordenavam. Como relatou Dubet (1997), é muito difícil observar a si mesmo quando se atua “no papel do outro”, de professor, no caso.

Relato abaixo dois momentos marcantes, em oficinas diferentes, em que **Jan-Clode** e **Cleber** foram os principais narradores de histórias pessoais, as quais foram representadas dramaticamente no palco pelos outros jovens.

É um caso difícil. Comecei a gostar de uma menina chamada Cátia, muito bonita, corpinho de violão, simpática, inteligente, legal. Mas ela não quis ficar comigo. Segui minha vida. Ela foi trabalhar em São Paulo. Depois conheci a Lia. A primeira vez que a vi, foi no parque Lagoa do Nado, aqui perto. Bati o olho e cismeí. O primeiro encontro foi no baile funk. Ela é baixinha, cabelos pretos, cacheados, olhos castanhos. Fiquei com ela e estamos juntos até hoje. Vou muito na casa dela, ajudo a mãe dela a pintar uns panos de prato que ela vende. Mas um dia desses a Cátia voltou e me procurou, fiquei assim preocupado, ela falou que ainda gosta de mim. Mas ficamos só amigos (JAN-CLODE, 25, em oficina de teatro espontâneo in VALE, Diário de Campo: 30/08/2006).

²² No pequeno texto, **Cleber**, que ainda estava no primeiro segmento, escreveu três palavras com erro de ortografia: “sol” no lugar de “sou”; “carcerística” em vez de “característica” e “fraques” em vez de “fraqueza”. Observo isto para chamar atenção para as dificuldades de letramento destes jovens e da EJA.

Nasci em Itabirito e fui adotado quando pequeno. Minha mãe não gosta que eu estude na escola, nem quer que eu faça teatro, acha que é coisa de bobo, nem esportes, nada. Meus irmãos não estudaram por isso, a mãe não gosta mesmo de escola, não entende o valor.

Uma cena marcante que eu gostaria de encenar é o dia do meu aniversário em 2003, 17 de dezembro, quando fiz 25 anos. Foi a primeira vez que comemorei um aniversário. Teve até um churrasco lá em casa, com cerveja, refrigerante, carne à vontade. Neste ano eu trabalhava na FIAT e com o dinheiro do salário, comprei tudo sozinho, todos meus irmãos vieram, só o que mora em Betim não veio, mas aí, quando eu já não esperava, ele chegou de surpresa depois e foi muito bom. Viramos a noite no churrasco, cheguei a chorar quando vi todos meus parentes reunidos (CLEBER, 27, em oficina de teatro espontâneo in VALE, Diário de Campo: outubro/2006).

Outro aspecto interessante a destacar foi como os jovens faziam com muita facilidade o rodízio de desempenho dramático de diferentes “personagens reais”, durante a fase de ensaios preparatórios da apresentação pública final.

A peça apresentada, “*Encontros, desencontros e reencontros: cenas de nosso cotidiano*” consistiu em um roteiro com indicações de ações e falas a serem vividas no palco; a “costura dramática” foi elaborada pela mestrandia, com ajuda da profa. Sônia e de outra agente cultural (ver o texto completo no **Anexo 3**).

A peça se desenvolveu em quatro atos: “Descobrimo o corpo jovem, o amor e a turma”; “As faces do amor”; “Profissão: ser jovem da periferia” e “Família nossa de cada dia”. As cenas refletiam os fatos, sentimentos e histórias narrados pelos jovens – incluindo as observações participantes na escola, da fase anterior, por exemplo, a cena de troca de cartas de amor entre uma garota e seu namorado preso por tráfico. A “costura dramática” foi elaborada pela mestrandia, com ajuda da profa. Sônia e da agente cultural que conduziu algumas oficinas e nos ajudou nos registros (ver o texto completo no **Anexo 3**).

As histórias individuais foram tecendo uma trama coletiva em que todos os jovens se reconheciam; quando havia falta de um ou uma jovem escalado/o para um papel ou personagem, vários outros jovens presentes prontamente se ofereciam para substituí-lo, o que ocorreu até no dia da apresentação pública da peça, no auditório do Centro Cultural lotado, com a comunidade - escolar, familiar e dos bairros da região; também estavam presentes alguns educadores, visitantes de Moçambique e vários estados do país, participantes do Projeto - “*Estamos Juntos: Políticas Sociais, Educação e Promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva e DST/Aids*”, no qual se integrava o projeto “Com Viver”.

Percebemos em nossos sujeitos jovens o que Melucci (2004) analisa sobre os jovens destes novos tempos das sociedades complexas - a impossibilidade do discurso completo, a fragmentariedade, a expressão partida e incoerente que denota a afirmação de uma palavra não separada das emoções e da ordem do prazer. A linguagem jovem rompe com o discurso formal, racional e instrumental da modernidade e enfatiza o *tempo da experiência - emocional, afetiva e corpórea* – através da dança, das letras de música, até mesmo da zoação - como defende a jovem rapper Áurea Dejavu.

Como pesquisadora, passei a compreender (e aceitar) que a sociabilidade atual dos jovens está mais pendente para um modelo “anarquista” do que para o modelo de participação lewiniano, fundamentado na ideologia de democracia liberal republicana. Minha atuação nesta fase ficou mais ativa junto aos jovens, pois também fiz intervenções, através da minha inserção nas atividades, as quais, de modo geral, ocorriam em termos de dinâmica grupal - pontuando modos e possibilidades de interação - e relativas ao “fazer teatral”, na perspectiva de teatro interativo e espontâneo – entre outras, ajudar o grupo a escolher e decidir histórias e cenas a dramatizar em função da temática comum ao grupo.

Do ponto de vista interacional, as oficinas de teatro espontâneo propiciaram aproximação com os jovens e oportunidade de conhecê-los de perto, ouvir suas histórias de alegria, tristeza, raiva ou amor, no trabalho, nas relações amorosas, na família, na escola, ir de fato além do “olhar escolar” para captar suas perplexidades e desejos, os seus modos de ser jovem. Buscou-se convocar o grupo à subjetividade e à inter-subjetividade, e integrar as duas dimensões - do *logos* (razão, aspectos cognitivos) e do *pathos* (paixão, corporeidade, aspectos sensoriais e emocionais, tempo presente e da experiência). Como afirma Dubet, “Numa perspectiva sociológica a subjetividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao *logos*” (1994: 101).

Através das histórias e de seu detalhamento nas encenações - cenários das casas onde moravam e características dos outros personagens/atores sociais que interagiam com os jovens -, foi possível, tanto para a pesquisadora como para os participantes e a profa **Sônia**, conhecer o dia a dia de cada um, ou seja, o *eixo estrutural* da pesquisa foi ampliado e enriquecido.

A complexidade do campo de pesquisa nos levou a integrar linguagens metodológicas tradicionais e novas, coerentes com a reflexão de Boaventura S. Santos (2003) de que a

ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e que pode se deixar penetrar por *outras formas* de conhecimento, especialmente do senso comum e outras formas de discursos, como a arte e poesia. Não se trata, pois, de se fazer uma apologia do teatro espontâneo como mais um método de pesquisa-ação ou pesquisa-educação ativa e cooperativa, pois qualquer método só tem força se permitir “no espírito dos alunos e talvez mesmo no dos professores, uma outra construção de sentido...” (PERRENOUD, 1995: 191), o que analisamos a seguir.

7.3.2 Os sentidos da experiência artístico-cultural no teatro espontâneo

Consideramos que a participação dos jovens nas oficinas de teatro representou um espaço privilegiado de subjetivação juvenil na EJA/EMFAB, incluindo a possibilidade de zoar sem muita censura. Como analisa Nogueira (2006: 204) há na zoação um predomínio da lógica da subjetivação, porque “Zoar é uma variável importante na constituição de si e de sua integração a um espaço tão conflitivo como a escola” e “Zoar emerge, portanto, como um espaço simbólico juvenil em afirmar-se como sujeito e faz desse círculo um *locus* de relativa homogeneidade para as distintas individualidades (...)”. Para estes jovens, com trajetória de vida e escolar tão truncadas, a maioria com a “responsabilidade adulta” do trabalho e da ajuda na renda familiar, a zoação podia representar momentos de descontração e de liberdade para serem jovens, mesmo sendo trabalhadores, mesmo sendo pobres, mesmo sendo alunos de EJA de uma escola pública.

Houve alguns momentos em que a zoação encobria o trabalho-tarefa do teatro e isto só ocorreu nos dias em que tivemos que ensaiar na própria sala de aula da escola, devido à indisponibilidade do Centro Cultural do bairro; nestes momentos tive que parar, “ficar brava” (expressão típica dos professores) e me abrir com sinceridade ao grupo, revelando sentimento sincero de irritação, pela quebra do compromisso combinado. Fizemos um outro “combinado” – que houvesse um equilíbrio entre “zoação” e “zoeção” (de “Zoé”, meu nome), neste caso o fazer ou o *ofício teatral*. Este inclui momentos de: realização, caótica, exuberante, entusiasmada, desorganizada, como momentos de silêncio, centramento, de produção artística (individual e coletiva) e de ouvir/se fazer ouvir e de admirar o outro/ser admirado.

Por que a zoação era maior no espaço tradicional de sala de aula? Como hipóteses levantamos desde o tamanho menor do espaço físico – que convida à “embolação”, “pegação” e deixa os jovens mais excitados – até à contaminação pelos movimentos juvenis de resistência à “chatice” das aulas regulares nas salas de aula.

A falta de *palco* em sala de aula contribuiu também, porque ele é a materialização do espaço cênico, assim como a falta dos *espaços extras* que o Centro Cultural apresenta: cantos, banheiros próximos e um jardim ao lado, propícios para saídas emergenciais e movimentos rápidos e transitórios de fuga, naturais em laboratórios e ensaios, quando se foca mais o trabalho sobre alguns membros enquanto outros esperam, e bem adequados à sociabilidade juvenil.

Ao assumir uma identidade de “oficineira”, que apresenta alguns aspectos parecidos com o ofício de “professora”, experimentei um movimento de reconhecimento e empatia com os professores da escola: vivenciei e senti angústias, alegrias, frustrações e dilemas relatados por eles, especialmente pela profa. Sônia, com quem dialogava sempre na ida e na volta das oficinas.

Foi possível constatar o que relata Dubet de sua experiência docente com os mais jovens: “é preciso ocupar constantemente os alunos. Não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outra coisa e não fazer barulho. Se você não os ocupa com alguma coisa, eles falam. É extremamente cansativo dar a aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar” (1997:223).

No fazer teatro em grupo há também os *aprendizados sociais*, aspectos como se fazer ouvir, ouvir o outro, capacidade de esperar, valorizar a história individual, destacar o diferencial e as idiossincrasias de cada um, assim como buscar aspectos comuns ao grupo: tudo é fundamental. Especialmente no teatro espontâneo, busca-se sempre o brilho coletivo em vez de estrelismos individuais, ou seja, muitas dimensões de participação social e coletiva que eu pretendia “trabalhar de forma direta”, antes, com a pesquisa-ação participante mais tradicional, foram acontecendo de forma mais fluida e sutil. A atuação dos monitores neste tipo de atividade é mais livre e espontânea, sem o peso nas costas de um padrão de “excelência escolar” para “enquadrar” o desempenho dos jovens nas atividades; por isso, eu mesma fui descobrindo e aceitando aos poucos as suas próprias manifestações de “sociabilidade libertária”, como a zoação.

Utilizo a abordagem do professor, cientista político da PUC SP, Edson Passeti²³, que descreve dois tipos de sociabilidade: autoritária (modelo herárquico da democracia liberal) e a libertária (que vem se impondo nas sociedades atuais). *Será que a sociabilidade atual dos jovens estaria mais pendente para um modelo “anarquista” do que para o modelo de participação lewiniano, fundamentado na ideologia de democracia liberal republicana?* Porque esta foi a diferença fundamental em relação às aulas, onde o clima predominantemente racional exige uma sociabilidade autoritária na relação entre professor e aluno.

Observamos que a profa. **Sônia** quando dirigia ou acompanhava as oficinas de teatro – especialmente as oficinas e cenas de dança e expressão corporal livre - se mostrava bem espontânea, também se implicando no processo, próxima dos jovens, sem perder a firmeza e o respeito deles, confirmando o que propõe Dubet (1997): “o debate entre permissividade e autoridade é um falso debate. é preciso ter ao mesmo tempo autoridade e liberdade”. Abrantes, também constatou, como benefício das atividades culturais extra-classe que observou em sua pesquisa numa escola pública de Portugal: “(...) as redes de sociabilidade entre alunos e professores se podem desenvolver, gerando sistemas alargados de trocas de favores e afectos, conhecimentos e identidades, que ultrapassam em muito o âmbito escolar (...)” (2003: 101).

Acredito que os jovens alunos da EJA/EMFAB experimentaram, seja nos seus movimentos espontâneos de grupalização livre (ampliados com a sua enturmação na EJA), seja nas oficinas artístico-culturais, outros modos possíveis de ocupar um espaço de autonomia nas relações sociais, o direito à comunicação aberta, utilizando para isto novas redes de sociabilidade e novos canais expressivos no contexto escolar. Os jovens da periferia pobre precisam expandir sua *corporeidade* e estão *também* sintonizados com estas experiências multidimensionais e novas linguagens, especialmente da música, das letras de rap, da dança e do teatro. Nesta perspectiva, é significativo que seis entrevistados ressaltaram que “o teatro”, especialmente a apresentação final, foi das experiências escolares mais importantes que tiveram na EMFAB e mesmo em sua trajetória escolar. Destacamos os comentários de quatro destes jovens:

Teatro, não prejudicou as outras matérias (...) No teatro você aprende a não ter vergonha, a demonstrar mais para os outros, sabe? (Cassiano, 16)

²³ Em apresentação no programa da SescTV, coordenado por Mario S. Cortela, no domingo 13/05/2007.

A experiência mais marcante pra mim foi o teatro. Uma experiência que eu não fazia, assim, chegar na frente de todo mundo e um monte de pessoas me olhando e chegar e fazer o que eu fiz. Eu era tímido demais e minha conquista aqui foi isso. Na época que eu entrei aqui eu não conversava com ninguém, então isto pra mim foi marcante (Cleber, 27).

Achei muito legal contar um pouco da minha vida no teatro e fui percebendo como melhorei (Cleber, em entrevista à jornalista Alana Roriz in: Parceria para o combate da Aids. Diário da Tarde: 12 de março de 2007).

Eu só já fiz alguma apresentação de rap no centro cultural ali; a coordenadora me convidou. Fora isso só aquela apresentação aquele dia no teatro. Nó, foi maravilhoso, foi legal demais. (...), meu coração ficou a mil. E na hora lá pensei: 'não ensaiei, não preparei nada, como vou fazer?' E aí parece que deu certo. (...) Ah, eu gostei demais porque a gente nunca teve a oportunidade que a gente está tendo agora, né? De participar, de aprofundar mais sobre as coisas, como no teatro. Eu nem sabia o que significava, eu estou gostando. Que nem também a aula de rap que o Vic tá dando pra gente, inclusive eu escrevi seis músicas já (Jan-Clode, 25).

(...) Porque eu acho assim, eu gosto de me arrumar, mas penso assim "me arrumar pra quem?" Eu gosto de sair arrumada de casa, é bom ser admirada. (...) Ah, sim, fui elogiada no teatro. Os colegas mesmo, muita gente que chegou botou juízo na minha cabeça (...) falaram "você está bonita" (depoimento na entrevista de dezembro de 2006). Você não vem mais fazer o teatro com a gente? Foi tão bom, vê se volta pra gente... Olhe, adorei te ver (comentário em encontro informal, ao retornar à EMFAB em junho de 2007) (Thainá Vitória, 17).

A EMFAB experimentou ações de mudança à margem da cultura escolar ilustrada, formal e hegemônica; esta ainda se apresenta arraigada na cultura da escola e nas representações dos professores, dos alunos e das famílias e que enfatiza o *logos* em detrimento do *pathos*. **Cleber** mostrou-se satisfeito com o ensino e o apoio recebido dos professores da escola, mas percebia que faltava algo que atraísse mais os jovens:

Zoé. Você está me mostrando que tem muitos talentos, alguns você revelou no teatro; e os outros talentos – cantar, artesanato, por exemplo – você acha que a escola está dando oportunidade? Você participou das oficinas de música?

Cleber: *De música não por causa que tem uma regra aí de ser uma idade mais baixa que a minha. Olha, tem que dar oportunidade. Falta oportunidade pra nós, não só pra mim, pros outros também, por exemplo, na música, aqui tem jovens que cantam rap. Gostaria de sugerir violão, e aula de música mesmo, não de instrumento, mas de voz.*

(...)

Zoé: Você então acha que ter estas coisas na escola é importante, pros jovens, nos dias de hoje? Além de aprender a ler, escrever, matemática, geografia, ciências; esta parte cultural, artística...?

Cleber: *É muito importante, posso dizer pessoalmente, pra mim é muito importante, porque desenvolve não só a timidez, mas inclusive a mente, também. A gente fica com a mente muito cheia no dia a dia, trabalho, até mesmo a diversão na rua... A gente fica com a memória muito cheia e este espaço que tem, que a gente canta ou aprende algo diferente, é um momento de distração pra gente e desenvolve muito a mente (CLEBER, 27, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Em entrevista com **Sônia**, ela reconheceu ganhos na enturmação exclusiva de jovens e nas oficinas culturais: *“pra eles foi positivo, cresceram como grupo, se entrosaram melhor, aumentou a auto-estima; as atividades de teatro e música serviram para revelar e mostrar seus talentos para a comunidade”*.

7.3.3 Dificuldade de articular a experiência cultural com o currículo formal

Apesar de reconhecer os ganhos dos jovens com as atividades artístico-culturais, a profa. **Sônia** afirmou que estes espaços “alternativos” “atrapalharam” o ensino formal, porque *“ao ficarem juntos, tornaram-se mais permissivos, bagunceiros e poderosos”*. Perguntei se ela achava, então, que a divisão dos horários em aulas e atividades culturais, acentuou uma cisão entre o “ser aluno” - identidade discente e o “ser jovem” - identidade juvenil. A resposta de **Sônia** revela os dilemas dos professores e a realidade social e o capital de cultura escolar destes jovens de EJA:

Eles se enturmaram tanto que já não queriam as aulas normais, às segundas e quarta feiras. Nestes dias queriam jogar futebol e zoar. Tive que marcar limite ‘a ferro e fogo’, às vezes ficava brava, firme e também tive que negociar com eles. Combinamos então que nos dias de aulas, eles subiriam pra aula depois do recreio (de 8h às 8h20) e teríamos aula até 21h e 30. Eles desciam para o recreio e não voltavam. Cumpriram em parte... tive que soltá-los às 21h, depois disso não ficavam. Tive que trabalhar com um tempo mínimo dentro de sala. Toda matéria tinha que dar tudo de imediato – ensinar, fazer exercício e corrigir. Não dá pra deixar nada para depois, não funciona.

Zoé: Pelo que observei, eles não costumam estudar em casa.

Sônia: *Não funciona dar tarefa para casa e pela inconstância de frequência não se sabe se estarão na escola no dia de corrigir e analisar, caso seja em dias diferentes. Os jovens não dão conta de assumir as duas coisas ao mesmo tempo – sala de aula e oficinas, ficou difícil colocar limites. Alguns no grupo não estão nem aí, falta comprometimento. Ano passado eu não estava conseguindo nem passar matéria; tinha que chamar a atenção deles, conversar sobre o comportamento em vez de passar matéria. Agora, isto pra eles foi importante. Eles estão até levando os amigos pra escola. Pra este ano estou pensando em um dia da semana ter alguma coisa de música ou algo assim, mas em sala de aula mesmo (SÔNIA em entrevista a VALE: 20/03/2007).*

O discurso da auto-estima pode indicar a referência à dificuldade de captar ou de nomear os ganhos que de fato ocorreram *com os jovens* nesta situação, por exemplo: auto-valorização, mais segurança e firmeza nas relações interpessoais, melhor entrosamento com os pares, menor inibição e timidez, melhor expressividade verbal e corporal. Pode também

sugerir o que analisa Leão a respeito deste termo tão utilizado em programas sociais: “Eles (os professores) encontram na noção da ‘auto-estima’ um subterfúgio, um discurso auto-justificador e talvez um atenuante da frustração causada pela distância entre o que gostariam de fazer ‘pelos jovens’ e o que efetivamente conseguem” (2004:286),

Impacto Break, que não participou das oficinas culturais e foi um dos poucos jovens da EJA que se certificou, foi rigoroso em sua crítica aos colegas, concordando de certa forma com a posição da profa. **Sônia**. Ele demonstrou seu conformismo às regras escolares e uma posição de distância em relação aos próprios pares; para ele, os jovens que participaram das oficinas culturais “*Entravam na sala e saíam (...) O negócio era assim, na real, era assim: se um começasse a brincadeira o resto seguia*”; porque “*Eles não ligam para o que a escola está tentando fazer por eles, entendeu? Eles ligam mais pro lado deles do que o lado que têm a seguir, pra frente, pro futuro*”.

Constatamos que houve tentativas de **Sônia** para *negociar* com os *jovens* as condições para que eles pudessem *também* exercer a sua *identidade discente*, porque na verdade, ambos os tipos de atividades – culturais e de ensino formal – eram necessárias para os *jovens alunos*, posição que adotou **Thainá**, quando lhe perguntei se estava havendo equilíbrio entre os dois tipos de atividades: “*A gente perdeu um pouquinho, a gente perdeu prova, mas eles repetiram pra gente. (...) Porque a responsabilidade tem que ser dos dois lados, né? Não pode só ficar pensando na música ou só pensar no teatro, tem que pensar nas matérias também, que é às vezes difícil*”.

O currículo formal é um programa genérico e baseado numa ficção (PERRENOUD, 195:17 e 51), e, de modo geral abstrato para um aluno “médio e abstrato” (DUBET, 1997); o “currículo real”, o que “realmente” é possível dar em sala de aula é bem diferente. Este último autor comenta que em sua experiência para jovens da escola pública francesa, aprendeu “que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para ‘botar ordem’ e dar orientações”, daí se cumpre no máximo a metade do programa oficial. Há, também, duas outras questões (ou dilemas?) relacionadas ao tema do “currículo real”: uma se refere ao *como* transmitir e elaborar os conteúdos, mobilizando e capitalizando seus interesses de ler poemas, histórias e contos, de compor e cantar raps, de escrever cartas de amor. A outra é o equilíbrio, em sala de aula, entre as regras escolares e a sociabilidade

espontânea dos jovens, em outros termos, como lidar com a articulação que os próprios jovens estabelecem entre suas *identidades juvenil e discente*.

Quanto à primeira questão, me disse a jovem **Gracinha**:

Gracinha: *Ah, eu acho assim, tem certos alunos... os jovens de hoje em dia não estão querendo só aquela aula integral, eles querem buscar conhecimento, eles querem ver o fato, querem ver a realidade; eles não querem ficar só na sala discutindo aquele assunto, fora da realidade deles, porque isto geralmente entra por um lado, sai pelo outro, eles não estão a fim disto.*

Zoé: Você percebe que, quando tem uma discussão mais voltada para a realidade deles, mesmo em história, geografia, etc, eles ficam mais interessados?

Gracinha: *Eles ficam satisfeitos, porque aí eles estão vendo o que acontece não só com eles, mas com os colegas deles, também, não só o que tem no livro... Eles colocam em debate entre eles pra que possam ter possibilidade de mudar, de fazer melhor, de uma forma diferente; não ser aquilo que já acontece o ano inteiro, corriqueiramente, igual acontece com todos os jovens.*

Zoé: E aqueles alunos que não têm assim tanta base, como mobilizá-los, atingi-los, principalmente os jovens?

Gracinha. *Pra mim tinha que ser aulas dinâmicas, aulas com dinâmicas pra eles, não só falar e escrever. Tinha que ser aulas dinâmicas, sabe, tinha que pegar no ponto fraco deles.*

Zoé: Quais?

Gracinha: *Isso aí teria que estudar... Onde que pode pegar o interesse deles, onde iriam desenvolver mais. Aqui na escola fiquei muito feliz, apesar de que este projeto dos tambores ter acontecido depois da minha saída. Isso aí pra mim, eu vejo que é essencial pr'os jovens, eles vêm empolgados, eles ficam irradiantes. Quando tem uma apresentação, eles avisam, anunciam pra rua inteira, pro bairro inteiro; então, é uma coisa que motiva a eles. Como os professores e direção daqui já viram este ponto fraco dos jovens, precisa de ver não só na arte, tem que ver nas matérias também, porque senão a escola fica com menos alunos, não só esta, todas (GRACINHA em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Não é apenas uma questão de “didática”, uma forma mais dinâmica e interessante de transmitir os *mesmos* conteúdos (PERRENOUD, 1995 e 1996; DUBET, 1997). Este “como” atingir os jovens, para que tenham “o prazer de estudar, o prazer de aprender” (CHARLOT, 2002) parece ser ainda uma “caixa preta”; para **Gracinha** “*isso aí teria que estudar... onde pegar o interesse deles*” e logo a seguir, pela sua experiência escolar, sinalizou “quando” algo empolga e deixa os jovens irradiantes: quando conseguem perceber *o elo entre o conteúdo e sua realidade*, lhes oferecendo instrumentos de um dia transformá-la; quando se envolvem numa atividade que os valoriza, que expande suas aptidões e seus talentos e quando podem mostrar algo que conquistaram de fato, para suas famílias, para sua comunidade. Percebemos, nesta fala da jovem, uma síntese das três funções indicadas por Dubet e Martuccelli: de socialização/integração social, distribuição de competências e educação.

A segunda questão remete à capacidade do professor *de* jovens, em dar conta de equilibrar o “passar a matéria” e aceitar a necessidade de brincar, a sociabilidade libertária, a zoação da turma (NOGUEIRA, 2006), deixando-a acontecer dentro dos limites do enquadre da aula. Os jovens da EJA/EMFAB também deixaram isto bem claro, como disse **Gabriela**: “*A turma fica zoando, mas dá para explicar, os outros professores explicam*”. Por outro lado, certas atitudes dos professores provocavam um tipo de “zoação reativa”, como relatou **Thainá**: “*Este ano tem professoras novas, além da Sônia. A Marta, que dá geografia e história... na aula dela a turma zoa muito, ou então sai da sala quando ela grita, porque ela grita muito com a gente e eles não gostam*”.

Abrantes (2003: 132) alerta para a tendência das atividades extra-classe se tornarem periféricas, apenas um “apêndice ao currículo”, o que gera um círculo vicioso de desvalorização das mesmas pelos professores e famílias. Dayrell propõe a centralidade destas expressões culturais no currículo, pelo reconhecimento de seu potencial educativo, pois elas “constituem a expressão superior das potencialidades que nos tornam humanos”, permitindo um trabalho integrado em várias dimensões: afetiva, corporal, cognitiva, etc. Para o autor “o desafio que está posto é como introduzir as expressões culturais no currículo sem que as engessemos como disciplinas curriculares” Dayrell (2005:64).

É interessante observar que, para alguns jovens entrevistados, as oficinas se colocavam no mesmo “nível” das disciplinas curriculares; quando responderam à pergunta “que matérias, aulas e atividades escolares você mais gostou neste período na EMFAB”, a resposta de **Cassiano** foi “*matemática, português, teatro e tambor*” e de **Monique** “*teatro, tambor... e só*” e depois que insisti com esta sobre as disciplinas formais, completou “*ah, de matéria, o português*”. E o português apresentava mais sentido para a jovem porque ela precisava ler e decorar esquetes teatrais para o seu trabalhona BHTRANS e para ajudá-la a compor raps e cantar músicas pop.

Gonçalves (2005:112) analisa em artigo sobre juventude, lazer e vulnerabilidade social, como em programas sociais, pelo governo ou ONG’s, as atividades que *não são* aulas formais – atividades artísticas, culturais, esportivas, de lazer – são entendidas como “opostas ao trabalho” e oferecidas apenas como uma “compensação”, um prêmio pelo envolvimento dos jovens no curso propriamente dito. Porém sinaliza: “Na realidade, segundo alguns

autores, os jovens não são atraídos para esses programas tendo como apelo o lazer em si, mas sim uma atividade tida como ‘produtiva’ ou ‘educativa’”.

Percebemos esta questão na narrativa de **Áurea Dejavu**:

O Hip Hop me ensinou que é preciso ter compromisso, por exemplo, (...). A escola dá muito valor ao conteúdo formal. No Hip Hop também tem conteúdo, mas o valor é diferente. Meu interesse pelas ciências humanas vem daí, por causa do debate que a gente tem no Hip Hop. Meu olhar hoje é este. (...) Foi o Hip Hop que me despertou para o humanismo, amadureceu esta visão; a escola foi importante, contribuiu quando de fato propiciava reflexão e debate nos temas sócio-culturais, nas aulas de geografia, história. Mas às vezes a escola é muito medíocre como instituição, o modelo escolar é muito mediorizante. Tudo conspira na escola para você ser medíocre (AUREA DEJAVU, 22 anos, em entrevista a VALE, janeiro de 2007).

O Coordenador do “Núcleo de Saberes e Culturas”, da SMED, comentou sobre o risco de mitologização destas experiências que incorporam as culturas locais e juvenis:

Não quer dizer que, agora, a escola tem que falar a mesma linguagem dos meninos ou que devemos trabalhar na escola apenas o que tem significado imediato para os alunos, deixando de lado o conhecimento científico. O esforço de articular a cultura escolar com as juvenis exige que o professor incorpore a experiência que teve como adolescente e jovem, para compreender e se colocar no lugar dos jovens atuais. A escola não pode pretender incorporar as culturas juvenis na escola apenas promovendo oficinas, sem fazer conexão com o conhecimento formal do currículo (COORDENADOR DO NSCJ/SMED, em entrevista a VALE: janeiro de 2007).

A desarticulação entre aulas e oficinas culturais cria um tempo de ‘alto interesse’, cheio de significado para os jovens, mas desconectado do tempo normal de sala de aula, tornando este ainda mais desinteressante. Neste caso a cultura juvenil entra como algo estanque e não se integra nem à cultura da escola nem ao currículo formal.

7.4. Conclusão

Não podemos cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo das culturas juvenis na escola, como refletiu Dayrell (2003). Ele alerta para o risco de se cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo das culturas juvenis na escola; a promoção das atividades artístico-culturais na escola não deve substituir outras ações pedagógicas sistemáticas, que levem a mudanças permanentes do currículo formal e da cultura da escola na direção de uma educação para/com os jovens.

Corre-se o risco das atividades artístico-culturais, por si só um elemento tão significativo para a construção das identidades múltiplas dos jovens, terem assumido uma função instrumental de dissimular “uma ação educativa mais integradora que libertadora, mais preocupada por manter a ordem social que a expansão das pessoas” (PERRENOUD, 1996:211). Também Sposito (2006) elabora uma crítica ao uso instrumental de práticas artísticas e esportivas em programas ligados às políticas públicas para jovens de camadas populares mais pobres, como o Agente Jovem: sob o discurso de “estímulo à participação juvenil e protagonismo” e de “inclusão social”, por um lado parecem tentar cobrir uma carência do papel socializador das escolas, por outro tentam ocultar o propósito de “ocupar o tempo livre de jovens e adolescentes nos bairros pobres das grandes cidades”.

A Escola do Sujeito deve buscar uma coexistência de várias esferas, articulando ensino, transmissão de saberes e de competências competitivas com diversidade cultural, integração comunitária e atividades que buscam afirmação da personalidade individual. Se for muito “comunitarista” ou “familiar”, pode reduzir a aquisição de competências e habilidades competitivas necessárias às sociedades-mercado atuais. Por isso, os jovens se mostraram satisfeitos com as atividades culturais, mas também denunciaram a baixa qualidade do ensino – seja pelas críticas diretas, seja pelos resultados baixos no desempenho escolar final.

Estas reflexões nos levam a refletir sobre a formação docente em direção a uma educação para/com os jovens. Ficamos com as questões: quem seria mais adequado para ser professor de jovens? Existiria uma formação específica? Sposito e Peralva, ao entrevistar Dubet (1997) sobre sua experiência como professor de jovens em colégio popular na França, indagaram que questões cruciais ele percebia no quadro da formação dos professores. O pesquisador comentou, considerando a situação na França, que seria necessário, ao lado da didática, “um pouco de psicologia dos adolescentes, um pouco mais de sociologia” e que a formação não se fundamentasse exclusivamente sobre os princípios pedagógicos, porque nem todas as soluções são pedagógicas. Dubet enfatiza a formação prática: “A profissão de docente é uma prática, ela requer um aprendizado de práticas, de experiências, de mestres de estágio, de ajuda nos momentos de dificuldades (...). Esta formação deveria ser mais ágil, muito mais longa, e muito menos ideológica”. Respeitando-se as devidas diferenças entre os sistemas francês e brasileiro e pelo que vivenciamos na EMFAB, consideramos, que, de fato, é preciso uma formação docente mais voltada à juventude (s) e que durante o exercício da

profissão seria de extrema importância a presença de outro profissional (talvez com formação transdisciplinar e menos “colado” à realidade de uma escola específica e da cultura escolar formal ditada pelo sistema público municipal), que pudesse assessorar e supervisionar a prática docente com todos os seus dilemas, enfim, oferecer um espaço de escuta e de análise “do que se passa”.

Temos que deixar aqui o registro de que verificamos entre os docentes da EMFAB – tanto na política pedagógica como na prática - uma *intencionalidade de se instalar um processo democrático com a juventude*, porém falta um exercício real de participação, pois não se buscam estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de formas mais efetivas de comunicação em pequeno e grande grupo: como debater, negociar, mediar conflitos, argumentar, ouvir ativamente, respeitar as diferenças sem se acomodar e buscar pontos comuns, perseguindo o que Leão (2004: 138) chama de *cidadania juvenil*: “o reconhecimento de necessidades e demandas específicas vinculadas à sua condição etária, que se desdobram em inscrições diferenciadas na estrutura econômica e social”.

O conceito de cidadania juvenil mostra-se coerente com o pressuposto da Escola Plural de Belo Horizonte, segundo depoimento do Coordenador do Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis da SMED: Na Escola Plural “*o foco, do ponto de vista do aluno, não é ‘passar de ano’ mas ‘aprender e gerir o seu próprio processo e tempos de aprendizagem’; é ter o aluno como sujeito de conhecimento, de ações e de direitos, o que envolve projetos que promovam o aluno como sujeito e a comunidade - seu ambiente de vida*”. Porém, parece-nos que as escolas ainda precisam aprender a colocar em prática esta concepção do jovem como sujeito de direitos.

Tanto Lewin, com a pesquisa-ação e de campo em psicologia social, como Moreno com seu modelo de pesquisa participante através de ações dramáticas, buscavam a pesquisa engajada, ou seja, um projeto de ação social visando mudanças ou a resolução de problemas coletivos. Acredito que este caráter de intervenção visando mudanças ocorre no desenvolvimento das oficinas de TE, através da experimentação de novos olhares (sobre si, o outro, o grupo e a realidade). No fazer teatro em grupo há também os *aprendizados sociais*, aspectos como se fazer ouvir, ouvir o outro, capacidade de esperar, valorizar a história e compreender o diferencial e as idiosincrasias de cada um, assim como buscar aspectos comuns ao grupo: tudo é fundamental.

As oficinas de TE tiveram tanto um caráter *educativo* – no sentido exposto por Dubet e Touraina, como espaço para experiências de subjetivação dos jovens alunos – como *investigativo*. Aqui nos apoiamos em Freire, quando defende o caráter intrinsecamente educativo da pesquisa participante: “Fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. (...) No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento” (1982, 37).

8 – OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS DA EJA/EMFAB

O processo de atribuição de sentidos depende de “como os próprios jovens constroem o seu universo simbólico, no qual inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações, tendo esse universo conseqüências diretas nas suas posições e disposições face à escola” (ABRANTES, 2003: 15). Os jovens alunos assumem ou “são colocados” em determinadas posições no “espaço escolar”, pois a escola produz e reproduz posições sociais no seu interior; é como se os jovens dissessem: *“Eu sei que tenho necessidade de sentido e avalio, por vezes, a medida dos meus esforços, mais ou menos irrisórios, para, contra ventos e marés, o manter ou o inventar”*.

Considerando que o jovem é um sujeito social, portador de desejos e singular, assim como portador de direitos, ele *interpreta* o mundo, a *posição* que ocupa e as relações que estabelece e lhe dá sentido(s). O aluno investe em seu ofício a partir de sua singularidade e a partir do que internaliza em seu processo de socialização antes e durante sua trajetória escolar; por isso há questões específicas da subjetividade e da trajetória de cada um e há denominadores comuns relativos à pertença geracional (condição) e à classe social (situação sócio-econômica), próprios de uma escola pública de periferia urbana e de EJA. Charlot (2002) expressa a respeito desta dialética: “Todos nós somos 100% singular e 100% social e o interessante é que o total não é 200%. O total ainda é 100%. Para entender isso, em termos acadêmicos, é preciso considerar que a relação entre a singularidade do ser humano e o caráter social do ser humano, não é aditiva, é multiplicativa”.

No capítulo anterior buscamos responder à questão “Quais os sentidos (direções) que *a escola* imprime na vida dos jovens”? Neste capítulo nos debruçaremos sobre as questões centrais desta pesquisa:

- Que aspectos da experiência escolar são mais significativos para estes jovens da periferia urbana pobre de Belo Horizonte?
- Que sentidos estes jovens atribuem à escola, aos saberes e à sua experiência escolar para que eles possam construir projetos e atribuir uma utilidade social a seus estudos; ao mesmo tempo em que investem em seus gostos intelectuais, talentos artísticos e culturais?

Procuramos desvendar alguns sentidos da escola *para* os jovens em suas múltiplas faces e interfaces, buscando compreender suas percepções, posições, disposições, motivações e decisões com relação à escola. Os dados do questionário semi-estruturado e das entrevistas individuais em profundidade podem ser organizados nos seguintes temas: *a* escola como espaço de vida (que inclui o vínculo com os professores); interação da experiência escolar com o trabalho; a sociabilidade inter-pares na e através da escola; a construção de modelos culturais e expansão de talentos; a contribuição da experiência escolar para os projetos de vida; a relação com os saberes e estudos e a relação dos jovens com a escola, através das lógicas de ação.

Devido à riqueza e extensão dos dados, dividimos sua análise em dois capítulos. Neste desenvolvemos os quatro primeiros temas citados acima e dedicamos o nono capítulo - sob o título “processos de construção de identidades juvenis através da experiência escolar na EJA/EMFAB” - ao desenvolvimento dos três últimos temas, encaminhando para uma síntese elaborativa dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola, relacionando-os com as análises e conclusões dos capítulos anteriores.

8.1. O vínculo dos jovens com a EMFAB e os docentes: a escola como espaço de vida.

Os resultados do questionário aplicado aos dezenove jovens da EMFAB (ver levantamento completo no **Anexo 2**), revelaram *alto índice de satisfação dos jovens com a*

escola: 15 jovens (73,7%) declararam estar “muito satisfeitos” com a EMFAB. Entre as alternativas múltiplas que justificam a satisfação com a escola, o maior número de respostas (17) indicou a importância “para meu futuro profissional” e 8 assinalaram a alternativa “para conseguir trabalho atualmente”, indicando como esta necessidade é presente e futura para eles. Apenas 4 respostas se referiam a importância da escola “para aprender a ler e escrever”, revelando que a maioria destes jovens já *se percebe* com este aprendizado básico.

Estes dados indicam que as *funções escolares de socialização* e de *distribuição de competências* da escola, apareceram de forma mais clara. Constatou-se que a EMFAB faz parte integrante do *espaço de vida* dos jovens: “o espaço vital psicológico [que] indica a totalidade de fatos e forças que determinam o comportamento de um indivíduo num certo momento” (LEWIN, 1978). Isto é sugerido pelo fato de que 9 entrevistados responderam que a escola é importante para fazer e encontrar amigos e 7 para melhor viver o dia e dia. Há evidências que a EMFAB tem-se constituído num pólo estruturador das famílias e comunidades da região, pelas atividades de maior interação com a comunidade que tem buscado estabelecer nos últimos anos (com a proposta de inclusão social da “Escola Plural”).

Monique, Cassiano e Impacto Break freqüentavam a escola por influência das suas famílias, que tinham um bom vínculo com a escola, inclusive por causa das atividades comunitárias promovidas pela EMFAB. **Jan Clode, Cleber e Gabriela** se matricularam na EJA da escola por uma escolha pessoal, por não estarem satisfeitos com a escola em que estavam antes e por terem recebido boas notícias sobre a EMFAB.

Jan Clode disse em relação à outra escola em que estudou à noite, até 23 anos, “*eu não estava conseguindo desenvolver, entendeu? Aí me falaram este negócio da EJA que estava acontecendo nesta escola, aí falei com um colega meu que tava estudando aqui, aí ele me falou ‘não, vai estudar lá que você vai gostar’*”.

Cleber revelou um vínculo mais complexo com a escola, considerando que ainda tinha que enfrentar a teimosia da mãe idosa para ir para a escola; seu forte vínculo com a ENFAB o mantinha firme na decisão de continuar os estudos: “*Só na hora da escola é que temo com ela (a mãe) mesmo; ela vem com aquela tromba. (...) Todo dia, todo dia ela encrenca mesmo (...). Isto é um problema que eu tenho com ela, nada muda, e já fala com qualquer um que isto só vai mudar quando ela morrer*”.

Apenas **Thainá** declarou que veio para a EJA/EMFAB “mais pela necessidade”: *“Eu tive que sair de lá (uma escola estadual da região) porque eu já estava trabalhando... eu estudava à tarde, aí depois da aula ainda tinha que voltar ao serviço (de babá) pra terminar umas coisinhas, aí mudei; preferi mudar, tive que escolher esta escola aqui, mas eu gosto daqui..., mas eu vim pra cá mais pela necessidade, mesmo”*.

Chama-nos a atenção que a resposta “pouco satisfeito/a” foi dada por um jovem que já havia participado do programa de educação afetivo-sexual em 2005 e, nas primeiras reuniões sobre o projeto “Com Viver”, se mostrou muito interessado e mais questionador que os demais jovens; ele saiu da escola antes do final do primeiro semestre, não chegando a participar das atividades culturais implementadas a partir de junho; segundo “boatos” que correram na escola, encampados pelos professores, ele tinha recebido ameaças de uma gangue de tráfico de drogas, o que demonstra, mais uma vez, como a questão de violência e insegurança penetra e interfere na trajetória escolar dos jovens.

Em síntese, estes dados do questionário respondido pelos alunos jovens da EMFAB mostram como, apesar dos problemas de qualidade de ensino por que passam as escolas públicas, os jovens da periferia urbana valorizam a educação formal, precisam da escola, não só de forma estratégica e utilitarista visando a mobilidade econômica e social, para “tirar diploma” e conseguir trabalho hoje e no futuro, mas também como refúgio que protege da violência das ruas, ponto de encontro, vivência da sociabilidade juvenil e de solidariedade inter-pares, ponto de cultura e lazer para a comunidade local e espaço de algum apoio para suas famílias.

Apenas quatro sujeitos assinalaram a importância da escola “para receber apoio em problemas familiares e pessoais”; na questão “Com quem mais conversa sobre problemas e dúvidas”, apenas dois sujeitos assinalaram a alternativa “os professores”, mesmo sendo questão de escolha múltipla. Porém a investigação qualitativa, através de entrevista individual, revelou que alguns dos sujeitos jovens se sentiam gratos aos docentes pelo seu apoio geral, especialmente em relação às suas dificuldades no ensino formal.

Impacto Break foi o que revelou mais proximidade interpessoal com os professores, tanto que a profa. **Sônia** me relatou *“A profa. Marta se ligou muito a ele, adotou ele, até o levou para sua casa”*; ele estava sempre disponível para ajudar nas festas e comemorações,

como ele mesmo expressou “*Eles me chamavam pra ajudar em alguma coreografia, coisas assim (...) até de manhã eu vim, no Festival Cultural Anual da escola*”.

Com exceção de **Cassiano**, que marcou “mais ou menos satisfeito” com a escola, os outros sete jovens entrevistados individualmente marcaram “muito satisfeitos”, demonstrando uma representação geral positiva da escola e dos professores:

Adorei a escola, não sou inimiga de ninguém aqui. Aqui não tem pixadores, não tem briga, não se vê drogas e armas, aqui dentro da escola. Não tem violência, briga ou bate-boca dentro da escola. Quando acontece alguma coisa, antes de piorar, a professora pede para o aluno se retirar da sala de aula. (...) A escola é o ponto principal do lazer nos bairros como este de S. Bernardo. Com o Projeto Escola Aberta o pessoal da comunidade tem tido mais opções de lazer, cultura, oficinas, brinquedos para as crianças ficarem menos na rua. (GRACINHA)

*A professora de português é muito legal; aqui ensinam melhor do que na outra escola que estudei antes, dá para aprender mais. (...) A escola é importante porque quando eu levo o papel pra escola a **Mabel** me diz: ‘menina, menina, você precisa estudar, está vendo? Até no serviço exige o “papel” (comprovação de frequência) (MONIQUE).*

Os professores tiveram um bom empenho, com certeza, eu não tenho nada a reclamar (JAN CLODE).

Todos os professores foram legais, não só comigo, com todos. Eles passam pra gente uma confiança legal, que a gente quer aprender. Eles dão conselhos, explica, eles não têm vergonha de chegar pra gente e explicar; às vezes a gente também dá uma força pro colega, então tudo isso ajuda na escola. Lá na minha sala mesmo, tem uns colegas com mais dificuldade, eu próprio, a gente chega junto pra ajudar, pede a professora se pode... Ela autoriza, a gente vai lá. Daqui a pouco a pessoa já está chegando pra ensinar a gente. Então isso é que eu acho interessante na escola. Eu gosto muito disto – uma pessoa ajudar o outro porque hoje em dia a gente tem que ajudar não pensando em receber de volta, né? Mas a gente deve sempre ajudar o outro, é isso (CLEBER).

Não tenho nada a reclamar da escola (GABRIELA).

A escola está compreendendo a gente até demais (...) Eu acho, porque não sou só eu que quero, não, é muito difícil. Na escola M.L., se a gente ia pro cinema, mas era assim, oh, mas sentadinho, quietinho e a gente pagava, até a nossa merenda, a gente pagava. (...) Aqui está diferente. (...) Eu acho maravilhoso, eu não gosto que fiquem ali na minha cola, me vigiando se eu vou falar ‘a ou b’, sabe, lá era assim, difícil, eles jogavam a culpa na gente, que que é isso, gente... (THAINÁ VITÓRIA).

Percebemos que os alunos com melhores resultados (como **Gracinha**) e os que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas demonstravam adesão às normas escolares, algum *esforço* e pedido de ajuda (**Cleber, Impacto Break, Jan Clode**), conseguiam mais apoio e acompanhamento pelos professores.

Percebemos uma visão mais negativa dos docentes em relação às três jovens (**Gabriela, Monique e Thainá**), que “zoavam” mais, demonstravam uma adesão distanciada às regras – eventualmente com atitudes de rebeldia e dissidência - e ficavam mais entre si em termos de sociabilidade; mas a visão negativa se aprofundava em relação aos “meninos”, aos jovens mais novos que mais se afastavam de um modelo idealizado de “bom aluno” – pois apresentavam um vínculo mais frágil com a escola e o ensino formal e não conseguiam uma conexão suficiente para pedir ajuda como o **Cassiano** (ver **Anexo 4**).

A representação positiva *geral* da escola não impediu os jovens de apontarem uma diferenciação entre o que gostavam e valorizavam e o que não gostavam e criticavam. Por isso distinguimos o tema do vínculo com a escola dos outros temas específicos, inclusive a “relação com os saberes e os estudos”.

8.2. Os sentidos da escola para o trabalho dos jovens

Em nossa realidade, trabalhar é uma necessidade que se impõe cedo na vida dos jovens, nem sempre como fruto de escolha ou gerador de algum projeto de vida. Por isso os jovens precisam viver sua condição juvenil, articulando com a escola e com o trabalho. Com as mudanças das juventudes nas sociedades complexas contemporâneas, surge uma nova postura diante do trabalho: as gerações anteriores associavam o trabalho como “uma forma de tornar digna a pobreza” (LEÃO, 2004:194); para os jovens pobres das camadas populares e das periferias urbanas de hoje, se por um lado mantêm a esperança de mobilidade social através da escolarização, por outro lado, trabalhar e ter um salário significam “talvez a única maneira de viver mais plenamente a condição juvenil”: acesso ao consumo e às ofertas das culturas juvenis urbanas – CD’s, DVD’s, shoppings, shows, etc e às diversas formas de sociabilidade inter-pares.

O levantamento do questionário aos dezenove alunos jovens da EJA mostra os seguintes dados: 10 trabalhavam fora de casa; destes, 8 trabalhavam nove ou dez horas por dia. Apenas 2 trabalhavam 6hs como aprendizes na BHTRANS (empresa que tem parceria com a AMAS - Associação Municipal de Assistência Social). Dos que trabalhavam, 9

afirmaram que ajudavam financeiramente em casa. A alternativa “falta de trabalho” foi indicada como um dos problemas da região por 7 jovens.

O índice de jovens alunos de EJA trabalhando se apresentou um pouco acima da média dos dados de pesquisa nacional e da região metropolitana de Belo Horizonte – RMBH; nesta ficou constatado que 58,3% dos 1000 jovens consultados *não* estavam trabalhando e desses, a maioria (64,5%) estava procurando trabalho no período da pesquisa (LEÃO, DAYRELL E GOMES, 2005 em relatório sobre a pesquisa IBASE e PÓLIS).

Qual a relação entre o trabalho e a escola para estes jovens, de que forma um contribui ou prejudica o outro, quais os sentidos do trabalho para os jovens e o que esperam da escola neste campo foram aspectos revelados pela análise das entrevistas individuais.

Impact Break e Cassiano, ambos com 16 anos em 2006, não tinham trabalho remunerado para contribuir com a renda familiar. Assim mesmo, **Cassiano** estava fazendo cursos profissionalizantes na AMAS e ajudava nos serviços domésticos. **Impact Break** me disse “*Eu quis estudar à noite pra trabalhar, mas eu não consegui, só consegui fazer bico: ajudante de pedreiro, ajudante de supermercado*”; atuava como voluntário na função de oficinairo de dança (*breaking*), no projeto Escola Aberta de algumas escolas do bairro São Gabriel, e deveria começar a trabalhar à noite, num restaurante com seu cunhado: “*Meu tio está parado, desempregado (...) Ai só meu vô que tem renda lá em casa. Eu quis estudar à noite pra trabalhar, mas eu não consegui, só consegui fazer bico, ajudante de pedreiro e ajudante de supermercado*”.

Talvez por esta sua dificuldade de conseguir trabalho ou de permanecer naqueles que conseguiu, pelo seu nível de expectativa e exigência, a profa. Marta, que teve mais contato com ele nos últimos dois anos, escreveu em sua ficha “*Impacto Break é um pouco limitado no que se refere à sua vida profissional*”. Porém percebemos que o jovem estava “estrategicamente” se preparando para o trabalho, através de maior empenho nos estudos em 2006 e, por isso, conseguiu se certificar e matriculou-se em 2007 no ensino médio regular diurno, perto de sua casa.

Gabriela, 15 anos, trabalhava, em 2006, como babá de seus dois sobrinhos, recebendo apenas setenta reais (um quinto do salário mínimo vigente), com os quais contribuía com trinta reais para as despesas da casa e ainda ajudava a mãe nos serviços domésticos. Mas ela se mostrou satisfeita com esta situação: “*O que sobra eu gasto pra fazer unha, cabelo, vou*

comprando minhas coisas aos poucos, que nem comprei meu celular agora, roupa. (...) Eu trabalhava em outro lugar, eu limpava a casa da minha avó. Eu trabalho de 9h às 18h ... ah, eu gosto porque eu gosto muito dos meus sobrinhos, às vezes eu vou pra lá, às vezes eles vêm pra minha casa". Ela também fez cursos profissionalizantes na AMAS – Associação Municipal de Assistência Social - e aguardava ser chamada para trabalhar, o que acontece após completar 16 anos. Só que nesta espera, surgiu outra espera: a gravidez. Ela permaneceu na escola e, segundo me informou em março de 2007, continuava com o serviço de babá.

A situação de **Gabriela** revela três fatores importantes: o primeiro se refere à rede de sustentação e solidariedade mútua dentro da família, também quanto a dar oportunidades de serviço, mesmo que sub-remunerado; o segundo é a importância da rede de apoio representada pela AMAS – três dos jovens entrevistados fizeram cursos profissionalizantes nesta entidade, além de vários outros da EJA. O terceiro fator é a maior facilidade das meninas adolescentes conseguirem trabalho por causa do serviço doméstico, como comentou a respeito **Impacto Break**:

A minha irmã mais nova, de 15 anos. Ela trabalha olhando os meninos da minha tia. (...) Eu também queria fazer isto, mas... Como é que pode, né? Homem assim é mais difícil pra poder assim mostrar as coisas, pra mulher é mais fácil arranjar serviço, minha irmã consegue, mulher é mais confiável que o homem pra trabalhar na casa dos outros (IMPACTO BREAK, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Cleber, 27 anos, se mostrava tão identificado com seu trabalho que este tema predominou a entrevista; sua trajetória escolar estava imbrincada ao trabalho, pois um dos motivos do atraso de sua inserção na vida escolar foi o trabalho desde os sete anos.

Cleber: *Meu trabalho pra mim é muito importante, viu? Eu peço a Deus pra eu acordar no outro dia na hora certa de ir pro serviço. Porque além d'eu mexer com jardim, serviço de ajudante de pedreiro mesmo, pego empreitada também pra fazer, então é ótimo... Por exemplo, fazer um orçamento de um serviço de jardim, de pedreiro, de eletricista.*

Zoé: De tudo isto? Você trabalha em grupo? Faz parte de uma empresa?

Cleber: *Eu mesmo tenho um grupo de seis pessoas que trabalham comigo. Quem dirige é eu e um pedreiro que entende do ramo mesmo. Mas quem arruma mais mesmo sou eu, eu é que corro mais atrás e falo pra ele pegar. Eu faço um (serviço), ele faz o outro, assim vai. Mas quando tem oportunidade a gente chama outros; eu já chamei uns meninos aqui, uns gostaram, outros não gostaram...porque a minha condição não é serviço leve, é pesado, é tudo pesado, então a pessoa tem que querer mesmo fazer, corpo mole não dá, não dá não.*

Zoé: É como se diz “tem que pegar o boi pelo chifre”. Você gosta deste trabalho... a gente percebe que você gosta.

Cleber *Isso, eu gosto, gosto muito* (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro 2006).

Sua narrativa revela um pouco daquele caráter de dignidade relacionado ao trabalho duro e honesto das pessoas pobres de camadas populares de gerações anteriores. Ele estava com 27 anos, mas seus irmãos são bem mais velhos e todos trabalhavam muito, em serviços pesados e precários.

Cleber encontrava oportunidades de subjetivação no trabalho, primeiro porque aos poucos estava assumindo funções de maior responsabilidade, “pegar empreitada”, coordenar serviços dos outros, fazer contatos com clientes, fazer orçamento; devido às habilidades “para pequenos consertos” e para trabalhos manuais artesanais, ele passou a vender também estes produtos:

Cleber: *Além de trabalhar, eu vendo cerveja, refrigerante, essas coisas nos fins de semana e feriados, no parque Lagoa do Nado, clandestino mesmo. Tudo que dá pra eu ganhar um dinheirinho... Agora que eu estou aprendendo também artesanato. (...) Bom, além do porta-retrato eu faço porta-jóias, com caixinhas recicladas de leite, faço também enfeites, decorativos.*

Zoé: Você aprendeu em algum lugar, como foi?

Cleber: *Eu aprendi assim quase sozinho porque desde pequeno eu tenho mania de pegar alguma coisa... Gosto muito de recortar, colorir, aí veio isto na minha cabeça. Eu tinha ganhado uma lata de tinta, estas coisas, peguei umas caixinhas de papelão na rua – assim de 10 por 5, né? Aí pinteí, eu estava sem nada pra fazer, deixei secar. Eu já mexia com bijuteria, eu tinha umas pedrinhas em casa. Comprei cola, comecei a colar as pedrinhas nas caixinhas. Um vizinho meu chegou assim, olhou, elogiou, (...) aí no mesmo dia uma pessoa passou na rua, viu elas secando em cima da mesa, me perguntou se era para vender. Aí eu pensei comigo: ‘uai, comprar isto? Eu só pinteí umas caixinhas. Aí a pessoa me elogiando e tal, encomendou mais uma, aí eu empolguei com aquilo e comecei a fazer cada vez mais* (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Thainá, no período de nossos contatos, teve três trabalhos sem carteira assinada: babá, manicure e balconista numa confecção do bairro. Em uma oficina de teatro, ainda em outubro de 2006, ela compartilhou sua situação com os/as colegas jovens: “*Lá em casa somos eu, meu irmão gêmeo, minha mãe e irmã mais velha e outro irmão menor. Eu, minha mãe e irmã trabalhamos fora. Olho um menino para uma família aí. Chego cansada e ainda tenho que trabalhar em casa*”. Ela gostava muito de informática e fez um curso em uma ONG da região, onde ela treina um pouco, como também treinava na casa de família onde trabalhava. Disse que na escola não há oportunidade de treinar.

Também **Gabriela**, que fez curso de informática na AMAS, comentou esta dificuldade de treinar na escola. **Jan Clode** precisava de conhecimentos de informática para acessar o

computador em seu trabalho de mecânica de automóveis, mas não tinha lugar para aprender e treinar.

Entre os nossos sujeitos entrevistados, apenas **Monique** e **Jan Clode** tinham carteira assinada. Este trabalhava como mecânico de carros havia doze anos, encaminhado por um primo mais velho; ele gostava muito de seu trabalho, parte importante de sua trajetória de vida, se considerava um profissional da área e comentou a dificuldade de conciliar trabalho e escola:

Jan Clode: *É puxado, entra serviço, sai serviço, só para pra 1 h de almoço, pego às 8, largo às 6. Antes eu largava mais tarde, não tinha horário certo, mas eu conversei direitinho com ele (o chefe) lá, ele inclusive também estuda, lá na H.R. Conversei com ele, ele aceitou, saio 6hs em ponto, ta tudo bem, tranqüilo, to levando.*

Zoé: Você tem que faltar de vez em quando por motivo de trabalho?

Jan Clode: *Às vezes, quando chega cliente tarde, ou vendedor, estas coisas assim, aí eu fico mais agarrado pra liberar do serviço (JAN CLODE em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Cleber e **Jan Clode** percebiam com clareza vários aspectos específicos em que a escola já havia contribuído para seu melhor desempenho no trabalho atual – a informática básica; o português, tanto na leitura como na redação, a matemática e habilidades de relacionamento:

As contas que a gente tem que fazer, o computador, porque lá a gente usa o computador, eles chamam de 'rastrear o carro', então a gente precisa saber. (...) É, não estou totalmente assim não, mas devagar estou conseguindo fazer. (...) Até mesmo pra conversar melhor com as pessoas, a gente se relaciona com todo tipo de pessoa. Questão de nota, também, preencher notas (fiscais), cheques (JAN CLODE, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

A escola está me ajudando, por exemplo, na matemática, para fazer orçamento; pra ler o projeto, pra escrever, por exemplo, escrever recado, bilhete, tudo ta me ajudando, até pra mim olhar nome de material (de construção), o jeito que tem que por no manual, tudo depende da leitura, né? A gente tem que ler o manual todinho, saber aí corrigir peças, pra ver se está tudo certo, pra depois a gente fazer o projeto que está pedindo. Então, a escola me ajuda muito nisto. Porque de primeiro eu não sabia isto, eu ia olhar um serviço, eu gaguejava mais que tudo e muitas vezes as pessoas até me deram prejuízo e eu não ficava sabendo. Depois é que eu conversava com um colega meu e que ele falava: 'nossa, você tem que dar um jeito'. Já chegou colega meu assim, ó, falando comigo: 'não, dá um jeito de estudar, rapaz, você tem que aprender, só' (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Gracinha, no período de dez anos fora da escola, trabalhou em muitos tipos de serviços, inclusive de babá. Isto prejudicava seu retorno para a escola porque dormia no serviço. Depois que se casou, em 2003, retomou seu propósito de voltar aos estudos. Em 2006

estava atuando como monitora de recreação no projeto Escola Aberta da EMFAB, recebendo um pro labore de R\$ 300,00; já havia trabalhado como voluntária em duas ONG's voltadas para preparação de jovens para o trabalho e iniciou treinamento para atuar como monitora de educação afetivo-sexual, ainda sem rendimento.

Monique trabalhava desde o início de 2006, como aprendiz na BHTRANS, por indicação da AMAS, onde se preparou. Sua situação de trabalho era admirável e *sui generis* porque na primeira fase de treinamento na empresa ela participou de várias atividades altamente interessantes e gratificantes para ela, de forma que o trabalho era o principal espaço de subjetivação e realização pessoal. As atividades culturais realizadas na EMFAB apenas complementavam as do trabalho, numa linha mais de continuidade e reforço do que de contribuição mútua.

Ela relatou como chegou à AMAS: *“Minha mãe passou e viu escrito, aí ela colocou meu nome, teve que fazer entrevistas também, levar documentos e tudo; aí ligaram para minha casa, fiz o curso, passei, me chamaram para trabalhar”*. Descreveu o “curso de formação” que teve na AMAS, durante três meses: aulas de teatro, planejamento familiar, informática e desenho. Explicou o critério de seleção dos jovens: *“eles olham a condição da pessoa, aí eles fazem tipo uma seleção, são 50 pessoas, 25 de manhã, 25 à tarde”*. A AMAS exige frequência à escola, como expressou **Monique**: *“Se eu não estivesse estudando, não estaria trabalhando não, porque lá tem que estudar mesmo”*. O círculo de implicação mútua entre trabalho e escola se completa quando ela respondeu à pergunta “o que te ajudou a gostar mais de estudar?": *Por causa do serviço (...) e da minha mãe (...) e eu também, né (...). Por exemplo, no teatro, tem que ler texto, se não souber ler nem tem jeito...; Tem que saber trabalhar com criança, saber conversar com as pessoas, vai em lugares diferentes, às vezes até viaja para outros lugares”*.

Percebe-se que a AMAS tem sido um pólo importante na região, em termos de preparação dos jovens para o trabalho. Interessante observar o papel da família: de modo geral são as mães que procuram e fazem a inscrição dos/das filhos/as nestas entidades (**Gabriela, Monique, Thainá** e madrastra de **Cassiano**).

Depois **Monique** descreveu seu trabalho com detalhes e muita fluidez:

Zoé: Como é este seu trabalho? Onde fazem o teatro?

Monique: *No circo; a gente ensaia também todos os dias; porque tem duas peças de teatro, uma fica no circo, (...) e outra vai para a escola; tem muito menino que faz, um pouco fica no circo e outros na escola.*

Zoé: Que circo? É fixo?

Monique: *Transitando Legal, é lá na BHTRANS mesmo. (...) As escolas vão até a BHTRANS e a BHTRANS vai até às escolas.*

Zoé: E é teatro sobre o quê?

Monique: *Sobre o trânsito, sinal vermelho, faixa de pedestre, estas coisas.*

Zoé: É bem educativo?

Monique: Han, han.

(...)

Zoé: Este trabalho te realiza, te faz feliz, você se sente realizando seu potencial?

Monique: *Antes não porque só ficava dentro de casa; agora, mesmo qui ocê estiver triste você ri lá, nem tem como; vê pessoas legais, diferentes, que você conhece.*

Ela ainda explicou que a BHTRANS faz campanhas de proteção às doenças sexualmente transmissíveis e quando isto acontecia, chegava mais tarde em casa, mas depois podia ficar dois dias em casa, o que pra ela era melhor, porque podia, então, ficar mais com sua filhinha. **Monique** ainda relatou outras atividades muito significativas: ela tinha aulas de teatro, violão e canto na empresa e já estava dando aulas de hip hop para crianças. Além disto, sua vida social e de amizades se ampliou e se “refinou”, pois participava de festas da empresa. Para isto sua mãe ficava com sua filha; para ela ir “simplesmente para a rua”, não. Como ela era muito amiga de **Thainá** e **Gabriela**, as levava às festas da empresa, ampliando o círculo de conhecimento social das três.

Os jovens que chegam à EJA/EMFAB vivem de maneira acentuada esta interseção entre escola e trabalho; geralmente a partir dos quatorze anos já há uma pressão das famílias para que trabalhem e contribuam com as rendas familiares. Suas trajetórias escolares estão marcadas por interrupções e retornos, seja porque seu trabalho é muito pesado e têm jornadas longas – devido às condições precárias e exploradoras do ambiente de trabalho (a maioria sem carteira assinada, sem garantia, sem benefícios, etc); seja pela situação de desemprego que os leva a buscar trabalhos em serviços sazonais em outros municípios e estados; seja pelo cansaço que os deixa sem condições mínimas para ir à escola; seja pela chegada de filhos e a necessidade de aumentar a renda para os sustentar ou até mesmo porque encontram mais satisfação e realização pessoal no trabalho, que se torna às vezes o único ou o mais importante espaço de subjetivação em suas vidas.

8.3. Sociabilidade inter-pares na e através da escola

A sociabilidade representa um espaço extremamente significativo nas vidas dos jovens das sociedades complexas contemporâneas. A sociabilidade juvenil, diferentemente do processo de socialização, é eminentemente consumatória e não instrumental, pois apresenta um fim e um prazer em si mesma, na própria relação. Como afirma Leão (2004: 142): “Para os jovens ‘trocar idéias’, ‘zoar’, fazer amizades é tão importante quanto freqüentar a escola e trabalhar. Eles querem estudar e trabalhar, mas não desejam freqüentar uma escola e um trabalho que os impeçam de ser jovens”. As amizades, as relações de coleguismo, a inclusão e participação em grupos de pares fazem parte da construção das identidades dos jovens, numa interseção entre as lógicas de integração (neste caso, horizontal) e de subjetivação.

Vimos que a escola apresenta é parte importante do espaço de vida dos jovens, com uma forte vinculação com o seu trabalho atual; a escola representa também para estes jovens da periferia urbana, um espaço de sociabilidade juvenil, de experiência e aprendizagem de modelos culturais, de aquisição e desenvolvimento de talentos especiais e até mesmo de lazer. Por isso, especialmente na EJA, em que a comunidade discente é composta de todas as idades, a partir da adolescência, é preciso ter espaços específicos de agrupamento dos jovens; como me revelou **Monique**: *“quando eu cheguei na EJA, não tinha muitos jovens não, mas foi muito bom depois, quer dizer, no começo não achei muito bom, pensei ‘nó, só eu de nova no meio destes idosos!’ , mas aí fui vendo as meninas chegando, comecei a gostar e estou lá até hoje”*.

Os teóricos da sociologia contemporânea “nos convidam a abandonar antigas categorias que focalizam no lazer apenas seu lado puramente improdutivo, ‘do não-trabalho’” (GONÇALVES, 2005: 111). Este autor define lazer como “forma de se apropriar desse tempo prazeroso, escolhido livremente pelo próprio sujeito – esse tempo de bem-estar pessoal que amplia de forma significativa a qualidade de vida humana” (op.cit: 112). Portanto o lazer é fundamental, junto com a sociabilidade livre e espontânea, no processo de subjetivação dos jovens.

8.3.1 Singularidades na sociabilidade dos/das jovens entrevistados/as

Verificamos que no levantamento do questionário prévio (**Anexo 2**), 7 sujeitos apontaram a importância da escola “para fazer e encontrar amigos” e que predominou a escolha de “amigos” como alternativa na questão “Com quem mais conversa sobre problemas e dúvidas”, alternativa marcada por 9 sujeitos.

Thainá enfatizou a importância da escola como um espaço de fazer, encontrar e cultivar amizades:

Zoé: Quais os momentos mais marcantes, interessantes, significativos que você viveu em toda sua trajetória escolar, na escola anterior e aqui?

Thainá: *Que eu estava entre amigos e feliz, sabe?*

Zoé: Mas teve alguns momentos mais significativos, que te deram muito prazer, não só aprender português, matemática, outras coisas também..

Thainá: *É, ah. (...) vou falar com você que eu fiz muita amizade...*

Zoé: Então este é o aspecto mais importante, né, fazer amizade?

Thainá: *É e foi amizade sincera, tanto lá como aqui eu fiz bons amigos.*

Zoé: Você tem facilidade, em pouco tempo aqui já fez amizades.

Thainá: *É, rapidinho eu já peguei contato com todo mundo.*

Zoé: E onde você faz mais amizades é na escola?

Thainá: *Hum, hum.*

Thainá já conhecia **Gabriela** da escola anterior e faziam parte da mesma “patota” de zoação e brigas na porta da escola. Continuaram a amizade na EMFAB e se uniram a **Monique**. As três estavam sempre juntas na escola e saíam juntas para festas, inclusive as da BHTRANS.

Gracinha demonstrou um tipo diferente de vínculos e interesses sociais. Ela não demonstrou aproximação afetiva com outras jovens da escola, apesar de que se relacionava bem com todos e todas. Também não tinha muito interesse em ir a festas e bailes; disse que preferia ficar os momentos livres mais em casa com o marido. Mas deixou claro que gostava de investir em novos contatos, de forma mais ampla, com o pessoal que frequentava a escola nos fins de semana para o Projeto “Escola Aberta” e nos encontros regionais de que participou como representante da escola em programas de sexualidade e juventude.

Cleber disse que em 2006 construiu uma amizade com outro aluno, de 34 anos, que também participava das oficinas de teatro: “*Antes eu não conversava com ninguém sobre os meus problemas, aqui na escola, agora mudou, divido mais meus problemas com os amigos... O Mário é um colega excelente*”. Quando lhe perguntei se “se considerava jovem” e se tinha facilidade de convívio na escola com os mais novos ele me respondeu: “*Ah, eu me considero como jovem, sim! Aqui na EJA não tenho problema assim não. Sou muito bem recebido por*

eles e eles comigo. Assim eu acho por eu ser assim uma pessoa brincalhona, positiva também, não tem problemas não, jovens, adultos”.

Cassiano, apesar de estar sempre acompanhado de uns dois colegas da mesma idade, não enfatizou a importância da amizade dentro da escola.

Jan Clode revelou ser líder entre os rapazes e garotas: sempre que começava a dançar, juntava uma rodinha à sua volta e era sempre ouvido quando falava em grupo. Fora da escola, ele ficava a maior parte do tempo livre junto à namorada e tinha outros amigos que freqüentavam sua casa para compor raps com ele.

Quanto a **Impacto Break**, sua sociabilidade inter-pares na EMFAB ficou um tanto reduzida pela maior aproximação com os professores, por sua decisão de não participar das oficinas culturais com os outros jovens e por ter mudado para outro bairro, onde encontrou um grupo de dança, “Impacto Break”, tendo ficado mais ligado aos integrantes deste grupo, todos mais velhos que ele. Na EMFAB ele esteve por mais tempo investindo na integração com os professores, tanto que sua resposta à questão “o que foi a experiência mais significativa, importante pra você aqui na escola?” ele respondeu: “*Alguns professores legais*”. Ele chegou a ficar preocupado com a reação dos outros jovens por ter se certificado; no dia do conselho de classe “fingiu” que não passara, para não sofrer retaliações (ele me disse isso ao telefone quando liguei para marcar entrevista no celular que me passou). Porém, na escola em que estudou anteriormente, este aspecto de amizade foi importante pra ele: “*Lá foi assim, as primeiras amizades que eu tive*”. Verificamos que na EMFAB, em 2006, **Impacto Break** apresentava um comportamento mais conformista, de “expectador-participante” das zoações e das brigas dentro da escola, mais afinado com as expectativas dos adultos:

Impacto Break: (...) *Na minha opinião, minha mãe sempre me disse, meu vô me disse, ‘sabe separar as coisas- brincadeira uma hora, seriedade outra. Aí eu sei dividir, né, na hora que estava passando estes negócios lá...*

Zoé: *Você não é considerado chato por eles por não entrar no jogo deles?*

Impacto Break: *Não, eles brincavam comigo de vez em quando, eu só virava e olhava pra eles, normal, conversava assim...*

Zoé: *Você deixa esta parte de conversar mais pro recreio?*

Impacto Break: *Mais no recreio... No recreio assim eu converso; gosto mais de pegar o som pra poder dançar. Quando eu pegava o som, aí eles queriam escutar outra coisa que eu não queria escutar, entendeu, aí parei de pegar o som. Mas eles não pegam não, eles querem que os outros pegam pra eles escutar (IMPACTO BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

8.3.2 Zoação e “sociabilidade briguenta” das meninas até 18 anos

Nogueira (2006:209) observou em sua pesquisa com alunos do 3º. Ciclo de uma escola municipal (12 a 15 anos), que os meninos possuíam, “muito mais visibilidade na zoação do que as meninas” e que tendiam mais a extrapolar para a bagunça. O autor considera que as meninas zoam, mas “através de uma modulação do comportamento desejado pela escola em que elas não discordam abertamente das regras”, não deixando sua divergência explícita. Em nossas observações na EMFAB com os jovens de 15 até 25 anos, verificamos que os “meninos” até 17 anos eram mais agitados e inquietos e as meninas conversavam muito e riam baixinho *entre si e com os rapazes* da faixa etária acima de 18 anos. Os rapazes acima de 18 anos participavam muito dos acasalamentos no “ti-ti-ti” com as garotas acima de 14-15 anos. Os meninos mais novos utilizavam mais o jogo corporal de empurrar, cair, se deitar e esbarrar, que às vezes terminavam em breves conflitos interpessoais com os adultos e os próprios jovens. **Monique** se mostrou incomodada pelo fato dos “meninos” ficarem mexendo com os idosos ou zoando com eles no refeitório e esclareceu a diferença que percebia:

Zoé: Você se mete nestas discussões?

Monique: Não, é mais os meninos.

Zoé: Você fala “meninos”, é que idade?

Monique: Da minha idade mesmo, 15, 16 anos... Os meninos, porque as meninas ficam mais na delas, conversam de outros assuntos, né?

Zoé: O que você gosta de conversar lá?

Monique: Sobre o que acontece no dia a dia; as festas, a roupa com que vai, que não vai, estas coisas. (MONIQUE em entrevista a VALE, em dezembro de 2006).

As divergências, o aborrecimento com as aulas ou atividades e com as determinadas reações dos professores se mostravam evidentes e com a mesma frequência e intensidade, tanto com os meninos e rapazes como com as garotas. Elas mostraram preferir os rapazes mais velhos para zoar, brincar e conversar; elas diferenciavam tipos diferentes de zoação, conforme me relatou **Thainá**, logo após sair da sala, porque não gostara de uma zoação que fizeram com ela: “*Eu dou liberdade para zoar comigo só uns meninos aí* (aponta o jovem Gil, de 20 anos). *Não estes menininhos aí, eles são muito infantis, esses de 15 anos sei lá, mas eu não dou liberdade pra eles não*”.

As jovens usavam também o celular com mais frequência que os rapazes, de forma aberta e nos espaços de aulas e atividades, não só para conversar com outra pessoa fora da

escola, mas para jogar e brincar. O celular pode ser visto como marca de prestígio (**Gabriela** comprou o seu com o que lhe sobrava de seu pequeno salário mensal), mas também como um dos recursos de fuga nos momentos maçantes e sem sentido ou simplesmente como “espera impaciente” até que chegassem os momentos em que julgavam que valia a pena se empenharem – uma atividade interessante ou uma aula com “matéria nova”.

Percebemos que não se pode generalizar fazendo grandes distinções de gênero entre os comportamentos sociais na escola. Nogueira observou que as meninas tendem a ficar como expectadores-participantes da zoação dos meninos e “atuariam com maior vigor nos interstícios da encenação e deixariam para os meninos a cena aberta da zoação”. De forma diferente, constatamos nas narrativas de **Gabriela**, **Monique** e **Thainá** a intensidade e a frequência com que experimentaram a zoação em sala de aula; também relataram que, antes de entrarem na EJA/EMFAB, experimentaram um tipo de “sociabilidade briguenta” e rebelde que geralmente se atribui mais aos adolescentes do sexo masculino.

Este tipo de sociabilidade parece significar para as jovens um apelo ao pertencimento grupal, necessidade de inclusão e proteção e de visibilidade (LEÃO, 2004: 282), assim como de marcar terreno, a diferença entre “nós e eles” (meninos/rapazes) ou “nós e elas” (*outras* meninas):

Zoé: Brigava com quem e por quê?

Monique: *Era com as meninas mesmo, não podia ver uma menina de fichário novo que a gente falava que era metida, aí a gente batia nas meninas. (...) Agora que eu parei mesmo.*

Zoé. Você sempre foi valente, forte, brava?

Monique: *Eu era terrível, era chamada quase todo dia na escola, só que eu não levava minha mãe, aí ganhava suspensão, aí tinha que ir pra escola para minha mãe não saber, se ficasse dentro de casa ela ia saber...*

Zoé. Que coisas vocês faziam de curtição de turma, nesta época? Você estava de 13 para 14 anos...

Monique: *Ah, a gente saía muito, ia a muitas festas. Brigava demais.*

Zoé. E por causa de que vocês brigavam?

Monique: *Entrava uma menina nova na escola, aí a gente zoava com ela, assim à toa (MONIQUE, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Dentro da EMFAB aconteciam brigas entre garotas por causa de fofocas, provocações e ciúmes em relação a namorados e “ficantes”. Aconteceu com **Thainá** logo no início de 2007; segundo a profa. **Sônia**, foi uma “briga feia”, que exigiu chamar sua mãe à escola; esta chegou a procurar outra escola noturna para a jovem, mas não encontrando e a pedido da

própria **Thainá**, esta ficou na EMFAB. A briga foi por motivo de fofoca e provocação de outra menina a respeito de seu ex-namorado.

Dias depois me encontrei com **Thainá** no pátio; antes de começar a aula, ela veio até mim, sorridente, me abraçou com carinho. Fiquei surpresa porque achei que teria saído da escola por causa da briga. Falei-lhe disto e ela explicou: *“Ah, foram as coisas que foram juntando, desde que entrei aqui esta menina tava no meu pé. Eu até que sou calma, mas não pisa no meu calo que aí eu fico brava. Eu tentei ignorar, mas ela ficava fazendo fofoca. (...) Sabe aquela gangue de lá do outro lado? (falou-me mais baixo e perto para outros por ali perto não ouvirem). Ela estava falando que eu estava ficando com um cara de lá, traindo o meu namorado. Ele até me ameaçou...”*

Perguntei se este namorado era o pai do bebê que abortara em dezembro, ela confirmou. Na entrevista em dezembro ela me informara que seu ex-namorado trabalhava no mesmo restaurante em que trabalha sua irmã mais velha. Nesta conversa em março, após o comentário da briga, ela falou sobre o rapaz: *“Ih, ele tem outros filhos, colocaram ele na justiça. Sabe? Ele tem bom coração, mas não tem responsabilidade, está metido nestas encrucas (...) está preso agora”*. Três meses depois me contou: *“Agora estou com outro namorado, tem 20 anos, trabalha, é honesto, tamo legal, não quero ficar me lembrando do outro”*.

A maioria destas brigas os jovens solucionavam sem levar aos professores e direção, mesmo quando envolvia funcionários da escola, como me relatou **Gabriela**:

Gabriela: *Uma vez tinha duas meninas (diz o nome de uma delas); tinha ciúmes de mim com o Ronaldo (jovem auxiliar de secretaria da EJA)...falavam que eu era a rapa da escola.*

Zoé: Que que é isto?

Gabriela: *Ela achava que eu ficava com ele, e ela gosta dele. Era o maior... Mas eu não ligava também não.*

Zoé. Chegaram a falar com os professores sobre isto?

Gabriela: Não (GABRIELA em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Desta forma não constatamos uma diferença marcante quanto à presença de brigas e de posição de dissidência contra e na escola, devido ao gênero, nesta faixa etária de 15 anos até 25, ao contrário do que observou Abrantes, em sua pesquisa em Portugal; o autor situa o contraste entre a “cultura de rua” dos rapazes e a “cultura de quarto” das jovens. As meninas seriam “mais sossegadas e simpáticas, mais obedientes e organizadas, mais conservadoras e perseverantes no trabalho escolar”, como fruto da socialização primária na família e que, por

isto, “as raparigas criam na escola uma cultura própria, baseada em densos laços de sociabilidade e que valoriza, simultaneamente, as normas escolares e a identidade feminina” e, por isso, se mostrando mais integradas e satisfeitas no espaço escolar (2004:88- 93).

A profa. **Sônia** reclamava sempre da zoação, indistintamente, para ambos os sexos. **Mabel** chegou a se referir à **Thainá** como “pivetinha”, falando também da sua “má influência” sobre **Gabriela**. **Sônia e Mabel** se referiam com frequência a **Monique** como “*encrenqueira*”, “*rebelde*”, “*perturbava as aulas e liderava a zoação*”. A própria jovem falou deste aspecto na entrevista:

Zoé: Você já falou isto, mas só confirmando, a vida social é muito importante para você na escola, antes, quando chega, no recreio...

Monique: (completando imediatamente) *Na sala de aula...*

Zoé: Na sala de aula também? Bate muito papo na sala de aula?

Monique: *Nó, demais* (MONIQUE em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Na verdade percebemos a liderança da jovem, mas não só na zoação, como também pela sua capacidade, vivacidade e maior experiência de vida. Ela influenciava bastante as colegas, especialmente **Thainá e Gabriela**, mas também era respeitada pelos rapazes, porque se posicionava, jogava futebol e baralho ou outros jogos com os rapazes. Ela e **Jackson** foram os que lideraram o “tumulto” no conselho de classe em que receberam da diretora e alguns docentes, os baixos resultados do ano e a notícia de não certificação para a maioria dos jovens. Enfim, pelo menos estas três jovens que entrevistamos e observamos em algumas atividades por alguns meses, *não demonstraram este perfil* descrito por ABRANTES: “Dada à subordinação também no plano familiar, a escola surge como forma de resistência ou fuga a um destino de dependência” (op.cit: 94-95).

Como não é objetivo desta pesquisa colocar o foco nesta questão de gênero, fica aí uma interessante questão para aprofundamento em pesquisas futuras em nosso próprio contexto brasileiro.

8.3.3 Lazer e fruição do tempo livre

Na pesquisa da AMAS, realizada em 1995, ficou constatado que as *atividades de lazer* tanto para crianças de 7 a 14, como para adolescentes de 14 a 18 anos, estavam principalmente vinculadas ao ambiente doméstico – tanto as classificadas como “livres” -

conversar, brincar – como as de “consumo cultural” – estudar, ver TV, ouvir música, vídeo game, etc. As atividades em ambiente público, livres (brincar e se reunir na rua) e culturais (esporte, cinema, etc) eram bem menores, sendo que as de consumo cultural público, para os jovens, era de apenas 8%. Em relação às faixas de renda das famílias pesquisadas, não houve diferenças quanto às atividades livres de lazer no ambiente doméstico; a diferença cresceu quanto às atividades de consumo cultural, principalmente para os adolescentes e no ambiente público, evidenciando maior acesso a estas atividades pelas famílias de maior poder aquisitivo. Sem dúvida houve mudanças, principalmente com os jovens, nos tempo atuais.

A fruição do tempo livre e de lazer tem suas especificidades conforme condições e experiências atuais de vida dos sujeitos jovens, como o trabalho, a maternidade, a participação em grupos de igrejas, a participação em grupos de música e dança, a independência em relação à família e outros.

Provavelmente devido a profundas mudanças no mundo cultural nas duas últimas décadas, os jovens pobres e suas famílias, da periferia urbana, têm hoje mais acesso a diversos bens culturais (a maioria das casas tem TV, aparelho de som, celular; algumas poucas têm computador e DVD). Em relação aos sujeitos de nossa investigação, percebemos *maior variabilidade* de atividades de lazer e de fruição do espaço livre, principalmente as de consumo cultural. Dos 19 jovens que responderam ao questionário, 14 citaram em primeiro lugar o “ouvir música”; 10 “ver TV” (telejornais, novelas, filmes, seriados); 7 citaram “esporte”; 6, “encontrar amigos”, 6 marcaram “ler” – revistas, jornais, romances, críticas, etc. Como respostas livres, 3 acrescentaram: “estudar e ir à igreja”, “namorar” e “andar de bicicleta”.

Nove jovens indicaram a participação em espaços culturais na própria comunidade, sendo que cinco destes se referiam a grupos nas igrejas e quatro participavam de atividades voluntárias de solidariedade. A atividade relacionada à *música* se destacou. Parece pequena o índice de adesão a grupos culturais e atividades voluntárias, porém a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” revelou que, em 2004, na região metropolitana – RMBH - apenas 20,7% dos jovens desenvolviam algum tipo de atividade coletiva, destes apenas 27,1% em atividades culturais – música, dança e teatro (DAYRELL & LEÃO & GOMES, 2005).

O tipo de música de preferência dos/das jovens era, em ordem decrescente: rap, funk, pop, axé, pagode, outras. Alguns jovens comentaram certa “pressão” para apenas se ouvir e dançar rap e funk no recreio. **Thainá** me revelou na entrevista: “*Eu gosto de rap, de funk, de pagode, eu gosto de axé; eu gosto de tudo, de tudo mais um pouco... Eu gosto de música sertaneja. Sabe, quando eu estou sozinha na minha casa, eu ponho. Sozinha na minha casa porque senão eles (amigos) falam...(...)*”.

Cassiano tinha como principal lazer o jogar futebol, tanto no campo da praça de S. Bernardo como na escola; em segundo lugar sair com amigos, namorar e andar de bicicleta. Em casa: ouvir música, ver TV (citou o programa “Dragonbonze”), ler revistas em quadrinhos. Eventualmente freqüentava festas e jogava videogames. Ele gostava de dançar vários tipos de música – axé, break, funk, pagode – mas seu pai não o deixava ir a bailes, por isso, sempre que aparecia oportunidade na escola, ele gostava de participar.

Cleber quase não tinha tempo livre porque trabalhava muito, inclusive nos fins de semana: “*Não tenho acesso a nada disso, só dá pra escapar pra escola, pra escola eu dou um jeitinho, escapo...*”. O termo “escapar” se referia a escapar do controle da mãe, que mantinha todos os filhos presos dentro de casa, não os deixava nem ir para a escola, como vimos no relato de sua trajetória. Ele relatou a única escapada que deu quando jovem, para jogar futebol no campo da rua:

Foi assim, eu via uns colegas irem jogar futebol, aí fiquei com vontade, falei “vou dar um jeit”. Todo dia eles vinham perto de casa e eu ficava olhando. Um dia resolvi pular o muro e ir atrás deles (...) Eu já estava com 17, 18 anos. Porque lá em casa é assim: minha mãe fica com a porta trancada o dia inteiro, qualquer pessoa, meus irmãos, alguém que vai visitar, entrou, é portão chaveado. Ela não deixa de jeito nenhum, então... Eu pulei o muro e fui atrás deles; sempre que dava, eu dava um jeitinho, pulava o muro e ia. Ela tava assistindo TV lá dentro, eu chegava caladinho, entrava. Algumas vezes ela me pegou pulando o muro, aí falava que uma coisa tinha caído do outro lado e dizia que ia pegar. (...) Só mesmo nesta época, com o futebol, eu já estava assim cansado de ficar só, naquela rotina de ficar no quintal, só trabalhando (CLEBER em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Percebemos neste relato, mais uma vez, como as famílias pobres da periferia têm suas estratégias de controle e proteção dos jovens, até mesmo extremas como no caso da mãe de **Cleber**. Na época a única atividade de lazer era encontrar e conversar com parentes e amigos. Sua produção de artesanato: porta-jóias e porta-retratos – também funcionava como um forma de relaxar do trabalho duro de pedreiro e jardineiro. Em parte devido à sua própria situação,

em parte pelo que observava de carência na região e ouvia dos colegas na escola, **Cleber** enfatizou bastante a necessidade de a EMFAB oferecer atividades culturais e de lazer:

Cleber: *Olha, o problema aqui na escola é assim: aqui, tem a quadra, alguma coisinha que dá pra distrair, só que aqui, pros jovens, futebol, concursos, não tem. Já teve reuniões que os jovens pediram concurso de dança, careoquê, estas coisas, até vou citar nomes. A Escola Cristo Operário tinha estas coisas, vários tipos de jogos e os jovens gostavam muito. A escola enchia, o ano inteiro ficava cheia. Era tipo uma área de lazer também, uma oportunidade pra eles...*

Zoé: E você, usaria tudo isto? Dentro ou fora do horário de aula?

Cleber: *Usaria sim, eu gosto, e como eu, tem gente que adora se divertir com jogos, estas coisas; Já até pedi para a escola abrir uma vaga no kareoquê pra gente... pra ter aqui pra nós. Como eu faço parte do colegiado, o pessoal me pede, me cobra porque eu participo, eu sei o que está rolando (CLEBER em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

A utilização de outros espaços públicos da cidade foi citada por **Jan Clode e Impacto Break**. O primeiro costumava ir algumas vezes aos parques Municipal e Lagoa do Nado, assim como ao “Minas Shopping”, para passear com a namorada. **Impacto Break** freqüentava eventualmente os shoppings: *“Tem uma menina que eu saio com ela no shopping, mais no Shopping Cidade”*. A limitação da fruição dos bens de consumo fica evidente na resposta seguinte: *“A gente vai só pra andar mesmo, andar à toa e nós ficamos lá sentados. Agora, no Shopping Del Rei vou mais pra brincar, tem aquele castelo...”*.

A freqüência de idas a cinemas era pequena entre todos eles e, a teatro, só através da escola. No período de minha pesquisa os jovens do projeto Com Viver saíram (acompanhados pela diretora, pela coordenadora e algumas professoras) para assistir a duas peças de teatro, ao encontro com MV Bill no Palácio das Artes e ao evento comemorativo do Dia Mundial de Prevenção às DST/AIDS (1º. de dezembro). Percebi sua satisfação, não só pela alegre agitação ao chegar à escola para pegar o ônibus que os levaria aos eventos, como pelo modo esmerado com que se arrumavam e se “produziam”.

8.3.4 Sexualidade, namoro, gravidez e maternidade das meninas

As jovens **Gabriela, Monique e Thainá** se encontravam entre elas ou com os rapazes para conversar, ouvir música, cantar e dançar e iam a bailes, festas e bares. O namoro era central na sua sociabilidade juvenil; para **Gabriela** era a principal forma de lazer: *“A minha é namorar; eu saio muito, saio demais, vou pra festa; hoje mesmo vou prum sítio, só volto*

amanhã” se referindo ao encontro com a turma do trabalho de **Monique** na BHTRANS, ao qual também **Thainá** deveria ir.

Procuramos verificar na sociabilidade das garotas, que tipo de mudanças estavam ocorrendo, por causa da gravidez e maternidade. **Thainá**, apesar de mostrar tristeza e sentimento de abandono com o afastamento afetivo da mãe e com as atitudes ambivalentes do namorado, pai do bebê, se esforçava para manter sua vida social e de lazer, mesmo sabendo do olhar censurador de outros:

Zoé: Quanto a lazer, mudou alguma coisa com a gravidez?

Thainá: *Eu saio de barriga, normal. Eu saio com um pingente... (mostra o umbigo) Agora eu tirei.*

Zoé: Ah, pra realçar? Você quer mostrar mesmo, é isso?

Thainá: *Quero! Eu ponho porque senão eles vão falar 'ela está grávida, num baile funk, imagina'. 'Você num baile funk grávida, eu não sei, é horrível' (fala em tom de ironia e deboche para o que falam) (THAINÁ VITÓRIA em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Em junho deste ano, quando me encontrei com **Thainá** na escola (ela abortara no final de dezembro), ela se mostrou preocupada com **Gabriela**, que nesta época estava grávida de seis ou sete meses: *“Ela não sai de casa, a barriga está grande, engordou (...) não é mais aquela, não, tá mais caladinha. (...) Ela não sai nem nas barraquinhas que está tendo ali na praça, e ele (o namorado), ó, sai pra tudo... se ela não sair com ele também... já falei isto com ela”*.

Monique, cuja filha estava com dez meses em dezembro, disse que, apesar do lado bom da alegria de estar na companhia da filha, *“atrapalha quando eu quero sair para algum lugar e não pode”*. A mãe só ficava com a criança para compromissos de trabalho (incluindo as comemorações e festas como a que **Gabriela** relatou). Assim, nesta fase da vida, ao contrário da fase em que passava a maior parte do tempo na rua (“cultura de rua”), ela estava se encontrando com as amigas, *“a maioria das minhas amigas não sai muito também (...) a gente se encontra aqui em casa ou fica conversando na rua”*. Como sintetizou *“depois que tive a minha filha é que eu quietei mais, eu era terrível”*.

As três garotas, em especial, vivenciavam as relações afetivas e sua sexualidade como áreas centrais de sua subjetividade juvenil, mesmo com muitos desencontros e decepções. **Impacto Break e Cleber**, naquele momento, só estavam “ficando”; **Cassiano** falou de uma namorada mas não se estendeu sobre este tema. Assim, apenas **Jan Clode** e **Gracinha** se

mostraram “realizados” nesta área, no sentido de individuação que descreve Touraine. Para este autor, é difícil conceber a construção do sujeito fora de uma relação amorosa, que significa a procura da felicidade através do prazer:

Entre o universo do erotismo e o dos gostos culturais, sociais ou políticos, não cessa de aumentar a distância. A relação amorosa, somente ela, pode cobrir essa distância dando à relação com o outro – seja qual for o seu sexo – um lugar central. Desta sorte, o erotismo, a comunidade de gostos e o reconhecimento do outro como sujeito se combinam na unidade de uma relação amorosa definida como desejo dirigido ao outro e ao seu desejo; outro formado, ele também, por essa combinação de erotismo, de comunidade de gostos e de reconhecimento do outro como sujeito (TOURAINÉ, 1998: 77-78).

Parece-nos que as experiências destas jovens estão mais próximas da idéia de Touraine a respeito da relação entre homens e mulheres nas sociedades contemporâneas: todos, homens e mulheres devem afirmar a possibilidade de combinar vida profissional e vida pessoal. Segundo o autor, pesquisas na Itália e na França revelaram que as mulheres apresentam menos o dilema de ter que “escolher” entre vida profissional e vida pessoal, uma cultura de construção de si – elas trabalham mais ativamente na articulação das dimensões instrumental e pessoal. Por outro lado, os homens se vêem mais limitados à vida profissional, uma cultura de conquista do mundo, devido à posição que assumiram, na sociedade industrial, de oposição e hierarquização em relação às mulheres, enfatizando o domínio da razão e da tecnologia (1998: 220-223 e 2007).

8.3.5 Posição dos jovens e da escola em relação ao uso de cigarro, bebidas alcólicas e drogas

Outra dimensão da sociabilidade destes jovens que apareceu nas entrevistas e observações participantes foi quanto ao uso do cigarro e do álcool. No primeiro semestre de 2006 assisti a algumas cenas de “conversas duras”, repreensões, “chamadas à ordem” pela diretora com os jovens devido ao uso do cigarro nos cantos mais escondidos do pátio. A regra era não fumar dentro da escola. Tanto que uma professora e a própria coordenadora, que eram fumantes, saíam até a parte externa da escola quando queriam fumar.

O uso do álcool e cigarro ficou livre entre os jovens durante as comemorações do dia de combate à AIDS, realizadas em espaço público da cidade; a regra estabelecida foi o não

exagero e não usar no trajeto de ônibus de ida e volta. Os próprios jovens ficaram incomodados com os que transgrediram estas regras.

Em reunião com a diretora Alba, para análise e balanço das atividades e dificuldades encontradas até aquele momento, em junho de 2006, ela disse: *“o grande problema na escola é o uso de drogas pelos alunos e a questão do tráfico na região”*. Relatou que alguns jovens tinham sido pegos em “flagrante” algumas vezes no pátio, usando maconha. *“Não é dito abertamente, mas se sabe pelos sinais, comportamentos, etc, que vários jovens usam e podem até estar na escola para repassar a droga”* (cita Jairo, que em 2007 foi contratado como aprendiz na BHTRANS).

No sociodrama que coordenamos em 2005, *“Que escola temos e que escola queremos?”*, o último grupo a se apresentar era formado só de jovens; trouxeram duas cenas, mostrando a marginalização e exclusão do jovem, tanto na roça quanto na cidade - na roça uma jovem trabalhava muito e sonhava com outra vida; na cidade dois jovens “fumavam um baseado” e um outro jovem os chamava para ir para uma escola que estava sendo construída no bairro: *“Você, drogado; você é chefe de família... vamos pra escola; ela foi construída para todos”*. Um dos jovens perguntou *“Será que é mesmo?”*. Terminaram a dramatização, indicando um espaço *fora do palco*, onde estaria a *nova escola*, sugerindo que esta nova escola ainda deveria ser construída simbolicamente.

Estes temas, do fumo, das drogas e do álcool foram relatados nas oficinas de teatro, através de suas histórias de vida; relataram que os rapazes e garotas se encontravam nos fins de semana em bares da região: *“bebemos pelo menos duas caixas de cerveja e viramos a noite. No dia seguinte, sábado (...) lá vamo de novo para beber. Domingo paramos e descansamos pra trabalhar cedo na segunda feira. (...) Só bebemos assim no final de semana”*.

Jackson contou a seguinte história sobre uso de drogas: *“meu primo estava ‘noiando’ (usando droga); ele comprava cerveja na conta da mãe dele e trocava por droga; foi mandado para uma clínica para se tratar, mas fugiu de lá. Continuou a trabalhar, fumando às custas da mãe, fumando ‘cigarro do capeta’”*.

Os jovens relataram, em suas histórias de vida no teatro espontâneo, casos de familiares que bebem muito e trazem problemas para a família (os irmãos de Cleber e Thainá, a mãe de Monique e outros). Sem desconsiderar o problema do alcoolismo, o que chama

atenção é como o álcool parece cada vez mais fazer parte da sociabilidade dos jovens, de ambos os sexos, em todas as camadas sociais, tanto que falam disso com muita naturalidade. Parece que os jovens em geral não se mostram dispostos a abandonar o prazer em nome da mera estabilidade social; seu discurso mostra tanto a utilização do fumo e do álcool como escolha, modo de viver e se divertir - uma afirmação de “auto-realização como ser autônomo” (PERALVA, 2000, apud LEÃO, 2004: 281), como sua percepção dos limites.

Alguns parecem que conseguem beber com a postura de “redução de danos” - que entende o uso de drogas como um fato histórico e cultural e adota ações para melhorar situações arriscadas e diminuir os danos, em vez de reprimir ou apenas prevenir. Outros, não. No dia da apresentação final do teatro, quando Jan Clode foi cantar seus raps à frente de grande público no Centro Cultural, ficou evidente que havia bebido antes. A profa. Sônia também percebeu e comentamos a respeito; em março de 2007 ela me disse a respeito do jovem: *“Ele voltou e está bem melhor este ano, mais empenhado. Conversei com ele no final do ano passado, sobre as muitas faltas e também a questão da bebida, acho que melhorou”*.

Em junho de 2007, ao voltar à EMFAB, constatei uma mudança no sentido de flexibilização das regras anteriores. Foi estabelecida uma área para os fumantes – logo na entrada da escola, onde tem uma mesa e bancos de alvenaria, uma espécie de hall social a céu aberto; vi alunos e a coordenadora utilizando este espaço. Parece que assumiram a questão com mais realismo, dentro da postura de “redução de danos”, já que há alunos adultos e jovens, como funcionários e professores que fumam e passam horas dentro da escola.

Porém o uso de drogas era sempre associado ao tráfico e violência na região. Parece que havia temor em tratar do tema diretamente com os jovens, apesar da desconfiança ou informações de terceiros de que muitos deles eram usuários, até mesmo parceiros ou parentes e próximos de supostos traficantes.

8.4. Construção de modelos culturais e expansão de talentos artísticos, esportivos e intelectuais

A maioria dos jovens que respondeu ao questionário (63%) reconheceu e valorizou seus talentos e queria passá-los adiante, ensinar a outros jovens da escola e comunidade, *apontando expectativa que tinham sobre a escola como espaço de subjetivação*. Percebe-se,

pela diversidade de itens assinalados e acrescentados, como a maioria teve facilidade em apontar os dons, talentos e habilidades, com predomínio em música – cantar e dançar.

Também a maioria expressou *desejo de aprender e desenvolver habilidades artísticas e culturais* na própria escola. As áreas mais citadas foram: tocar instrumento, dançar e fazer teatro. Comparando com os que tinham algo a ensinar, havia jovens na escola que já poderiam estar contribuindo com o aprendizado artístico – cultural dos demais. As outras áreas apontadas em menor frequência – desenho, grafite, futebol e capoeira – também foram citadas como sendo talentos a serem repassados por alguns jovens.

Os jovens entrevistados se atribuíram variados interesses e experiências em diversas áreas artístico-culturais, esportivas e artesanais (ver **Anexo 2**).

Pode-se perceber que a música e a dança apresentaram centralidade na vida da maioria destes jovens. **Gabriela** sabia cantar bem, “*sou uma das cantoras nas oficinas de música. (...) Ele escreve umas músicas de rap pra gente. (...) Eles falam que minha voz é boa, né?*”. Quando lhe perguntei se tinha vontade de participar de algum grupo de música, uma banda, ela comentou que um amigo a chamara para cantar, até para fazer show, gravar CD, “*só que tenho vergonha*”.

Entretanto, quase todos os jovens da EMFAB só encontravam na própria escola um espaço de aprendizagem, aperfeiçoamento e treino de apresentações em público, como a apresentação teatral do final de 2006 no Centro Cultural São Bernardo (ver **Anexo 3**). Além de terem atuado como atores/atrizes, eles participaram de uma seqüência de dança expressiva, de uma cena de baile funk, cantaram rap e tocaram tambor.

Jan Clode, Impacto Break e Monique, além de participarem de festas na comunidade e de eventos na escola, já apresentavam um vínculo mais estruturado e semi-profissional com estas atividades culturais.

Impacto Break explicou com entusiasmo sua ligação com a dança e como ela surgira em sua vida, em parte por influência de um ex-cunhado e em parte como auto-didata:

O break eu aprendi com um ex-cunhado meu, ele mexia com som, já tinha os irmãos, eram três que dançavam; nesta época eu tinha uns 13 anos. Já tem cinco anos que eu danço. Ai, primeiro eu perguntei a eles ‘como é que vocês fazem isto?’ Eles disseram ‘não, é só ir junto com a música e ao mesmo tempo o ritmo. Você quer aprender?’. Eu disse, ‘eu gostaria’. Acabou que aprendi a fazer, depois me separei deles, meu cunhado se separou da minha irmã, daí eu fiquei sozinho e pensei ‘como vou fazer, agora? Vou ter que seguir sozinho’. Fui vendo DVD, vendo os outros dançar na rua, aí eu acabei pegando. E o meu modo de aprender não é o

mesmo deles, que tem professor. Eu mesmo tenho que observar; eu olho a pessoa dançando e pego o que ela fez (IMPACTO BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Devido ao seu talento com dança, as professoras solicitavam com frequência a ajuda do jovem para se apresentar em festas, comemorações ou para turmas de crianças no horário diurno e, por sua habilidade para desenho, colaborava na decoração da escola para estes eventos. Através da inserção no grupo “Impacto Break” (por isso ele mesmo escolheu seu pseudônimo), além de fazer novos amigos, estava acompanhando o líder do grupo, de 34 anos, como colaborador em oficinas de dança para crianças e jovens em algumas escolas, no projeto “Escola Aberta”.

Monique revelou seu talento para dança, como atriz e cantora em alguns eventos ocorridos em novembro e dezembro, na EMFAB – no teatro e na festa de fim de ano. Apesar de que na época tinha aulas e trabalhava na BHTRANS, utilizando estes talentos, contou-me por que não se apresentava na escola: *“Ah, eu tenho muita vergonha, eu sou muito fechada, só às vezes, quando vejo estou cantando, mas morro de vergonha, medo de ser gozada”*. Duas semanas após a entrevista, na festa de final de ano dos alunos da EJA, ela foi bem “produzida” e cantou parte da canção do filme “Titanic” traduzida. Foi muito aplaudida e eu fui lhe dar os parabéns quando foram para o jantar especial que a escola preparou para eles neste dia. Ela cantou muito bem, mas não quis ficar na frente, no palco do pátio; permaneceu sentada em sua cadeira entre os outros, ainda inibida. Em junho de 2007, quando a reencontrei na escola, ela me contou satisfeita que cantara na comemoração da Páscoa.

Em uma observação participante, descobri que os jovens se agrupavam espontaneamente no pátio para compor, cantar e dançar, como no trecho que extraio do diário de campo:

Neste mesmo dia, durante o recreio, fiquei observando os jovens quando se distribuíram livremente pelo pátio; me aproximei de um pequeno palco, onde estavam sentados quatro jovens. O jovem Jan-Clode, que falou sobre MV Bill antes, estava “construindo” a letra de um rap, com a ajuda de uma colega, Monique. Ele demonstrava muita facilidade de criar um texto em ritmo de rap, que versava sobre sua realidade, a violência por causa do tráfico no bairro de S. Bernardo. Monique escrevia e “burilava” a letra enquanto Jan-Clode lhe ditava o texto. Ao lado, outras duas jovens, Gabriela e Luciana, mostravam e liam uma para a outra, alguns textos. Perguntei o que era e me disseram – e mostraram – que eram cartas entre elas e os namorados, que estavam presos por causa de tráfico de drogas. Luciana organizou esteticamente estas cartas em uma pasta de plásticos e folheou as folhas enquanto me mostrava. Havia umas cartas bem escritas, boa letra e com desenhos (de corações, etc) e ela me disse que estas eram do namorado preso, que estava fazendo

hoje 19 anos. Perguntei por que se correspondiam assim e se elas os visitavam na prisão com certa frequência. Responderam-me que eles eram maiores, mas elas são menores e não podiam visitá-los, assim lhes enviavam as cartas (VALE, Diário de Campo, EMFAB: 24/05/2006).

A cena acima revela uma forma de sociabilidade, que aponta para uma forma de participação política juvenil pouco observada e pedagogicamente utilizada na escola. A letra do rap de Jan Clode denunciava exatamente o que estava acontecendo com as meninas – o envolvimento de seus namorados jovens com o tráfico e sua prisão. Como nos lembra Dayrell:

O *rap* é um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão a partir do seu enraizamento nos guetos negros urbanos. (...) O seu conteúdo reflete o lugar social no qual se situam os jovens pobres e a forma como elaboram as suas vivências, numa postura de denúncia das condições em que vivem: a violência, a discriminação racial, as drogas, o crime, a falta de perspectivas, quando *sobreviver é o fio da navalha* (DAYRELL, 2005: 58).

Jan Clode parecia mais à vontade que **Monique** para cantar à frente de público, como na apresentação de teatro em novembro e na festa de fim de ano em dezembro; também revelou liderança e facilidade para ensinar. Por isso lhe perguntei a respeito da profissionalização nesta área e ele respondeu-me: “*Nó! Tenho sim. Eu queria mesmo é montar um grupo de dança, entendeu?*”. Porém o jovem ainda não participava como agente cultural no projeto “Escola Aberta”, provavelmente por não ter conquistado a confiança dos professores porque até final de 2006 faltava muito e não demonstrava adesão e conformismo às regras escolares.

Em seu conjunto, estes jovens estudavam, trabalhavam e participavam de atividades de lazer e cultura próprios da idade; gostavam de música - ouvir e cantar música pop, funk e raps (alguns também experimentavam compor), de dançar em bailes, namorar, encontrar amigos; vários jogavam futebol como o Cassiano e Monique – único esporte acessível na EMFAB e na região; alguns liam por conta própria fora das exigências escolares e utilizavam a internet. Vários também vivenciavam sua religiosidade, participando de grupos de jovens e de atividades solidárias em suas igrejas (maior parte do público de EJA/EMFAB pertence às igrejas evangélicas).

As oficinas artístico-culturais - de teatro, música e tambor - realizadas no 2º. semestre de 2006, pelo empenho da diretora **Alba** e com verba repassada pela prefeitura para o projeto

“Com Viver”, atenderam a estas expectativas e, provavelmente por isto, contaram com a adesão e o envolvimento dos jovens. Como me disse em entrevista a professora **Sônia** “*para os jovens da região a escola é um ponto de encontro, um lugar seguro para se conhecerem, conversar, brincar, jogar bola*”.

Esta primeira oportunidade oferecida pela EMFAB foi ainda mais significativa considerando que apenas 16% das escolas da RMBH oferecem este tipo de atividade e apenas 14% abrem a escola nos fins de semana (pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” in OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE DA UFMG, 2005). Porém ficou evidenciado que o interesse destes jovens estava voltado para as atividades de música e teatro e não para se tornarem “agentes de prevenção e promoção da saúde”, meta do projeto “Com Viver”: apenas 6 jovens (dos 19 que responderam ao questionário) marcaram “sim” para o item “gostaria de ser agente cultural em programas de Afetividade, Sexualidade e Saúde?”. Destes, cinco tinham 19 anos ou mais, 1 estava com 18 anos, sendo 3 de cada sexo.

Os jovens não demonstraram motivação espontânea para assumir este “papel extra” na escola e comunidade - seja por que não se sentiam preparados e mobilizados para este objetivo (a maioria deste grupo estava entre 15 e 17 anos e não havia participado da formação em educação afetivo-sexual na EMFAB, entre 2004 e 2005), seja porque seu interesse era participar das oficinas artístico-culturais; a ênfase dada pela diretora, ao convidá-los para o projeto, foi neste sentido. Os temas de “afetividade, sexualidade e prevenção às DST/AIDS” foram um pouco trabalhados nas oficinas e apresentações de teatro, mas não foi o foco das oficinas culturais e não houve qualquer outra preparação em 2006, para tal fim.

Enquanto projeto de educação afetivo-sexual, teve efeitos positivos para os jovens em algumas ações isoladas. **Gracinha** foi indicada para participar como representante da escola e da regional norte de ensino municipal em eventos de prevenção e educação para a saúde, promovidos no final do ano pelas Secretarias Municipais de Saúde e Educação (inclusive fora de Minas Gerais). **Monique, Thainá e Cleber** participaram, junto com a coordenadora **Mabel** e a profa. **Sônia**, de uma entrevista para o Jornal Diário da Tarde, tendo saído matéria com grande foto em página inteira dia 12/03/2007: “Minas e Moçambique desenvolvem projeto com jovens para prevenir doenças sexualmente transmissíveis”. Todos estes jovens se

sentiram muito valorizados com esta participação, que lhes ofereceu visibilidade e oportunidade de crescimento pessoal.

Desta forma, a proposta dos jovens de se tornarem agentes culturais em promoção de saúde, repassando também seu aprendizado nesta área artístico-cultural, não foi concretizada, já que em 2007 o projeto não foi retomado. A saída da ex-diretora, pessoalmente empenhada e responsável por este projeto, certamente contribuiu para isto, o que denota o caráter ainda pontual e não integrado à cultura da escola, deste tipo de atividade mais voltada para a construção de modelos culturais, importante na formação da identidade de subjetivação dos jovens.

8.5. Conclusão

Em síntese, os jovens da EMFAB, além de valorizarem as funções escolares *socializadora* - especialmente no sentido de integração social descrito por Dubet- e de *distribuição de conhecimentos e competências* da escola, *também* alimentavam expectativas de usufruir sua juventude – especialmente quanto à sociabilidade e à expansão de seus talentos. Como a participação em atividades sociais, de lazer e cultura juvenis se mostrava restrita no contexto do bairro e da região em que moravam, os jovens manifestaram expectativas de que a escola pudesse lhes oferecer oportunidades neste campo e, quando isto acontecia, se mostravam mais integrados a ela.

Consideramos que esta situação aponta outras direções/sentidos que exigem da escola pública de periferia, em sua função *educativa*, uma re-estruturação para atender estas demandas de subjetivação juvenil em contextos sociais de exclusão e desigualdade sociais. Há *urgência de a escola pública assumir também sua função na construção da identidade de subjetivação destes jovens de camadas populares da periferia urbana.*

9 - PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EJA/EMFAB

Desenvolvemos neste capítulo cinco seções cujo conteúdo foi fundamentado nas narrativas dos jovens durante as entrevistas individuais: na primeira, relatamos e analisamos os “balanços de saberes” dos sujeitos; na segunda analisamos a construção de seus projetos de vida e na terceira elaboramos uma síntese dos modos como estes jovens se relacionam com a escola, em geral e, de modo particular, com a EMFAB e a EJA, utilizando, como categorias analíticas, as noções das três lógicas de ação na construção de identidades múltiplas: de integração social, estratégica e de subjetivação. A quarta seção elabora uma síntese dos sentidos da escola para os jovens da EJA/EMFAB e finalizamos com um breve relato dos sentidos das entrevistas individuais para os sujeitos.

Em conferência no Brasil em 2002, Charlot (2002:17-34) discorreu sobre suas pesquisas a respeito da relação e do sentido que alunos estabelecem com a escola e o saber, especialmente em bairros populares, na França. A questão do saber é, para ele, central na escola. O autor considera importante que tanto a experiência escolar como a do saber sejam pesquisadas na escola.

A atividade intelectual em si, como o sentido e o prazer vinculados a ela, são, segundo Charlot, questões chaves do ensino, pois não se pode fugir da definição fundamental da escola como um lugar de saber, “no sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também”; para o autor, as crianças e jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora dela. Por isso preferimos utilizar neste trabalho o termo no plural, “saberes”, reconhecendo outras formas e fontes de saber não eruditos, acadêmicos e formais.

Charlot formula três questões básicas: Para um aluno, especialmente de meios populares, qual o sentido de ir à escola ou qual o sentido de estudar ou de não estudar na escola? Qual o sentido de aprender, de compreender, quer na escola quer fora da escola? Qual é o prazer que um aluno pode sentir ao fazer o que deve fazer na escola? Ou seja, além de um sentido próprio em “ir à escola” há sentidos próprios para estudar e aprender, dentro e fora da escola. Segundo o autor, não importa se o método é tradicional ou construtivista, isto pode se tornar apenas um rótulo: o que importa é ter o objetivo de permitir ao aluno uma *atividade intelectual*, porque *é ele que aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno*. Ele deve ter uma atividade intelectual. “Para entrar na escola”, no sentido simbólico do termo, é preciso construir uma relação com o saber e com a escola que se apóia nas relações com o aprender *já construídas* (só assim a escola e o saber escolar têm sentido); ao mesmo tempo, o saber se diferencia a partir da relação específica com a escola.

Entre os métodos investigativos utilizados pelo autor, Charlot cita a entrevista semi-estruturada, a análise de tarefa dos alunos e um método criado por ele, a que denominou “bilan de savoir”, “balanços de saber” ou “escritas de saber”. Solicita-se aos alunos um texto de próprio punho, respondendo à seguinte proposta: *“Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?”*. A partir dos resultados deste método, Charlot encontrou *quatro processos na relação do aluno com o saber*. O primeiro (o autor avalia que este modo é raro de se encontrar em alunos de escolas de bairros populares) seria o dos alunos que têm o hábito e prazer de estudar – na vida e na escola - de forma independente; o segundo é “uma conquista cotidiana”: são alunos com uma grande vontade de superar dificuldades e a escolaridade da família, por isso se encontra este processo nos bons alunos de famílias populares. O terceiro se refere a uma *conduta adaptativa e de sobrevivência* para conseguir um diploma e conseguir um emprego – com o projeto de apenas “ter uma vida normal” e o quarto processo corresponde aos alunos que, de tão afastados da escola, nunca “entraram de fato na escola” no sentido simbólico do termo – não entraram nas lógicas simbólicas da escola.

Dubet trabalhou com as formas de interação do jovem com a escola como um todo, mas podemos verificar que os dois últimos processos descritos acima correspondem – na terminologia deste autor - aos jovens que “se formam paralelamente à escola”, seja por se

vincularem apenas pela lógica estrategista, seja por uma não integração total, uma posição *contra* a escola. O primeiro processo de Charlot se assemelha ao que acontece como os alunos que, segundo DUBET, “se socializam e se subjetivam na escola” (1998:30-31). O segundo corresponde aos alunos que acentuam a lógica de integração social e de adesão às regras escolares, de maneira que obtenham o mínimo necessário para “uma vida normal”, sem expectativas ou busca de subjetivação na escola.

Vimos que a escola não significa para os sujeitos desta pesquisa, de camadas populares da periferia urbana, *apenas* um local de *passagem ou de preparação* para a vida futura, através da aprendizagem de conteúdos e habilidades que lhes servirão *estrategicamente* para escolher alternativas de melhor trabalho e profissão. Mais do que isso, junto com a formação de suas identidades, os jovens vão também construindo *projetos de vida*.

Os jovens podem encontrar no mercado de trabalho e nas culturas juvenis, difundidas pela mídia, parte de sua capacidade de elaborar projetos pessoais. Cabe à escola, porém, oferecer mais tempo e espaço para os jovens vivenciarem diferentes experiências, assumirem o controle de suas vidas e construírem, eles próprios, os seus projetos de futuro, combinando as expectativas e motivações pessoais com as possibilidades técnico-científicas e culturais.

As aspirações escolares e profissionais e as tomadas de decisão dos jovens são fortemente estruturadas pela experiência escolar e por suas trajetórias escolares, que por sua vez dependem do contexto socio-econômico e cultural, através da influência direta ou indireta de diversos atores – seus pares, os pais, os professores e outros.

9.1 Balanços de saberes dos jovens da EJA/EMFAB

Nesta seção iremos trabalhar com a proposta de Charlot, focando a relação dos jovens com os saberes e estudos. Utilizamos o procedimento “balanços dos saberes”, solicitando, ao final das respectivas entrevistas, que os jovens respondessem livremente a esta questão:

“Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, nesta e em outras escolas e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando da escola para minha vida?”

Nas duas primeiras entrevistas, com **Monique** e **Gabriela**, as jovens não apresentaram qualquer dificuldade em “*escrever de próprio punho*”. Na terceira entrevista, com **Cassiano**,

ele não se opôs, mas foi muito sucinto, e percebendo sua dificuldade de expressão escrita, fiquei pensando se o instrumento seria válido. Na entrevista com **Impacto Break**, ele havia mostrado bastante abertura e facilidade de expressão oral, porém percebi seu constrangimento quando lhe pedi para escrever. Sabendo de antemão das dificuldades de expressão escrita da maioria destes jovens, deixei-o à vontade e ele decidiu falar livremente. A partir daí, sugeri que os outros sujeitos decidissem pela resposta oral ou escrita; para minha surpresa, **Cleber**, com a evidente não familiaridade com redação, decidiu escrever e apenas **Jan Clode** preferiu não escrever.

Optamos pelo relato literal das narrativas dos sujeitos da entrevistas, nesta dissertação, uma linguagem coloquial própria dos jovens de periferia e com menos escolaridade. Sem dúvida a facilidade e riqueza de expressão oral dos jovens não apareceram em suas redações, por outro lado, o modo de cada um se expressar revela sua singularidade.

Faremos uma análise global das narrativas, tais como relatadas ou escritas pelos sujeitos; depois remeteremos à singularidade de cada um, “garimpando” em suas entrevistas o que expressaram sobre este tema, enriquecendo a análise.

9.1.1 Balanços dos saberes: as narrativas

Cassiano:

“Eu aprendi muitas coisas eu aprendi a respeitar os mais velho e eu também aprendi a ler e escrever eu aprendi a tocar tambor e o teatro também aprendi matemática e português e várias coisas”.

Cleber:

“A minha profissão é a mais importante para mim. Agora eu espero da escola é aprender mais, muito mais e no futuro a sonhada faculdade”.

Gabriela:

“Eu aprendi muitas coisas, teve muitas mudanças na minha vida, antes eu era uma menina que gostava muito de confusão mas com a escola da vida a gente aprende muitas coisas e eu fui das aprendiz e nas escolas que eu estudei tive um ótimo aprendizado e quero continuar aprendendo.”

Da minha família só aprender coisas boas e continuo aprendendo. Na eja também já aprender muito e espero aprender muito mais da EMFAB eu tenho coisas boas para falar eu quero sair da eja com uma ótima impressão e eu sei que eles vão conseguir por que todos lá tem um objetivo”.

Gracinha:

“Aprendi a dar valor a vida, a amar e respeitar o próximo, aprendi com a vida o sentido do Amor, da esperança e da fé.

Hoje como uma multiplicadora espero contribuir para os adolescentes, jovens e adultos nas escolas, ONG's, comunidade. O conhecimento adquirido em relação à doenças sexualmente transmissíveis, Preconceitos convívio familiar e outros que eu possa adquirir com o passar do tempo. Espero que cada escola participe, uni-se com seus alunos para uma conscientização para com a comunidade.

Espero poder ajudar não só a minha escola mas toda a região e quem sabe vários estados...

‘Quem não vive um sonho’... ‘Não é digno de te-lo’. ‘Quem não tem o direito de ser diferente perde o privilégio de ser feliz’”.

Impacto Break (relato oral):

“Assim, o que espero desta escola aqui eu já consegui, que foi o ensino médio, das outras eu quero seguir o mesmo que segui aqui e ir mais adiante, entendeu? Dentro de casa o que me deram foi educação, ter respeito com os mais velhos, ter respeito a si mesmo, e ao próximo, entendeu? E também ter habilidades para conseguir resolver o que você próprio fez, assim, se você arrumar confusão, você mesmo resolver ela e não chamar ninguém, e ter consciência do que está fazendo. E, vamos colocar uma coisa assim, ter muito amor, paz, ao que vir, entendeu? Pode ser bom, mau, ruim... Sempre ter esperança, nunca desistir dos sonhos que você tenha na cabeça; é isto”.

Jan Clode (relato oral):

“Ah, acho que foi em relação ao meu primo mesmo, né? Ele já tem 49, 50 anos; ele é que me colocou na profissão, se não fosse por ele eu não teria a profissão que eu tenho. Ele é que me chamou pra trabalhar com ele, eu não queria, fugia e tal, e ele me achava, me levava para a oficina, foi ele que mudou minha vida. Ele comentou com minha mãe que não queria ver primo dele perdido, que queria ver todo mundo da família trabalhando... eu ficava na

rua, não parava quieto, não. Inclusive ele já me falava que eu iria exercer a mesma profissão que ele, ele saía comigo, me levava para passear, em cachoeiras... sempre agarrado comigo, entendeu? Tudo pra me incentivar a continuar porque é uma profissão boa, entendeu? Ele morava aqui em S. Bernardo, só que agora está pra S. Paulo. Foi uma pessoa muito importante pra mim. A música é muito importante na minha vida.

Aprendi assim, antigamente, uns tempos atrás, eu ia nestes bailes funk, entendeu? Aí surgiram várias oportunidades de estúdio, tem até hoje vários estúdios, você chega lá, pode gravar o seu CD, mas com dinheiro, você chega lá e grava, apresentando sua música, entendeu? Então, achei interessante as críticas, as pessoas falando das dificuldades que eles passam pro papel, a vida da comunidade, a convivência com as pessoas, do país, tudo relacionado a isso, entendeu? Achei interessante porque eu também estava passando por isso, estava vendo o que estava acontecendo, eu tive vários espelhos aqui. (...) Pessoas violentas, pessoas que criticavam as próprias pessoas que faziam música, entendeu? Muitos não deram a oportunidade da pessoa adquirir o que ela tinha, de promover a pessoa. O rap surgiu na minha vida, assim de 15 anos pra cá. Comecei ouvir a música, colecionar CD, fui me afeiçoando.

O que espero da escola pra minha vida? Um futuro melhor, porque aqui nesta escola estou aprendendo muita coisa, como lidar com as pessoas, respeitar as pessoas, estou gostando muito de estudar aqui, e eu creio que esta escola aqui vai mudar muito, pelo que estou percebendo, porque tudo que a gente está precisando a gente está conseguindo desenvolver aqui dentro, oficinas e estudos, entendeu?”.

Monique:

“Dentre as coisas que aprendi, as mais importantes são o meu serviço, as coisas que eu aprendo lá como dar aula de dança e cantar, e na escola as aulas de teatro e de tambores.

E eu espero da EJA que ela incentive mais as pessoas que estão do lado de fora a aprender junto com a gente as coisas porque são importantes ao inves de mexer com drogas ou então morrer muito novos porque no mundo de hoje os jovens estão morrendo com 15 e 16 anos, muito novos”.

Thaina Vitória:

“As amizades que eu fiz, aprendi a entender as pessoas, soube escolher minhas amizades. Porque não estou falando mau, mas tem umas que é melhor nem comentar, quero muito que a escola mim ajude a tomar um pouco de juízo, só mais um pouco, que ela me ajude a alcançar meus objetivos para que Eu consiga dar o melhor para meu filho, principalmente a Educação, respeito, etc... e me dê apoio porque não são todos os dias que eu posso vim a escola, porque as vezes estou passando muito mau, que repetissem as provas para mim e entende-se o meu lado, só isso que eu tenho que fala. Obrigada”.

9.1.2 Balanços dos saberes: análise das narrativas

Buscando os aspectos comuns e temas emergentes, ressaltamos:

Aprender na/com e para a vida: aprender com a experiência direta da vida, por si mesmo/a - *“Com a escola da vida a gente aprende muitas coisas”, “Aprendi a dar valor a vida”, “Aprendi com a vida o sentido do Amor, a amar e respeitar o próximo, da esperança e da fé”.* Aprender com experiências culturais: *”Achei interessante, as críticas, as pessoas falando das dificuldades que eles passam pro papel, a vida da comunidade, a convivência com as pessoas, do país, tudo relacionado a isso, entendeu? Achei interessante porque eu também estava passando por isso, estava vendo o que estava acontecendo, eu tive vários espelhos aqui. (...) O rap surgiu na minha vida, assim de 15 anos pra cá”.*

Aprender a aprender: todos passaram a idéia de que já aprenderam muito, na vida, na escola, no trabalho, na família, nas relações de amizade e que queriam aprender mais - *“Quero continuar aprendendo”, “Aprender mais, muito mais”. “Sempre ter esperança, nunca desistir dos sonhos que você tenha na cabeça”. “Quem não vive um sonho não é digno de tê-lo”.*

Aprender na família: o aprendizado dos valores fundamentais da vida coletiva e ética interpessoal - *“Na minha família só aprendi coisas boas e continuo aprendendo”;* *O que me deram foi educação, ter respeito com os mais velhos, ter respeito a si mesmo, e ao próximo”.* Aprender a ter autonomia com responsabilidade – *“ Ter consciência do que está fazendo”;*. Influência positiva e marcante de algum parente - *“O meu primo é que me colocou na profissão, se não fosse por ele eu não teria a profissão que eu tenho”.*

Aprender no e com o trabalho: *“A minha profissão é a mais importante para mim”; “As mais importantes são o meu serviço, as coisas que eu aprendo lá como dar aula de dança e cantar”.*

Aprender na e com a escola: a) de forma geral todos valorizaram o aprendizado escolar, sugerindo amplitude das aprendizagens, de conteúdos (matemática, português), habilidades e atitudes, valores de ética interpessoal e de vida coletiva; um citou o aprendizado básico de ler e escrever. Aprender com as amigas que faz na escola - *“As amigas que eu fiz, aprendi a entender as pessoas, soube escolher minhas amigas”.*

Aprender na/com a EMFAB: esta escola oferece o que os jovens precisam – *“muitas coisas”, “como lidar com as pessoas, respeitando-as”, “tudo que a gente está precisando a gente está conseguindo desenvolver aqui dentro, oficinas e estudos”, “aulas de teatro e tambor”.* Colocam no mesmo nível de importância valores e normas de ética interpessoal e coletiva, oficinas culturais e aulas formais; a EJA propiciou o acesso ao ensino médio e a esperança da *“sonhada faculdade”, “porque todos lá têm um objetivo”.*

Aprender para ensinar - o compromisso social: os jovens desejavam não só continuar os seus estudos, mas também repassá-los aos familiares e outros jovens - *“Eu espero da EJA que ela incentive mais as pessoas que estão do lado de fora a aprender junto com a gente as coisas porque são importantes, ao invés de mexer com drogas ou então morrer muito novos”.* *“Muitos não deram a oportunidade da pessoa adquirir o que ela tinha, de promover a pessoa”.* *“Hoje, como uma multiplicadora, espero contribuir para os adolescentes, jovens e adultos nas escolas, ONG’s, comunidade.(...) Espero poder ajudar não só a minha escola mas toda a região e quem sabe vários estados...”.*

Podemos perceber diferenças formais nos *textos escritos*, quanto ao nível da linguagem; as narrativas de **Gracinha** e **Monique** são mais fluidas, abrangentes e ao mesmo tempo objetivas, sendo que nos surpreendemos com a melhor ortografia de **Monique**, já que a primeira se certificou e ela não. **Gracinha**, no entanto, revelou um passo adiante na identidade discente, assumindo a nova identidade de “multiplicadora” e concretizando o sonho de passar adiante o que aprendeu, se colocando como parte da solução. **Monique** apontou o problema social dos jovens que a preocupava, mas ainda mantinha uma posição passiva, uma expectativa de solução pela instituição escolar.

Os textos de **Cassiano** e **Cleber** são formalmente mais pobres e, provavelmente, a dificuldade de se expressar por escrito os impediu de tratarem mais do tema; abordaram os aspectos mais concretos e próximos, o ler, o escrever, o tambor, o teatro, o trabalho. Na entrevista, **Cleber** “se derramava” à vontade no discurso oral e revelou seu vínculo com “o aprender” e outros saberes, como nesta passagem: “*Minha maneira de ser é assim... eu era muito tímido, né: agora que entrei na escola, fui me soltando pouco a pouco, eu não me dava com ninguém, ficava sempre pros cantos. Através da escola, dos projetos e tudo fui me abrindo mais; hoje sou essa pessoa alegre, extrovertida, né? Sou brincalhão, participo dos projetos tudo, tenho vontade de aprender mais e mais*”.

Thainá realçou a importância das relações, especialmente as amizades, com uma expectativa da ajuda escolar no amadurecimento pessoal, para “*tomar um pouco mais de juízo*” e mostrava preocupação com o futuro de seu filho – os temas de sua gravidez e da futura maternidade foram os eixos centrais de sua narrativa neste texto e também na entrevista.

Gabriela expressou bem sua avaliação de forma geral, o aprender na vida, na família e na escola. Chama a atenção sua referência a “deixar uma boa impressão na escola” da mesma forma que ela mesma tinha uma boa impressão geral da EMFAB.

Charlot expressa bem *o sentido do aprender*, que aparece nas narrativas dos jovens:

Aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Ao menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e vou esquecer-las depois da prova. Aprender é mudar (CHARLOT, 2002 19).

Estas pequenas narrativas demonstram a valorização expressa pelos jovens por vários tipos de saberes e aprendizados, desde a família até à escola, passando pelo trabalho e pela rua, o *aprender pela experiência*, o que ilustra de forma clara a definição de *experiência social*: “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela *atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade*” (grifo nosso) (DUBET, 1994:15).

9.1.3 O hábito de estudar por conta própria

Passamos a analisar outros aspectos complementares, através das entrevistas. Há, de início, dois aspectos que nos chamaram a atenção: por um lado, a valorização da escola, do espaço-tempo escolar como fazendo parte integrante de suas vidas; por outro lado uma dificuldade ou a falta do hábito de *estudar fora da escola* os assuntos da escola, do currículo formal, sozinhos e de forma autônoma.

Para Charlot a relação com o saber implica em *atividade intelectual* e o objetivo do ensino e do professor é permitir ao aluno esta atividade intelectual. Quando os jovens reclamam que a aula é sempre igual, chata e aborrecida, eles estão reclamando porque falta uma *aventura intelectual*. Por outro lado ainda permanece uma idéia, tanto de professores como de alunos de que o “bom aluno” é o que respeita as regras – chega na hora, pede licença, parece esforçado e ouve calado o que o professor fala. Este modelo mostra, para o autor, que o aluno passa a não funcionar numa *lógica da atividade*. “Não se ensina que o mais importante é *aprender coisas na escola*. A primeira questão é saber se o aluno *estudou* ou se ele não estudou porque se ele não estudou, é evidente que não aprendeu e fracassou” (2002: 18). A este respeito, o coordenador do “Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis”, da SMED, também comenta: “*As formas de resistência dos jovens... eles não conseguem enxergar porque também estão presos num mundo em que ensinar é igual a transmitir estoques de conteúdo. Ensino assim é estocagem, depósito de conhecimento*”.

Monique, Gabriela e Thainá deixaram claro, como vimos no capítulo anterior, que seu vínculo com a escola estava em transformação: as três passaram a faltar menos de 2006 para 2007, mas tanto seus depoimentos como os das professoras evidenciaram que seu interesse se voltava mais para as oficinas culturais e para os momentos de sociabilidade livre no pátio e no hall de entrada/saída da escola. Parece que, para elas, “ir e entrar na escola” e participar bem de algumas atividades *dentro* da escola, significava “estudar” e uma grande mudança em sua trajetória escolar:

Você acha que esta questão de aprender, estudar, como está hoje na sua vida, na EMFAB? Você tem algum prazer, hoje, em ler, estudar, aprender coisas novas?

Monique: *Antes eu não me dava bem na escola, agora na EMFAB eu não fico um dia sem aula! Às vezes eu chego em casa cansada eu falo “não vou não”, aí minha mãe diz “é, hoje não vai, não”, mas aí acabo indo...*

Zoé: É mesmo? Inverteu a situação?

Monique: *Aí eu não agüento ficar nem um dia sem estudar...*

Zoé: Pelo ambiente, as amigas que você vai encontrar, ou pelo estudo?

Monique: *Pelo ambiente e pelo estudo* (MONIQUE, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Monique demonstrou muitos talentos e habilidades; percebi sua vivacidade, curiosidade e facilidade de captar as coisas nas oficinas de teatro e na entrevistas; apresentou uma das três melhores redações (do ponto de vista formal). Até que ponto faltava ou zoava nas aulas porque estas eram muito monótonas, sem “aventura intelectual” suficiente para prender sua atenção? Por outro lado, o pouco tempo livre que tinha em casa, quando chegava do serviço, antes de ir para a escola às 19h, ela aproveitava para ficar com a filha. Pude perceber, quando fui entrevistá-la, que sua casa não apresentava espaço mínimo de privacidade e tranqüilidade para estudar.

A profa. Sônia me disse em março de 2007 que havia feito uma sondagem de conteúdo no início do ano e **Monique, Thainá** e outros “mostraram que estão sem base” e que precisava “pegar mais pesado” com eles este ano; esta professora e a coordenadora consideraram que **Monique**, estava mais integrada, “entrando” mais na sala de aula, porém continuava conversando e zoando muito. Quando encontrei a jovem em junho, disse-me que estava se empenhando mais e que em 2007 as aulas estavam melhores, “dando mais matéria”. Percebi que, mais do que “ser cobrada”, ela precisava de desafios em sua experiência escolar.

Thainá demonstrou curiosidade intelectual quando o assunto lhe interessava:

Zoé: O que você acha importante pro seu futuro e pra sua vida atual?

Thainá: *A computação; aprendo, aprendi muita coisa com ela, já.*

Zoé: Você treina fora ou só tem condição de treinar aqui na escola?

Thainá: *Eu treino ali no “Vôo para a cidadania”. Eu vou ali e no meu serviço mesmo tem computador.*

Zoé: Eles deixam usar? (na casa de família em que trabalha como babá)

Thainá: *Deixam tranqüilo. Eu fico mais tempo no computador que tudo, porque eu gosto de ficar fuçando as coisas, eu gosto de aprender* (THAINÁ VITÓRIA, em entrevista a VALE: dezembro de 2005).

Impacto Break demonstrou que ficou um bom tempo dividido na escola entre dois tipos de saberes e fazeres – a dança e o ofício escolar. Quando encontrou um espaço *fora* da EMFAB para desenvolver o talento para dança, resolveu fazer um investimento máximo nas aulas para se certificar ainda em 2006, revelando determinação, capacidade de escolha e maior vínculo com o saber escolar: “*A dança é mais importante do que eu fazer a faculdade, pra mim. (...) Pra mim poder passar no colégio aqui eu tive que deixar ela de lado alguns*

meses... porque eu senti que ela estava me atrapalhando...eu ficava mais com ela do que com as matérias..”.. Ele já se mostrava bem integrado ao sistema escolar, mas sabia que tinha algumas dificuldades de desempenho escolar que exigiam dele, no momento, mais empenho para conseguir enfim se certificar; neste caso houve um investimento maior em sua identidade estratégica, porque ele estava com uma promessa de um cunhado para trabalhar à noite num restaurante. Até largou uma namorada na escola: “ela atrapalhava bem meus estudos, eu esquecia de ficar dentro da sala e viajava lá fora”.

Porém, para o jovem, “estudar mais” se identificava com “assistir e prestar atenção às aulas”; quando se trata de *estudar* sozinho, em casa, **Impact Break** revelou que isto não era ainda um hábito na sua vida, mesmo porque o poder de atração da música era maior (assunto sobre o qual discorria com fluidez e espontaneidade na entrevista); estudar sozinho significava um passo que ainda não conquistara na trajetória escolar: “*Dar conta de estudar sozinho eu dou, mas estudar assim, lá dentro de casa, não estudo não por que... Pra ver televisão assim é meio difícil, som é direto, ouço muita música; converso com meu tio pra poder distrair mas não lembro dos livros, não.(...) Acho que é falta de hábito, sabe?*”

Jan Clode e Cleber achavam difícil encontrar um tempo para estudar por causa do excesso de trabalho. Em dezembro Cleber me respondeu, quando lhe perguntei se estudava em casa: “*Ih, nem... nem, tempo é só isso mesmo. Eu nunca fico sem trabalho; até fim de semana, feriado, eu tenho que estar trabalhando*”. Em março me encontrei na escola com ele e falamos disto, devido à questão do tempo limite de seis anos para ele permanecer na EJA: “*Pois é, isso que me preocupa. Precisava estudar mais. (...) É, saio de casa às 5 e meia, e saio do trabalho, lá em Nova Lima, às 18h, só passo em casa pra deixar a marmita e pegar minha pasta da escola; venho pra cá, nem dá para tomar banho em casa, tomo lá no trabalho, falei com meu chefe, largo o serviço dez minutos antes para me arrumar, senão teria que vir sujo*”.

Perguntei-lhe se não via possibilidade de ter aulas de reforço na escola e se não poderia levar esta questão ao colegiado da escola e ele esclareceu: “*É, eu preciso. Porque eu trabalho no fim de semana, também, lá na obra, fora os bicos e o parque. (...) Mas eu to querendo falar com meu chefe lá, para me liberar no sábado, para eu estudar. Até a Alba (ex-diretora), me falou que, quando eu quisesse, eu poderia falar com ela, ela me ajuda. (...) É, só, vou mesmo levar isto na reunião, precisa*”.

Apenas Gracinha revelou familiaridade com o hábito de estudar por conta própria, por escolha e com prazer. Acrescentou como alternativa de resposta na questão sobre lazer: “*ler jornais, livros, críticas, pensamentos de neurolinguística*” e “*estudar nos momentos vagos*”. Desta forma, a falta de hábito de *estudar sozinho/a*, especialmente os assuntos das aulas, foi confirmada com todos os sujeitos, com exceção de **Gracinha**.

9.1.4 O prazer de ler fora da escola

Em contraste com esta questão de não estudar, todos os jovens revelaram que gostavam de ler por conta própria: jornais, revistas em quadrinhos, revistas de notícias, poesias, romances, críticas, pensamentos de neurolinguística, Monteiro Lobato. **Gracinha**, **Thainá** e **Cleber** demonstraram mais prazer na leitura. **Gracinha** disse que seu principal lazer era “*ler muito e estudar nos momentos vagos*” e também já estudava na internet, pois tinha computador em casa, por causa do trabalho do marido em informática. **Thainá** disse:

Toda hora que eu tenho uma folguinha, se não é o computador, é o livro, estou sempre lendo alguma coisa. Eu gosto de ler histórias, romances. Na casa onde trabalho tem muitos livros, lá em casa também tem. Leio para o menino doente que eu cuido, eu fico com ele o dia inteiro. Eu gosto, eu compro livros, pego na biblioteca e levo para minha casa, compro revistas...Sabe aquelas pequeninhas de signos? Lá em casa também tem, eu gosto de ler um pouco (THAINÁ VITÓRIA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Cleber revelou, emocionado: “*eu entrei na escola porque na época que eu entrei eu era muito teimoso, assim, por lado de revista, jornal, qualquer coisa eu tinha curiosidade para mim saber o que estava escrito naquelas letras ali*”.

No final de 2006, poucos dias antes do natal, levei livros de minha própria biblioteca, um para cada um deles, selecionando de acordo com seus interesses. **Thainá** e **Cleber** me contaram felizes em março de 2007 que tinham lido e gostado muito. O livro para **Thainá** foi o romance juvenil de Pedro Bandeira, “A droga do amor”. **Cleber** me emocionou ao dizer: “*Ah, eu estou me esforçando para melhorar a leitura e escrita. Já estou lendo aquele livro que você me deu (“Ulisses”, uma adaptação para jovens). Estou gostando muito. Até copio umas coisas. Tenho um amigo que tem esta história numa revista em quadrinhos, fiquei comparando. Levo pro serviço e fico lendo aos pouquinhos, quando dá*”.

Depois de saber deste interesse dos jovens entrevistados pela leitura, perguntei à bibliotecária como ela percebia o acesso deles à biblioteca da escola, bem montada e organizada. Ela me disse que a frequência deles na biblioteca era muito pequena, só alguns adultos apareciam para ler o jornal Estado de Minas, os jovens praticamente não apareciam. Relatou ainda, demonstrando bastante desapontamento, que no início de 2007 foi a todas as salas e falou do acervo da biblioteca e da importância da leitura, mas que, até este momento, em junho, não mudara a frequência. Por outro lado, espontaneamente me contou que o **Cleber** retirou o livro “Antologia de Carlos Drummond de Andrade”, que eu havia doado para a biblioteca.

Ao ler em Abrantes (2003) a respeito dos “clubes de leitura” que ele acompanhou, e sobre os quais percebeu bons resultados entre os jovens pobres da escola pública de Portugal que investigou, fiquei me perguntando o que estaria faltando para isto acontecer na EMFAB. Por que os jovens, mesmo gostando de ler, o fazem como podem em casa e no trabalho e não na escola? Por que dentro da escola não surge ou não é desenvolvido o prazer da leitura? Rubem Alves costuma escrever²⁴ sobre o malefício da leitura obrigatória nas escolas. Como já comentamos, alguns jovens – **Jan Clode, Gabriela, Monique** - já viviam a experiência de compor letras de raps, ainda que de forma auto-didata e paralela à escola.

Monique precisava ler e decorar peças teatrais para seu trabalho na BHTRANS e em março outro jovem aluno da EJA foi admitido na mesma empresa, fazendo este mesmo trabalho com teatro.

Com base em uma reflexão de Dubet sobre a “sociologia da leitura” (1994: 211-212), gostaríamos de refletir sobre a real possibilidade da leitura se tornar uma experiência escolar instigante e prazerosa. Dubet diz que há três grandes “razões para ler”, que são ao mesmo tempo motivações e causas: a primeira é a influência do meio cultural, social e familiar – ler como um hábito desejável (lógica de ação integrativa); a segunda remete à utilidade da leitura como importante recurso estratégico e como distinção para o aluno (lógica de ação estratégica); a terceira tem a ver com o “prazer do texto” e com a formação da identidade pessoal (lógica de ação de subjetivação). Podemos relacionar estas três razões com as três funções da escola: de socialização, de preparação e distribuição de competências e a educação enquanto formação de atores éticos e identidades culturais.

²⁴ Em suas crônicas regulares na Folha de S.Paulo.

A primeira intervenção foi durante a atividade sociodramática que coordenamos no final de 2005, na etapa exploratória do campo de pesquisa, com participação de todos os alunos da EJA e de todos os docentes (que organizaram e coordenaram as tarefas em oito pequenos grupos. Um grupo elaborou e dramatizou a seguinte cena: “*Simbolizando o Rio São Francisco, um pescador em seu barco. Um homem do campo conversando com um da cidade. Duas estudantes em direção a uma escola rural. Começa a chover, todos gritam com as mãos para cima: - Graças! Olha a chuva!!!*”.

Este grupo trouxe uma experiência diferente, integrando o conhecimento com estética e com análise crítica da realidade; houve leitura de um poema sobre o Rio São Francisco; situação da seca no nordeste e questionamentos sobre a situação da seca do nordeste e dos debates atuais em torno da transposição deste rio.

A outra intervenção, citada na seção sobre sociabilidade, foi realizada no primeiro semestre de 2006: **Jan Clode e Monique** compoem um rap e **Gabriela** com outras garotas lendo cartas de amor que haviam escrito para seus namorados presos por motivo de tráfico. Depois desta observação, encontrei-me logo com **Alba**, a diretora e lhe contei o fato Ela chamou a professora **Sônia** e a coordenadora da EJA, **Mabel**, e comentamos com elas as observações. Quando chegamos à escola na semana seguinte, presenciamos o final de uma reunião da diretora com os professores e outra professora, Marta, comentava uma experiência de elaboração de cartas, que tinha ocorrido em sua turma.

O Coordenador do Núcleo de Saberes e Culturas Juvenis da Secretaria Municipal de Educação – NSCJ/SMED – comentou esta questão da produção de textos na escola, na interseção com as culturas e linguagens juvenis:

Quase ninguém, na escola, produz o texto. Pra que apenas ler, reler e analisar textos mesmo que bons, se os alunos não experimentam produzir seus textos? Mas é importante saber em que lugar eles entram no currículo e como serem trabalhados. Por exemplo, o hip hop é um portador de textos variados, não se enquadra no formalismo do português erudito. O aluno pode comparar com outros textos e perceber que existem regras gramaticais – neste texto ou na língua culta. Não faz sentido elaborar ou analisar um rap para criticá-lo; por natureza, a poesia ou uma letra de música é diferente da prosa formal ou coloquial, tem a chamada licença poética. Não faz sentido nem escolarizar a cultura juvenil nem juvenizar a cultura escolar ou a linguagem do professor. As atividades culturais dentro da escola não podem servir de ‘arapuca’ ou um stratagema para ‘segurar’ o aluno jovem. A escola deve conviver com as culturas juvenis sem o propósito de ‘catequizar’ os jovens. Deve-se trabalhar todo texto em seu contexto; o texto da cultura juvenil no seu contexto, no seu próprio estatuto e estrutura e, não, no rigor da escola formal,

transfigurando-o em norma culta (COORDENADOR DO NSCJ/SMDDED, em entrevista a VALE: janeiro de 2007).

Assim, do ponto de vista pedagógico, torna-se importante adequar o como e quando serão utilizados este tipo de texto e de atividade, com o cuidado de não desfigurar e descontextualizar o sentido e a especificidade artística do rap e do texto teatral.

Os balanços dos saberes se conectam com as expectativas em relação ao futuro, como dimensões do processo de construção de projetos pessoais e profissionais e a experiência escolar do jovem o ajuda a estruturar e organizar este processo, como veremos a seguir.

9.2 A construção de projetos de vida

Além do balanço de saberes adquiridos na vida e na escola, os jovens revelaram idéias claras sobre o que projetavam para si mesmos no futuro e os caminhos que pretendiam seguir “em direção a este futuro”, incluindo nestes caminhos a escolarização em vários níveis. Touraine denomina “vontade de individuação” esta dimensão do esforço de subjetivação pela integração do sentido das experiências do passado e do presente com a projetada no futuro (1998:86).

Visualizamos esta projeção de um *modo de viver desejado e esperado* como uma espécie de ponto de convergência *ideal*, que abarca valores e normas sociais internalizados, assim como os conhecimentos, saberes e habilidades adquiridos e desenvolvidos em muitos espaços de aprendizagem, assim como os talentos, interesses e paixões próprios da subjetividade de cada jovem. Portanto, este processo múltiplo e complexo, dinâmico e sempre aberto a mudanças, porque fundamentado na experiência social, integra dimensões identitárias ligadas às lógicas de integração, estratégica e de subjetivação.

Os projetos de vida são mais amplos que a escolha de uma profissão; eles significam uma prospecção a médio e longo prazo, fundamentada no presente: um “jogar com a temporalidade e historicidade das suas próprias vivências, projetando o presente (*espaço de experiência*) no futuro (*horizonte de expectativa*)” (PAIS, 1999:169) . O espaço de experiência inclui a experiência de si mesmo no presente, de como o jovem se vê hoje; e o horizonte de expectativa projeta a experiência de si no futuro, próximo ou distante. De acordo

com as concepções de Touraine e Dubet, o próprio *sujeito* é um *projeto ético*, uma obra inacabada, *em constante construção*.

9.2.1 Os jovens e seus projetos de vida

Gracinha, 25 anos, expressou, em sua primeira frase na entrevista, esta ligação entre sua experiência presente e sua expectativa de futuro: *“Eu sou uma menina espontânea, alegre e objetiva, tenho meus planos para o futuro, quero ser advogada, terminar meus estudos. Nesta escola eu comecei uma caminhada que eu não pretendo terminar, e ajudar o próximo, os meus colegas, principalmente os adolescentes, que são os mais necessitados no momento”*.

Numa conjunção de oportunidades, apoio dos professores e do marido e empenho próprio, ela já estava realizando a segunda parte do seu projeto, engajada em ações de voluntariado, atuando como monitora de recreação de crianças no projeto Escola Aberta, da EMFAB, e participando de eventos socio-educativos de sexualidade e juventude:

Antes eu participava de uma ONG, “Ong Mudança Já”, lá em Venda Nova, na qual era professora voluntária, aí depois que eu voltei da Bahia em junho eu só vou lá quando eles precisam de mim, substituo algum professor que faltou. Agora estou mexendo só no Projeto Escola Aberta, e estou procurando me encaminhar para a sexualidade no adolescente. (...)

Agora que me casei, meu marido me dá apoio até hoje, graças a Deus, e hoje é o que pretendo é acabar os meus estudos e ajudar o próximo, este é o meu foco, o que eu quero desenvolver para mim e para minha comunidade e para todos que precisarem de minha ajuda e apoio. (...)

Agora em fevereiro estou indo pro Rio de Janeiro fazer um congresso de oito dias, de sexualidade na adolescência. (...) Eu fiz um curso aqui em BH no mês de outubro, através da escola, a escola me convidou e indicou (...) pela Secretaria de Educação, com apoio do Ministério da Educação, Saúde. Nós fizemos no Hotel Sol, com os meninos do Rio de Janeiro, de São Paulo e Espírito Santo, só eu estava lá representando Belo Horizonte e Minas Gerais. E agora recebi notícia ontem, um colega do Rio de Janeiro me ligou, me convidando para mim representar Minas no Rio. Eu já estou providenciando isto, não tem a data certa, mas eu vou sim, vou ajudar sim. Lá tem hotel onde ficar, única coisa que eu vou ter que bancar por enquanto que eu estou sabendo é a passagem. Como sou a única de Minas, não vai ter a verba, mas está tranqüilo, eu vou sim (GRACINHA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Articulando seu projeto de vida à experiência escolar, **Gracinha** confirmou a avaliação da profa. **Sônia** quanto a ela: *“muito interessada, corre atrás de tudo que possa ser importante na sua formação, disponível para ajudar”*. No segundo semestre de 2006, já estava cursando EJA de ensino médio, com perspectiva de terminá-la em 2007, para, então, *“prestar vestibular e entrar na faculdade, na federal”*.

Cleber, 27 anos, gostava muito de tudo que fazia e sonhava em abrir um negócio próprio, ser um comerciante autônomo: *“A minha vontade de estudar mais é que eu sempre pensei muito em abrir um próprio negócio para mim... uma loja, investir numa loja pra mim. (...) Eu sempre pensei em coisas baratas, essas de R\$1,99 pra ajudar eu e as outras pessoas também, eu trabalho no dia a dia e eu sei como é difícil ganhar um dinheiro, então penso numas coisas dessas assim”*.

Apesar dos cinco anos que já estava na EJA, ele reconhecia seus limites e mesmo assim pretendia continuar se empenhando:

Mas para isto, eu ainda tenho que estudar muito. Venho para escola, participando... Já era pra mim ter passado para a outra sala (2º. Segmento), mas eu pedi pra eu continuar na mesma porque eu ainda não estou pronto para mudar. (...) Porque assim eu sei alguma coisa, já estou bem avançado em alguma coisa, mas eu pessoalmente eu sinto que eu não estou pronto ainda pra passar. É assim porque eu faltei muito de aula, não porque quis, mas por causa de trabalho, estas coisas. Este ano eu faltei bastante, foi suficiente para eu perder as matérias importantes (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Cleber revelou também a influência do meio familiar na construção deste projeto:

Veio do meu irmão, tenho um irmão que mexe com bar; com saca de arroz na roça, vendia, transportava; então, aí cresci com esta vontade, de um dia com mais idade eu também mexer com isto. (...) No interior eu não ajudei porque não tinha idade... Tenho a maior admiração por ele, mas aqui em Belo Horizonte cheguei a ajudar ele no bar, inclusive tomando conta mesmo do bar pra ele (CLEBER, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Cassiano, 16 anos, esclareceu que queria fazer o exército e entrar para o corpo de bombeiros, também por identificação projetiva com um tio:

Cassiano: *Eu quero trabalhar para ajudar minha família e eu quero ser bombeiro. Eu ia pegar o exército, sabe? Depois de sair do exército, ia fazer o corpo de bombeiro porque no exército nós faz aquele negócio de física... Aí eu já vou preparado para ser bombeiro.*

Zoé: Como surgiu esta idéia de ser bombeiro?

Cassiano: *Pensando... Um dia vi na TV, também meu tio, já vi ele trabalhar.*

Zoé: O que você acha que o bombeiro precisa ter como capacidades para trabalhar?

Cassiano: *Estudar muito e ser forte.*

Zoé: Por isso que acha que a educação física do exército ajuda muito.

Cassiano: *É (CASSIANO, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Ele também percebia suas dificuldades no desempenho escolar, atribuindo-as ao fato de ter tido poucas aulas *“nós quase não fêz nada na sala”*; mas considerou que mais um

semestre seria suficiente para se certificar, com o que não concordava a profa. **Sônia**: “*ele tem muita dificuldade de leitura e escrita*”.

Thainá, 17 anos, também articulava seu projeto de vida com a maneira como se via no presente, com o que estava vivendo naquele exato momento – a gravidez – e com a escola, explicitando como ainda precisava de apoio para realizar seu sonho de ser psicóloga:

Sou sincera, muuuito sincera (acentuando) não deixo passar batido em nada. O que eu quero pra minha vida, meu sonho? Me tornar uma psicóloga (...) É, sou calma, até demais, mas não pisa no meu calo (fala rindo), e eu acho que pra mim conseguir isto, aqui dentro, eu tenho que rebolar bastante, viu, porque cobram muito da gente; deveres, provas, cobram muito da gente. A gente acha que só porque é adolescente, novinho, não vai precisar de nada disto pro futuro, sabe? (...) Eu acho assim, pensando no meu jeito de ser, como estou aqui (acentua o “aqui” e olha para a barriga, mostrando a gravidez), agora acho que preciso de muita coisa. (...): Eu sei entender e sei não entender, eu acho que eu sei o que é certo e o que é errado; se vou pro caminho errado é porque quero, não é porque ninguém está me mandando, por isso que eu quero ser, porque eu sei entender muito as pessoas, eu acho que elas é que não sabem me entender (diz rindo) (THAINÁ VITÓRIA em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Na ficha da escola, quando efetivou sua matrícula seis meses antes da entrevista, escreveu que queria ser policial, porque via nesta profissão a possibilidade de impor respeito e de “ser reparada”, porém percebia que “*ser polícia é uma coisa muito complicada (...) na verdade eu sou muito boa, eu não tenho o dom de ficar pegando a pessoa e batendo, ali*”.

Thainá nos mostrou como são complexas estas escolhas de uma profissão, que ainda se configurava de forma difusa, ambígua, distante e contraditória porque ela se mostrava múltipla, com muitos talentos, desejos, expectativas, como todos os jovens. Como se adequar a uma realidade que delimita tanto? Ao mesmo tempo, **Thainá** revelou que valorizava e buscava sua independência: “*Eu gosto dele (do menino que tomava conta e que estava em tratamento de leucemia), de estar trabalhando... Nossa, sou independente mesmo, viu? Ganho 350. Não tenho carteira... Não pedi porque eu não pretendo ficar ali, sabe? Quero uma coisa melhor pra mim, quero ganhar mais. Agora, só de pensar que eu (ênfatisa) estou comprando a minha roupa... que eu... eu agora vou morar sozinha!*”.

De fato três meses depois, em março de 2007, quando tivemos uma conversa breve no pátio da EMFAB, ela me disse que estava trabalhando num salão de beleza, que era melhor por ser mais perto e menos pesado. Em junho do mesmo ano ela estava trabalhando numa confecção, ainda sem carteira, mas se mostrou satisfeita. **Thainá** buscava uma escolha profissional independente da indicação de sua família (onde fica evidente a expectativa de

mobilidade social), e de acordo com sua própria experiência de vida: “*Não sei, minha mãe vivia falando para eu ser médica, que médica dá mais dinheiro... Imagine eu, ‘dra. Thainá’! Aí pensei ‘Ah, não eu dou mais certo como psicóloga, sabia?’ Isso desde pequena, fui crescendo com isso aí.(...) Não, eu mesma falava na minha cabeça”*.

Após repetir com ironia o que os colegas da escola lhe disseram quando souberam de sua gravidez, “*nó, que bom, menina, vai ter um filho!*” **Thainá** lembrou as restrições que poderá viver em sua trajetória de vida e escolar por causa da gravidez e do filho e emitiu um auto-julgamento: “*Só que não sabem a responsabilidade que vem pra frente*” e “*Eu estou querendo ir longe como psicóloga, eu acho que vou conseguir, acho não, tenho certeza, eu vou conseguir ser o que eu quero, mas pra isso eu tenho que ter um pouco de juízo, mas agora eu estou bem*”.

Gabriela, 15 anos, grávida a partir de dez/2006 (ela ainda não o sabia quando foi entrevistada), revelou seu projeto e a influência positiva de profissionais dos contextos sócio-educativos extra-escola:

Gabriela: *Quero ser assistente social, meu maior sonho.*

Zoé: Hum... Por quê?

Gabriela: *Porque este ano terminei um curso na AMAS, tinha uma professora que era assistente social; eu me inspirei muito nela.*

Zoé: Você gostaria de ser como ela?

Gabriela: *Que eu vi nela, uma pessoa determinada, quando ela tem objetivo, ela busca logo...*

Zoé: Você também me disse que é determinada, está determinada a ser assistente social, também?

Gabriela: *Estou. Eu sou assim uma menina calma, sei o que quero, sou decidida.*

Zoé: Como assistente social, o que te agrada?

Gabriela: *Porque ajuda a comunidade, as outras pessoas.*

Zoé: Então, você tem vontade de fazer um trabalho que ajuda as pessoas?

Gabriela: *É* (GABRIELA, em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Gabriela, apesar das críticas que fez ao ensino na EMFAB - “*há uma professora lá que passa a matéria e já quer que a gente já faz logo... e não explica*”- e de perceber que perdeu muitas aulas e matéria, porque se dedicou mais às atividades culturais, considerou que a escola estava ajudando-a a se preparar para se tornar a profissional que desejava no futuro.

Impactbreak, 16 anos, na primeira reunião e entrevista dia 31/3/2006, com os alunos interessados nas oficinas culturais do projeto “Com viver”, disse ao grupo que “*gostaria de passar minha sabedoria e aprender também. Danço vários estilos de dança*”. A questão deste jovem era como articular seu talento e paixão pela dança, com outra profissão socialmente

“mais elevada”, que lhe garantisse sustento, independência e, ainda, para que pudesse ajudar à família:

Zoé: Como você é, quais seus projetos de vida?

Impacto Break: *Ah... Eu me acho, assim, várias coisas, né? Meu caso, no futuro, assim, como no caso de quase todos, é ter uma família normal, abrir uma casa de dança pra mim e fazer uma faculdade de engenharia. E é isto.*

Zoé: Você tem vontade de juntar o lado da arte, a dança com uma profissão...

Impacto Break: *Uma profissão mais elevada.*

Zoé: Ué, dança não é elevada?

Impacto Break: *Não, mas pode dar um incentivo a outras pessoas, assim...*

Zoé: A dança pra você é tão importante quanto chegar a fazer engenharia?

Impacto Break: *A dança é mais importante do que eu fazer a faculdade, pra mim. Porque ela também me ajudou, sabe? (IMPACTO BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).*

Ele descreveu com empenho e satisfação, as diferenças entre estilos de dança que tem aprendido desde os treze anos e de como se inseriu num grupo cultural de dança de São Gabriel, para onde mudara e onde já atuava como co-monitor de dança, como voluntário, em três escolas públicas. Falamos da importância destas atividades como fase de preparação para assumir profissionalmente este encargo, com remuneração. Após a primeira entrevista coletiva (no início de 2006), ele fez uma demonstração de *break*, com o acompanhamento e aplausos do grupo; tentou ensinar alguns passos, com estímulo da diretora **Alba** e meu, mas teve dificuldade de fazê-lo, o que também percebemos em outros momentos de recreio e atividades livres no pátio.

Impacto Break descreveu como se afastara das atividades culturais da EMFAB para poder se dedicar aos estudos e se certificar, porque mudara de bairro e estava com um trabalho em vista à noite. Naquele momento, ele vivia mais do que nunca a aventura de equilibrar a dança, a escola e o trabalho, todos importantes e necessários à construção de suas identidades; um processo de decisões complexas que se apresentava como um drama – uma prova de personalidade - diante da difícil condição sócio-econômica de sua família:

Zoé: Você vai morar em S. Gabriel, estudar no bairro Tupi e trabalhar no centro. E a dança?

Impacto Break: *A dança vai ter um tempo pra ela. Por que eu não quero, assim, me casar cedo, ter filho cedo porque ninguém sabe como é o futuro, né? Aí tem também o exército que pode me pegar, me atrapalhar.*

Zoé: Você quer fazer ou não o exército?

Impacto Break: *Às vezes sim às vezes não. Fico em casa pensando 'não sei se vou pro exército, se não vou'. O bom pra mim porque se eu conseguir subir de cargo lá, depois de algum tempo, eu vou receber um dinheiro bom; no outro caso é bom pra eu ajudar lá em casa, também, porque não precisaria morar (com eles) e assim*

diminui a despesa dos meus avós, entendeu? (IMPACTO BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Impacto Break não precisou abandonar as atividades de dança que lhe davam mais prazer e realização, porque encontrou o grupo de dança, “*Impact Break*”, no bairro novo para onde se mudou com os avós. O líder deste grupo, por ser um adulto com mais experiência, também o ajudou a se orientar para uma melhor articulação das lógicas de ação estratégica e de subjetivação:

E teve um dia aí, também, sabe? Eu até pensei que tinha perdido assim o estilo de dançar, aí eu falei: ‘vou parar de dançar’, aí foi, um colega (do grupo de dança da outra escola), me disse ‘por que você não vai dançar mais?’. ‘Ah, não sei cara’, falei, ‘acho que estou ficando doido, sabe?’. Não sei se estou embolando tudo, se não estou separando as coisas’. Aí ele falou ‘precisa ter paciência, cara’. Aí continuei. Agora estou com eles e ao mesmo tempo aqui no estudo... (IMPACTO BREAK em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Monique, na época com 17 anos e com uma filha de quase um ano, foi revelando aos poucos seus sonhos e projetos no decorrer da entrevista, à medida que se soltou e se sentiu mais à vontade para falar de si; abaixo, mostramos três momentos, início, meio e final da entrevista:

Monique: *Ah... Sou assim, alegre, sincera, só.*

Zoé: Pode falar suas qualidades, sua maneira de ser e seu projeto de vida; o projeto de vida tem a ver com nosso modo de ser, não é?

Monique: *Eu imagino o futuro eu advogada, trabalhando e dando muito melhor de mim, mais de mim (sorri), fazendo as coisas que eu quero. Ter minha própria casa, as minhas roupas...*

Zoé: Por que você quer ser advogada? Como se vê como advogada?

Monique: *Ah, acho muito importante a profissão de advogada. Eu quero pra ajudar algumas pessoas que têm o direito de dizer a verdade e também... (Interrompe, depois termina). É só isto mesmo.*

Zoé: Agora a gente vai fechar, voltando àquela pergunta lá no início; agora, pode se expandir um pouco mais, falando do seu projeto de vida. O que gostaria de acrescentar?

Monique: *(...) Ah, (...) Meu projeto de vida é pensar no futuro, estudar mais... e... é só.*

Zoé. Uma hora aí, você falou de si mesma, comparando – antes, agora, depois. O antes é antes de? Você se considera hoje melhor em alguns aspectos?

Monique: *Porque antes eu não gostava de fazer nada, só ficar na rua; hoje não, trabalho, ajudo dentro de casa, já tenho uma filha, minha cabeça mudou totalmente, sei conversar mais com as pessoas. Antes eu era muito medrosa, não sabia conversar com ninguém; nem amizade eu tinha de verdade; as amigas que eu tinha mesmo eram essas de bater nos outros... Agora, hoje, eu melhorei demais.*

Zoé: E pro futuro, o que é mais importante pra acontecer com você? Imagine daqui a cinco anos...

Monique: *Ser advogada e ter minha própria casa e dando mais coisas para minha filha e pra mim mesma* (MONIQUE em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Monique achava no início de dezembro, antes de receber o resultado final, que estava em condições de se certificar em dezembro, até porque iniciou a 8^a. Série na escola anterior. Sem dar detalhes, considerou que a EJA/EMFAB estava contribuindo para o seu trabalho e para seu futuro. Já tinha planos de se matricular no ensino médio do ensino regular diurno, porque a escola mais próxima, com este curso à noite, ficava longe de sua casa e porque existia uma flexibilidade para mudar o horário de serviço na BHTRANS. Como a maioria dos jovens, ela não se certificou no final do ano.

Jan Clode, como **Impacto Break**, gostaria de integrar a música com outra profissão; ele já exercia o ofício de mecânico de carros há mais de dez anos e se considerava um profissional; ele falou do seu sonho de ir além, nas duas áreas, e da dificuldade desta integração:

Zoé: Achei interessante que você colocou aqui no questionário que a escola é importante pra você. Você marcou “para o meu futuro profissional”, não marcou as outras opções que já estavam e acrescentou “para ser um grande profissional”. Na sua ficha da matrícula, feita há mais tempo, vi escrito “tinha um sonho de ser conhecido por todo o Brasil”, é isso?

Jan Clode: *Era a questão da música mesmo.*

Zoé: Então, profissão e música... O que você pensa sobre isto, qual seu projeto de vida? Quer ser um grande profissional nas duas áreas?

Jan Clode: *A profissão e a música? É, eu acho que se fosse assim, pra mim ser um profissional das duas áreas, eu acho que dava numa boa, né? Eu acho que dá, sim. (logo a seguir fala o contrário). Não dá, assim, porque vou ter que largar um dos dois, não vai dar pra mim dedicar.*

Zoé: Se você puder continuar estudando, tem um sonho de fazer outro curso?

Jan Clode: *Ah, é engenharia, engenharia mecânica* (JAN CLODE em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Porém, como empregado, ganhava apenas salário mínimo e sonhava com melhores condições de vida.

Zoé: Você já se dedicou e tem muito tempo na mecânica, ganha um bom salário? Tem chance de melhorar? Tem algum critério lá, de promoção?

Jan Clode: *Por enquanto eu não estou ganhando bem não, por enquanto só estou com salário, tem chance de melhorar, depende do chefe lá. Inclusive estou para conversar com ele, tipo assim, já estou lá há cinco anos; se não der para ele melhorar, dou um jeito de procurar outro melhor para mim.*

Zoé: Até porque você conquistou a sua independência, se sustenta, mora sozinho, né? Ainda mora sozinho?

Jan Clode: Sim (JAN CLODE em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Ele mostrou a importância de ter na escola este espaço de desenvolvimento dos talentos e interesses artístico-culturais dos jovens, até mesmo da escola estabelecer formas de encaminhar os alunos com talentos para a profissionalização na área de música:

Eu acho importante, sim; sabe por que eu acho importante? Porque, vou comparar com o Rio de Janeiro. Lá tem um sistema assim que tem muitas pessoas que já são evoluídas e que vão nas salas de aula em busca de alunos que têm talento (...). Então eu acho interessante, não só nesta escola, mas em todas ter isto, como está tendo aqui, teatro, que é um trabalho super-interessante, que incentiva os jovens, os talentos. (...) Eu queria mesmo é montar um grupo de dança, entendeu? Eu queria mesmo é me dedicar à música, cantar, me apresentar no público (JAN CLODE em entrevista a VALE: dezembro de 2006).

Jan Clode demonstrava talento para compor, cantar e dançar e liderança entre os jovens da EJA; se apresentava nas festas e comemorações culturais da escola, mas ainda não fora convidado para ser “oficineiro” remunerado no projeto “Escola Aberta” (como **Gracinha**). Apesar de admitir que estivesse faltando bastante às aulas por causa do trabalho, achava que teria condições de se certificar em dezembro, o que não aconteceu. Em março de 2007, tendo se transferido para uma turma de adultos, avaliou esta situação, após ter participado da turma de jovens em 2006: “*Estou legal. Fiquei nesta sala agora porque lá (turma dos jovens) os meninos fazem muita bagunça. Agora está bom, agora eu quero é continuar*”. Perguntei-lhe se a escola voltasse a oferecer oficinas de música e teatro, se ele iria participar: “*Sim, eu de vez em quando canto aí pro pessoal*”.

Jan Clode estava entrando na faixa de “adulto jovem”, como **Gracinha** e **Cleber**. A profa. **Sônia** comentou sobre o jovem em junho de 2007: “*Virou hominho este ano, tá na turma de adultos... Tem vindo mais, só falta de vez em quando*”. Para os dois rapazes a participação nas atividades artístico-culturais foi um significativo espaço de subjetivação. Como em 2007 a EMFAB não retomou o projeto de atividades artístico-culturais e as turmas de adultos e idosos representam outro tipo de “núcleo integrador”, fica a questão: que outros espaços de subjetivação a escola irá oferecer para estes jovens que têm habilidades, talentos, “paixões” e interesses “vocacionais” no campo artístico-cultural e que, devido ao grande envolvimento no trabalho (onde são explorados em termos de tempo e salário), quase não têm tempo de se engajarem em atividades culturais e de lazer na rua e no contexto social?

“*Com Viver*” foi apenas mais um projeto “político-pedagógico” pontual, com data marcada para começar e terminar?

9.2.2. “Não é só pra gente o projeto”: o compromisso solidário

A idéia de *compromisso social* do “aprender para ensinar” apareceu com frequência nas narrativas dos jovens da EJA/EMFAB ouvidos para esta pesquisa. Se não denotam “consciência política” e “participação política” *strictu sensu* em todos eles, revelam com clareza, no entanto, o desejo manifesto por estes jovens de serem protagonistas de ações solidárias que busquem a justiça social e o reconhecimento das diferenças sócio-culturais; todos utilizavam a expressão “ajudar os outros”.

Como nos lembram Menezes e Castro: “A dimensão política do processo de subjetivação é ativada no exercício do reconhecimento das diferenças e no desafio de eliminação das desigualdades sociais” (2006: 20).

A fala curta de Gabriela, a mais nova do grupo de jovens entrevistados, na primeira atividade que reuniu os jovens para o projeto “Com Viver”, ainda na primeira fase da investigação empírica, em final de março de 2006, representou bem esta intencionalidade: *“Este projeto é para os meninos que estão entrando na escola e pra gente também. Acho que a gente, pra entrar num grupo, num projeto, tem que ter seriedade, sinceridade, levar a sério. Como a gente está falando aqui hoje... Não é só pra gente o projeto, é pra outras pessoas”*. Em dezembro, por ocasião da entrevista, ela afirmou que queria ser assistente social *“porque ajuda a comunidade, as outras pessoas”*.

Até mesmo **Cassiano**, que se mostrou contido e pouco falante na entrevista, revelou com poucas palavras o sentido do compromisso social do “aprender”: *“quero passar o que aprendi para os que não sabem, primeiro meus irmãos e meu pai”*.

Freire nos ensinou sobre o sentido do compromisso social, ao discorrer sobre o compromisso do profissional com a sociedade (1982: 19-22): “O verdadeiro compromisso é solidariedade humana, (...) compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido da transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais”. Em entrevista em 1992, pouco antes de sua morte, confirmou seu “otimismo crítico: “Eu não posso sonhar se eu não estou certo a favor de quem eu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético” (2005). Podemos constatar esta fala do educador em uma cena dramatizada por um

grupo da EJA no sociodrama realizado ainda em 2005, portanto em linguagem dramática e metafórica:

A vida sem escola: dois lavradores conversando sobre as dificuldades que encontram por não ter estudado. Estão ceifando trigo. Surge o terceiro personagem, que diz ter estudado, feito um curso de padeiro, frequentado a escola. Exerce a profissão, compra o trigo. Ele faz o pão. Retira os pães do forno e os distribui entre as pessoas (Cena de um dos grupos no sociodrama “Que escola temos? Que escola queremos?”. Diário de Campo, por VALE, na EMFAB: novembro de 2005).

Os jovens, de dentro de sua própria situação de desigualdade social, buscavam sua emancipação e queriam estendê-la aos que lhes eram próximos. Lembramos que a concepção de participação social e política, proposta por Touraine e Dubet abarca a noção de que o sujeito individual pode ser um movimento social, seja pela posição de distância crítica ou de dissidência em relação à ordem estabelecida opressora e excludente; para estes autores há múltiplas possibilidades de articulação entre o público (modos de efetivar a emancipação e justiça sociais) e o privado (projetos de construção de identidades, busca de autonomia, auto-realização, felicidade), assim como de manifestações de participação social e política dos jovens de hoje.

Touraine também afirma que “A busca de justiça não é apenas uma atividade cognitiva. Define-se melhor como a busca das condições coletivas da liberdade pessoal, isto é, da capacidade de combinar, numa experiência pessoal, a racionalidade instrumental e a identidade pessoal e cultural” (1998: 87). Os jovens de hoje apresentam melhor potencial para esta combinação porque foram menos “con-formados” como nós, adultos de outra geração anterior, pela “disciplina formadora” do “Projeto universal da modernidade”. Os jovens percebem os problemas sociais próximos a eles e querem fazer algo para mudar, faltam-lhes, porém, recursos estratégicos de luta, negociação, comunicação e participação coletivas para canalizar a força deste desejo.

Cabe à escola do sujeito esta função de “afirmação da individualidade”. A mudança implica na capacidade de analisar os conflitos através do *diálogo* dos profissionais da educação *com* os jovens. Seria um diálogo no sentido freiriano, de tomada de consciência crítica, com reconhecimento de limites e possibilidades reais dos sujeitos envolvidos - não só em sala de aula como nos “espaços intersticiais” dos pátios, corredores, cantina, quadras de

esporte e onde estas novas formas de sociabilidade, de subjetivação e de culturas juvenis possam se manifestar.

Como também nos ensina Perrenoud: o próprio sentido se constrói pelo diálogo, “pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar” (1995: 194).

Esta mudança exige, também, o que Touraine (1998) denomina *a vontade de comunicação* que, ao lado da solidariedade, implica no reconhecimento, pelos educadores, do outro enquanto sujeito jovem, para que este possa de fato experimentar o direito de combinar instrumentalidade e identidade, razão e cultura, razão e afetividade.

9.3 Modos de construção da relação dos jovens com a escola

Dubet apresenta quatro modos de relação dos jovens com a escola, nos processos de construção de sua experiência escolar, através das lógicas de ação:

Certos alunos, com freqüência os mais favorecidos, *se socializam e se subjetivam na escola*. Eles se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos. Outros alunos de liceu, ao contrário, vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nestes casos, os indivíduos se formam *paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar não se integrando*. Conhecemos todos estes alunos que se colocam entre parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo. Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua experiência escolar; que *aderem com freqüência aos julgamentos escolares que os invalidam* e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. *Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói*. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. *Eles se subjetivam contra a escola* (grifos nossos) (DUBET, 1998: 31).

Constatamos pelos dados empíricos que a relação dos jovens com a escola é complexa, não é unitária e em bloco; ao contrário, ela se diferencia em intensidade e conforme a experiência do jovem em diferentes dimensões e dinâmicas escolares.

As trajetórias e experiências escolares de **Jan Clode** e das jovens **Gabriela, Monique** e **Thainá** nos indicam que estes jovens passaram de uma *relação paralela* à escola, onde a subjetivação se dava fora ou na porta da escola, *para uma relação de integração parcial*, com alguma subjetivação, começando pelo empenho em atividades artístico-culturais para depois

investir gradativamente nas aulas formais e no estudo das matérias curriculares. A oportunidade que a EMFAB ofereceu para eles investirem na construção da identidade de subjetivação juvenil significou uma *ponte* para a construção da sua identidade discente, que exigirá deles ainda mais investimento nas lógicas de integração e estratégica no contexto escolar. Isto só reforça a importância deste trabalho educativo com as expressões culturais e linguagens da cultura juvenil nas escolas, o que permite que os jovens se envolvam com prazer num processo de aprendizagem e de auto-conhecimento, portanto, de construção de suas identidades (DAYRELL, 2005:64).

Impacto Break e Cleber se mostraram *integrados* à escola, às suas regras e cultura, revelando um crescente investimento no trabalho escolar e nos estudos independentes, apesar das dificuldades reais na relação com o saber erudito do currículo formal da escola. A passagem de três anos (**Impacto Break**) ou a permanência por mais de cinco anos na EJA/EMFAB (**Cleber**) representaram para eles tanto uma grande conquista como um espaço estratégico e uma esperança de não repetir as dificuldades sociais e de trabalho enfrentadas pelos familiares.

Impacto Break abriu mão de participar das atividades culturais porque já estava praticando a dança, que já se constitui uma paixão indissociável de sua personalidade, em outros contextos externos; apesar das dificuldades de desempenho escolar, priorizou a certificação e término do ensino fundamental em 2006, pressionado pela necessidade urgente de trabalhar. Ele vivenciou uma experiência escolar rica e gratificante, porém com muitas tensões, típicas de uma verdadeira “prova de personalidade” (DUBET, 1997: 227), puxado pelas forças dos próprios desejos e paixões, das desigualdades sociais em que sua família está mergulhada e ainda pelo receio de perder o apoio afetivo dos/das professores/as. Em relação a estes/estas ele precisou tomar uma posição de distanciamento, sem a qual seus esforços, mobilizados pela lógica estratégica de receber a certificação a qualquer custo, não teria se concretizado. Ao tomar esta distância crítica, ele sem dúvida viveu também uma rica experiência de subjetivação.

Cleber demonstrou reconhecer suas dificuldades de aprendizagem, e a contribuição do que já aprendeu na escola para seu trabalho e sua vida; isto não o impediu de reivindicar outros espaços próprios de subjetivação para si e para os jovens alunos em geral, até porque, devido a diferentes tipos de opressão familiar e do trabalho não teve quase chances em sua

juventude, de participar de atividades culturais, de lazer e de sociabilidade juvenil. Quando surgiu a oferta das oficinas de teatro, lutou para ser aceito e participar, atuou com empenho em todos os momentos e a apresentação teatral final acabou representando a sua experiência escolar de subjetivação mais significativa.

Cassiano passou de uma relação *paralela à escola* para uma situação de *distanciamento e afastamento*, pelo julgamento pelos docentes de sua incapacidade e inadaptabilidade para a EJA, mas devido ao apoio e continência do pai, não saiu destruído. Ele continuou em busca de outra escola que o acolhesse e o ajudasse efetivamente no processo de construção de suas identidades; **Jackson**, ao contrário, mesmo tendo passado de uma relação de conformismo aparente para uma relação paralela à escola e depois parcialmente envolvida através de seu envolvimento nas oficinas culturais, terminou saindo da escola em franco estado de dissidência, se afirmando e se subjetivando *contra* a escola.

Gracinha se mostrou um caso atípico entre os jovens da EMFAB; o pouco tempo que ficou na EJA representou para ela *mais* um espaço de construção de suas identidades, já que a jovem, após um período difícil de sua vida em que ficou fora do sistema oficial de ensino, manteve um vínculo forte com os saberes e estudos e demonstrou uma feliz articulação entre as lógicas de integração, estratégica e de subjetivação. Ela própria soube *extrair da escola* o máximo que esta lhe podia oferecer (aulas formais, apoio dos professores, indicação para participar de atividades importantes fora da escola e para ser monitora no projeto Escola Aberta) e em troca se mostrou integrada e solidária com os professores e os colegas jovens e adultos.

Gracinha representou a parcela dos jovens que passa por um processo de subjetivação mais forte na escola e em outros contextos socializadores. Adaptando as palavras de Dubet (1998:31) para a situação “dos alunos mais favorecidos”, podemos dizer que: “ela se percebia como autora de seus estudos; suas paixões e seus interesses convergiam e mostrava o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos”.

Conforme Dubet (2001), em situações de carência, marginalização ou inclusão precária, o ator pode se referir a uma experiência *alienada e desprovida de sentido*, como se fosse apenas espectador da sua própria vida. Não verificamos nos jovens que entrevistamos e que acompanhamos mais de perto, este tipo de experiência, apesar de que muitas vezes o discurso dos professores fazia pensar que *eles* percebiam assim alguns jovens da EJA.

A investigação mostrou que as posições dos jovens em relação à escola não estavam cristalizadas nem homogêneas; eles demonstraram satisfação básica com a EMFAB, sem deixar de apontar críticas e sugestões de mudanças reais na escola e na EJA. Acreditamos que os jovens que entrevistamos e observamos de modo geral souberam diferenciar os tipos de contribuições, de atividades, de atores e responsabilidades envolvidos no cotidiano escolar. Como as dinâmicas escolares mudaram, ora como receptividade às culturas juvenis, ora como controle, desconfiança e exclusão dos jovens, as posições que estes assumiram em relação à escola revelaram ser dinâmicas e maleáveis, dependendo destas dinâmicas.

As narrativas dos sujeitos nos levaram a refletir que, ao contrário de uma visão comum da anomia dos jovens estudantes, eles estão buscando autonomia, valorizaram as experiências escolares prazerosas e significativas em termos de realização pessoal e individuação e reconheceram os esforços empreendidos pela escola e pelos docentes quando estes se empenharam para isto acontecer.

9.4. Os sentidos da escola para os jovens da EJA/EMFAB

Os sentidos da escola são construídos nesta tensão em que vivem os jovens, entre pertencimento e abandono, entre aproximação e afastamento, entre investimento e desistência. Esta tensão toma formas, modalidades, intensidades diferentes segundo as condições e os recursos oferecidos pelos sistemas sócio-familiar, comunitário, educacional, tecnológico, instrumental e cultural e como o sujeito jovem os articula, os combina em sua personalidade, pois no curso dos processos de desinstitucionalização, a personalidade *pensa antes* do papel; são os sujeitos, de forma individual e coletiva, que constroem as instituições.

Os muitos sentidos da escola se mesclaram e apresentaram para cada jovem uma singularidade própria na construção de suas identidades múltiplas, porém muitos sentidos estiveram presentes, seja como expectativas e ganhos parciais, seja como resultados alcançados, detetados por esta pesquisa:

A escola apresentou um sentido em si mesma, como um espaço significativo na vida dos jovens.

A escola tem contribuído para um melhor desempenho em aspectos específicos do trabalho atual dos jovens.

Os jovens demonstraram a esperança de mobilidade social através da qualificação, a ser adquirida na escola, para trabalhos mais complexos e socialmente reconhecidos.

Os jovens buscavam a melhoria de qualidade de vida, para si próprios e suas famílias.

A escola propiciou aprendizagem de modelos culturais para realização pessoal, aquisição e expansão de interesses, talentos e paixões.

A escola ofereceu um espaço de encontro e sociabilidade e até mesmo de lazer para os jovens da EJA.

Houve valorização pelos jovens da integração sócio-comunitária, da inclusão social mais ampla e da inclusão individual, tanto no grupo de pares como em relação à escola como um todo.

Os jovens tiveram oportunidade de viver a própria juventude e de usufruir suas culturas, linguagens e estilos “em ambiente protegido”, contra os acontecimentos de violência e de seus efeitos perversos nas famílias e em suas personalidades.

Houve algumas oportunidades de participação na construção de uma escola democrática, de uma escola melhor, e de realização do desejo real dos jovens em colaborar e ajudar os que vivem as mesmas desigualdades sociais que eles vivem.

Os jovens ainda puderam descobrir e construir outros sentidos para a formação de suas múltiplas identidades.

Todos estes sentidos apontam para emancipação e *cidadania juvenil*, pois os próprios jovens reconheceram suas necessidades e demandas específicas vinculadas à sua condição juvenil e à sua situação de desigualdade na estrutura econômica e social: se reconheceram como sujeitos de direitos e valorizaram a autonomia com autodeterminação tanto quanto a integração social.

Os sujeitos jovens enfatizaram as funções da escola de contribuir para a formação e afirmação de suas personalidades individuais, o que inclui e ultrapassa a transmissão de conhecimentos e a preparação de competências, e de oferecer espaços de experimentação “de se ser sujeito”, ou seja, de propiciar experiências de subjetivação.

Esta concepção de cidadania juvenil se coaduna com a idéia de *política do sujeito*, defendida por Touraine, em que as instituições se posicionam a serviço da liberdade do sujeito e da comunicação entre sujeitos. E foi exatamente esta política do sujeito aplicada ao domínio da educação que o autor denominou a *Escola do Sujeito*.

9.5 Os sentidos da entrevista individual

Ao final de cada entrevista perguntei aos jovens: Como foi para você ser entrevistado?

Exponho abaixo suas respostas.

Achei legal (Cassiano).

Bom demais, gostei. Obrigado (Cleber).

Foi bom, ótimo, por que... O dia que você falou dessa entrevista eu pensei: 'nó, vou tirar tudo que está entalado! Falar tudo que acho!' Falei tudo que eu queria (Gabriela).

Foi legal, uma sensação de que algo precisa ser feito. Foi não algo monótono, mas uma experiência prazerosa (Gracinha).

Legal mesmo, viu? Obrigado (Impacto Break).

Foi legal, bom demais, é muito bom ver as pessoas que gostam da gente, se preocupam com a gente... Eu acho interessante, isso dá mais gosto pra gente, né? (Jan Clode).

Gostei muito, você perguntou muitas coisas como eu era antes, como sou agora e sobre o meu trabalho também, que acho importante, e sobre a escola. Não precisa mudar nada, não, está ótimo (Monique).

Eu estou querendo ir longe como psicóloga, eu acho que vou conseguir, acho não, agora tenho certeza; eu vou conseguir ser o que eu quero, mas pra isso eu tenho que ter um pouco de juízo, mas agora eu estou bem (Thainá Vitória).

De forma simples e sintética cada jovem revelou o sentido da entrevista para si mesmo: momento de prazer, de reflexão, auto-conhecimento, desabafo, valorização pessoal, reconhecimento, expressão espontânea de suas experiências de vida, tomada de consciência; enfim, cada entrevista foi uma experiência de subjetivação mútua: para cada jovem e para a mestrandia.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechamos esta dissertação com algumas conclusões e reflexões em torno dos objetivos expostos na introdução. Buscamos investigar os sentidos que os jovens de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte - EMFAB, atribuem à sua experiência escolar no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos fundamentando na concepção de “Escola do Sujeito” de Touraine e na teoria da Experiência de Dubet.

Procuramos também responder às seguintes questões no contexto das ações político-pedagógicas da EMFAB:

- *A escola combinou as ações pedagógicas em seu cotidiano, com os interesses, as linguagens e a culturas destes jovens que apresentam uma trajetória de vida e escolar de exclusão, em direção a uma educação para/com as juventudes?*

- *Como os jovens articularam as diferentes lógicas de ação de sua experiência escolar na EJA da EMFAB?*

Organizamos estas considerações finais em três seções: “Articulação dos eixos estrutural, longitudinal e interacional na experiência escolar”, “Limites e possibilidades de uma Educação para/com os jovens no contexto da EJA/EMFAB” e “Palavras finais”.

10.1. Articulação dos eixos estrutural, longitudinal e interacional na experiência escolar

Parece-nos que a *estrutura social* se manifestou pelas carências sociais, pela dureza da “mão pesada” da cultura escolar e pelo currículo formal, pela manutenção de critérios mais coerentes de excelência escolar com o modelo de saber erudito e de cidadania da democracia liberal da modernidade, do que da concepção de novos saberes e da cidadania ativa das sociedades democráticas contemporâneas. Por outro lado, uma rica e intensa *interatividade*, dentro da escola, amenizava os efeitos negativos e deletérios desta rigidez e a flexibilizava com iniciativas de integração e de promoção da subjetivação: apoio sócio-emocional dos docentes à maioria dos jovens, espaço relativamente aberto para realização de atividades de lazer e de sociabilidade juvenil dentro da escola (ou fora, através da escola) e a oportunidade de expressão, desenvolvimento e expansão de talentos em atividades criativas e de prazer estético nas oficinas artístico-culturais – dança, música, movimento livre e teatro.

A integração à escola não aconteceu de forma linear, mas seguindo um caminho sinuoso e assimétrico, sempre aberto às dinâmicas escolares. Quando estas eram predominantemente segregativas, autoritárias e de exclusão, os jovens se distanciavam – seja por movimentos “desconfiados” de adesão distanciada até a dissidência aberta e hostil; quando as dinâmicas escolares eram predominantemente de acolhimento, inclusão e reconhecimento, os jovens se aproximavam, desde a manifestação de adesão distanciada até ao envolvimento e engajamento completos nas atividades propostas.

Na dimensão *longitudinal* constatamos que as diferentes formas como os jovens lidavam com suas experiências escolares, dependiam de suas experiências de vida - sobretudo na família, no trabalho e nas relações afetivas (se sobressaindo neste último caso a situação de gravidez e maternidade das meninas). A *percepção* da experiência escolar esteve intrinsecamente vinculada às suas trajetórias de vida em geral e, de forma específica, às suas trajetórias escolares, condicionando a forma como articularam as diversas lógicas na construção de suas identidades, durante este período no contexto escolar.

A maioria dos alunos jovens vê a escola, nos dias atuais, como um “ofício” obrigatório e inevitável, pois a cultura das sociedades contemporâneas complexas é predominantemente escolarizada. Na escola, tanto se adquire saberes de um currículo formal como se aprende a

viver *numa organização ou comunidade*, de modo geral de forma oculta e clandestina, formando-se um *modus vivendi* adaptado à vida nas sociedades atuais. Contraditoriamente, esta “organização” apresenta aos jovens alunos um trabalho escolar disperso, fragmentado, inacabado, descontextualizado e repetitivo, por isso, para ter sucesso na escola é necessário também *saber dar sentido a este ‘non-sens’*.

Descobrimos que a escola nem sempre é atrativa por si mesma para os jovens e os sentidos do trabalho e da experiência escolares não se dão de imediato. Estes *têm que ser construídos e negociados no cotidiano*, nos diversos espaços de vida e de socialização, de forma individual – de acordo com os recursos da personalidade que o próprio sujeito adquiriu e desenvolveu em sua trajetória escolar e de vida – e de forma coletiva, pelas representações sobre escola, educação, trabalho, saber, estudos, da família, do grupo de pares, dos educadores e de outras fontes que são internalizadas pelos jovens através dos discursos e práticas dentro e fora da escola. Portanto, os três eixos fundamentais – estrutural, longitudinal e interacional – se articularam em constante movimento na produção de sentidos para a escola.

10.2 Limites e possibilidades de uma Educação para/com os jovens

Quais os resultados da tentativa da EMFAB em oferecer uma educação para/com os jovens, no contexto da EJA?

A Escola do Sujeito deve buscar uma coexistência de várias esferas, articulando ensino, transmissão de saberes e de competências competitivas com diversidade cultural, integração comunitária e atividades que buscam afirmação da personalidade individual. Se for muito “comunitarista” ou “familiar”, pode reduzir a aquisição de competências e habilidades competitivas necessárias às sociedades-mercado atuais.

De modo geral, sob o olhar dos professores envolvidos mais diretamente nas atividades com os jovens, houve dificuldade *dos jovens* combinarem as dimensões de ensino/instrução/ currículo formal com as dimensões informais, formativas e as culturas juvenis.

Porém constatamos que a própria EMFAB promoveu uma “escolarização” das atividades artístico-culturais, colocando-as nos horários de “aulas normais”. Isto trouxe uma

mudança do “enquadre”, do contrato escolar, mas ao mesmo tempo houve uma desvalorização destas atividades ao não considerá-las também na avaliação de desempenho escolar. Consideramos que aconteceu um fenômeno psicossocial, ao se passar uma *mensagem dupla* para os jovens alunos, que interpretamos na seguinte enunciação: “*Achamos que é função da escola utilizar e valorizar as linguagens e culturas juvenis, mas, sentimos muito, as aulas, provas e avaliações formais com base no currículo formal continuam as coisas mais importantes da escola; é sobre estas que julgamos sua competência para passar de ano*”.

Parece-nos que os jovens levaram *mais a sério* que os docentes a “ruptura” transitória com a cultura escolar tradicional e se sentiram ainda mais à vontade para faltar ou resistir às aulas “normais”, o que levou ao baixo resultado no final de ano. Os jovens se mostraram satisfeitos com as atividades culturais, mas também denunciaram a baixa qualidade do ensino – seja pelas críticas diretas, seja pelos resultados baixos no desempenho escolar final. Paradoxalmente *nenhum* jovem que participou ativamente e com frequência significativa das oficinas culturais “passou de ano”, ou seja, não atendeu aos requisitos de “excelência escolar”, exigidos pelo currículo formal/cultura escolar ainda dominante.

Então questionamos:

- Por que todo o aprendizado adquirido nas oficinas culturais de teatro e música não foi tão válido quanto o outro, o formal, o dito “erudito”?
- Foram os jovens que tiveram dificuldade de assumir as duas dimensões – cultural /formativa/identitária e instrumental/erudito/tecnológico?
- Ou foi a EMFAB e a escola, em geral que *ainda* não encontraram formas de trabalhar bem as duas dimensões, “assumindo” como importantes tanto as atividades artístico-culturais e de sociabilidade, quanto o “passar matéria” ou seja, a transmissão de saberes?

Constatamos que:

- ✓ Houve uma valorização diferenciada atribuída às atividades educativas promovidas no interior da escola, com o peso maior da balança do lado do ensino formal.

- ✓ De forma paradoxal, exatamente *a função de preparação de competências para o mercado tecnológico e de profissões do mundo contemporâneo, que depende da transmissão dos saberes do currículo formal, é a função que ficou mais deficitária para os jovens da EJA*. As aulas, os conteúdos e a forma de transmiti-los – ou seja, “o núcleo duro da escola” - foram as questões mais criticadas pelos jovens, e seus resultados finais comprovaram que “algo estava mal no ensino da EJA”.
- ✓ Os docentes ficaram impactados com os baixos resultados e assumiram a posição de “*passar matéria a ferro e fogo*”, exigir mais dos jovens “o ofício de aluno”, a adesão ao currículo formal, tanto que iniciaram o ano de 2007 com uma avaliação geral de conteúdos.
- ✓ Este fato ocasionou variadas reações entre os jovens que “não passaram de ano” ou não se certificaram: para uns ocorreu certo conformismo aliado à *consciência infeliz*. Alguns jovens que a mestrandanda encontrou em 2007 se mostraram conformados com o maior controle, pois estavam conscientes de suas fragilidades no ensino formal.
- ✓ Para outros emergiram decepção, frustração e a experiência do *desprezo*; outros experimentaram raiva e desistência e alguns certa “indiferença estratégica”.
- ✓ Estas posições são aprendidas através do currículo oculto e clandestino da cultura escolar, no sentido de “não se levar muito a sério” as *regras de excelência escolar*. Muitos jovens já são *experts* em aderir com distanciamento a estas regras e critérios para se pouparem e conseguirem usufruir sua vida jovem, inclusive aproveitando o máximo o que a própria escola oferece para sua subjetivação.
- ✓ Os docentes ficaram impactados com os baixos resultados e assumiram a posição de, em 2007, “*passar matéria a ferro e fogo*”, exigir mais dos jovens “o ofício de aluno”, a adesão ao currículo formal, tanto que iniciaram o ano com uma avaliação geral de conteúdos.
- ✓ Novos questionamentos surgiram ao final desta pesquisa:

- Ao re-investir exclusivamente na área de ensino formal, a escola deixou de lado, como a maioria das escolas, a área cultural?
 - Isto significa uma desistência definitiva e um retrocesso ao modo de funcionamento anterior? Ou, após experimentar posições extremas irá encontrar um ponto de equilíbrio?
 - Que outros espaços de subjetivação a escola irá oferecer para estes jovens que têm habilidades, talentos, paixões e interesses vocacionais no campo artístico-cultural e não têm como desenvolvê-los em outros contextos?
- ✓ São questões para nova pesquisa longitudinal. Os dilemas permanecem, exigindo mais estudos, pesquisas e experimentações.

Sabemos que esta análise crítica é limitada a poucos dados desta complexa realidade da educação contemporânea brasileira; parece-nos que, apesar das inovações em processo, até mesmo ousadas, considerando-se o contexto da educação no Brasil, a EMFAB não encontrou formas adequadas e permanentes, de *articular* satisfatoriamente suas funções socializadora, educativa e de preparação de competências para o mercado em relação aos alunos jovens, no contexto da EJA.

Podemos, assim, apenas sinalizar alguns fatores que observamos na EJA/EMFAB, que podem ter dificultado a implementação de uma educação para/com as juventudes e que poderão ser objeto de novas pesquisas:

- ✓ A carência de espaço sistematizado e contínuo para “refletir sobre o que se passa”, de *análise sistemática e contínua* e de reflexão-ação sobre: a prática docente; a cultura da escola; as relações *entre* professores e destes com os alunos em geral e com os jovens; as dúvidas e angústias dos professores diante dos dilemas que enfrentam no cotidiano e, enfim, as possibilidades e limites na implementação de mudanças na cultura da escola e no currículo formal, criando brechas para desestabilizar a cultura escolar hegemônica.
- ✓ A descontinuidade e a falta de sistematização da proposta pedagógica com os jovens, pois ficou circunscrita a um projeto datado e circunstancial, e

dependendo da vontade política de poucos docentes, numa determinada gestão administrativa. *Parece-nos que ainda não há de fato uma política pedagógica de EJA para os jovens* nem uma rede de apoio institucional para estas inovações.

- ✓ A cultura escolar, a história e estatutos de EJA parecem voltados para adultos e adultos jovens, tanto que verificamos que o maior índice de retorno à escola aconteceu com os alunos adultos acima de 50 (cinquenta anos). Estarão os “jovens mais jovens” apenas como um “apêndice” na EJA, a manifestação de uma anomalia do sistema regular de ensino?
- ✓ Parece-nos que a EJA não conseguiu enfrentar a questão da exclusão na educação pública do município de Belo Horizonte e ainda está *sob o impacto* da chegada destes “meninos e meninas”, que acorrem a ela depois de ficarem retidos no próprio sistema regular de ensino.
- ✓ A utilização reduzida das experiências, saberes e talentos dos próprios jovens, para um trabalho educativo conjunto em prol deles próprios e dos jovens da região. Os jovens percebem as dificuldades da escola e os problemas sociais próximos a eles e querem fazer algo para mudar. Mas faltam-lhes recursos estratégicos de luta, negociação, comunicação e participação coletivas para canalizar a força deste desejo.
- ✓ Onde os jovens vão aprender as competências para as novas exigências do sujeito no mundo contemporâneo? A escola tem que assumir esta função, para além da função tradicional de instrução e transmissão de conhecimentos.
- ✓ Seria interessante que os professores incorporassem como parte de sua atribuição alguns procedimentos de pesquisa participante na educação – se se misturassem um pouco mais com os jovens, nos espaços intersticiais da escola, fariam descobertas, se aproximariam mais e encontrariam mais soluções para os problemas que os atingem conjuntamente.
- ✓ A escola não estabeleceu canais de comunicação com as famílias dos jovens da EJA, como já vem realizando no ensino regular diurno com os pais das crianças e adolescentes. Como apontamos em alguns capítulos analíticos, as famílias dos jovens da pesquisa vivenciam uma dura realidade quanto à

violência e insegurança física, assim como social e simbólica, porém não deixam de oferecer algum tipo de apoio e sustentação material, moral e afetiva aos jovens.

- ✓ Uma interação escola/jovens/famílias seria particularmente importante para um projeto de pesquisa e intervenção em relação às questões juvenis na região, entre elas a questão da violência e o alto índice de gravidez das jovens adolescentes.
- ✓ Esperamos que a EJA não perca a sensibilidade para os limites que a sociedade impõe a estas famílias socialmente oprimidas e precariamente incluídas na democracia social, econômica e escolar deste país. Para isto ocorrer é preciso trabalhar um pouco mais nas escolas a mudança da visão homogênea e estereotipada dos jovens e de suas famílias da camada popular das periferias urbanas.
- ✓ Indubitavelmente a EMFAB ofereceu oportunidades e experiências significativas para a construção das identidades múltiplas dos jovens. Pelos depoimentos dos jovens, conforme síntese anterior dos sentidos da escola para eles:
 - ✓
 - *A escola permanece importante instância de socialização e ousou mudanças, introduzindo inovações na área cultural da EJA, e estas inovações propiciaram significativas experiências de subjetivação para os jovens alunos.*
 - *A permanência da enturmação de jovens na EJA em 2007 foi o resultado positivo mais duradouro das mudanças implementadas. Esta enturmação representou uma desestabilização da cultura da escola, uma brecha para mudanças mais profundas na cultura escolar hegemônica. Ela favoreceu a integração social juvenil à escola e à EJA e ampliou os espaços de subjetivação.*
- ✓ Porém a escola precisa repensar, por um lado, as formas de interação entre os alunos jovens e os adultos e idosos; por outro lado, as formas de transmissão dos saberes técnicos, científicos e eruditos, para que sejam uma “aventura

intelectual” para os jovens. Este é mais um campo aberto a desafios e investigações.

Como reflexão final, assinalamos que não podemos estabelecer uma crítica dualista, opondo de um lado as propostas dos sociólogos da educação, da juventude e a dos educadores que lutaram décadas por uma educação libertadora, emancipadora e participativa, e colocando do outro lado, os docentes e as escolas que “fazem força” para manter uma cultura escolar tradicional.

Como buscamos demonstrar em toda a dissertação, dilemas e contradições atravessam as práticas dos educadores, dos alunos e até mesmo dos pesquisadores e especialistas nesta área; educação e escola são campos de combate, tensões e conflitos – existe outra forma de fazer e aprender democracia? Daí o título: *“Encontros e desencontros entre os jovens e a escola”*.

Devido ao descompasso entre as transformações nas sociedades contemporâneas – pelos fenômenos de desmodernização e desinstitucionalização, os/as educadores/ras vivem também várias “provas de personalidade”, vários paradoxos desconfortos e dilemas.

A formação do/da professor/a é, por natureza, continuada e inacabada – mesmo que ele/ela esteja preparado/a para começar o seu ofício, a formação se constrói na prática e na *análise sistemática e contínua* desta prática. Acreditamos que este seria um dos caminhos para que os docentes, “formados” em modelos e culturas da escola da modernidade, possam experimentar a aventura de uma educação para/com os jovens, numa perspectiva de uma escola múltipla, a Escola do Sujeito.

10.3 Palavras finais

Esta pesquisa representou uma longa viagem, com muitas surpresas e muitos caminhos percorridos. Tínhamos a opção de abandonar todos os dados registrados no diário de campo, relativos às observações e intervenções participantes e colocar nosso foco apenas nos depoimentos das entrevistas individuais. Estes seriam talvez suficientes para levantar e analisar os sentidos da escola para os jovens, tais como estes os representam e compreendem. Porém, como defendemos neste trabalho, os sentidos da escola não se dão prontos e acabados;

há um processo de *construção de sentidos*, associado às *práticas e experiências cotidianas* e à *formação de identidades individuais e coletivas* no contexto da escola. Daí termos direcionado a investigação tanto para investigar como os jovens “sentem” (percepção, compreensão, interpretação) *a* escola e como “se sentem” (sensações, sentimentos) *na* escola, como para investigar como os professores (seus principais interlocutores) sentem os jovens alunos na escola e que sentido (direção) a escola imprime na trajetória de vida destes jovens.

Por isso, ao analisar a múltipla e diversa quantidade de informações registradas, a partir *da inserção nas ações cotidianas* da EJA/EMFAB, sobretudo as obtidas pela observação e pesquisa participante nos espaços informais do recreio e nas oficinas de teatro espontâneo, verificamos que estes dados se complementavam aos depoimentos dos jovens. Foi uma façanha difícil e demorada, devido ao volume de informações para interrelacionar, porém considero que a análise ficou mais completa e fidedigna.

Se a educação para/com os jovens, numa perspectiva de Escola Múltipla e do Sujeito, deve integrar o jovem à cultura escolar, ela também precisa se “rejuvenescer”, se abrir às novas demandas, linguagens e culturas juvenis, pois o processo de construção de identidades do sujeito jovem *passa pela possibilidade dele também influenciar o mundo à sua volta*, especialmente a escola.

Por isso, arrisco afirmar que também a pesquisa no contexto escolar, para não ser apenas *sobre*, mas, sobretudo *com* os jovens, deve considerar e incluir estes espaços de subjetivação, mesmo que estes ocorram de forma espontânea, apenas nos intervalos das aulas formais e nas atividades culturais ainda tratadas à margem do currículo formal da escola.

Durante a primeira etapa estive mais colada aos docentes; a partir das observações, dos contatos diretos com os jovens, e, principalmente, durante as oficinas de teatro espontâneo e as horas de entrevistas individuais com alguns deles, mergulhei no seu mundo juvenil, suas linguagens, suas angústias e realizações.

Nos últimos meses de elaboração da dissertação, tive que tomar distância de uns e de outros para que a análise crítica tomasse lugar. Agora volto a me sentir *emphaticamente* ligada a todos por que carrego comigo, de volta desta longa viagem, uma enorme bagagem de experiências e saberes vividos em conjunto *com os jovens alunos e com os professores* da EJA/EMFAB.

Esta longa viagem pode também ser descrita como uma grande peça teatral, com muitos atos no palco da EMFAB e com muitas interações nos bastidores, cujo título pode ser o da apresentação final de teatro espontâneo: “Encontros, desencontros e reencontros”. O enredo: os sentidos da escola. Protagonistas: jovens alunos da EJA. Atores: alunos, professores, funcionários da EJA/EMFAB. Texto final: pesquisadora, a partir das narrativas e cenas reais dos atores.

Meu desejo: a proposta de um “reencontro” – um retorno à EMFAB, para apresentação deste texto final aos docentes e alunos. Novas bagagens para nova viagem... Por isso termino com outra paráfrase do final do poema-epígrafe, “Ítaca”:

“O caminho se fêz ao caminhar. / Ainda que encontrastes uma Ítaca ímpar, / Ítaca não te enganou: / Importante não foi chegar. / Foi todo o caminho./ Rica em saberes e em vida / Sabes agora um pouco mais / O que significa “uma viagem até Ítaca”.

Zoé Margarida Chaves Vale

Outubro de 2007

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Anpocs/Scrita, 1994.
- _____ & BRANCO, Pedro Paulo M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Perseu, 2005.
- ABRAMOVAY, M. e COWIE. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco, 2003.
- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRANTES, Pedro. *Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Celta Editora: 2003.
- ABRAPIA-Assoc. Brasileira para a Infância e Adolescência. *Programa de Redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Acesso pela internet em 24/10/2004.
- ALVAREZ LEITE, Lucia Helena. *Escuela, movimientos sociales y ciudadanía*. Tese de doutorado. Valência: Universidade de Valência, 2002.
- _____ Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições da experiência. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, M.A.G. de C. & GOMES, N.L. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 205-224.
- ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. e ESCOBAR, A. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- AMAS - Associação Municipal de Assistência Social. *Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte: AMAS, 1995.
- _____ AMAS. *Revista AMAS*. Acesso pela Internet: www.amas.org.br em 10/04/2007.
- ARAÚJO, Aida Neves de. *Plano de Trabalho do Projeto Com-Viver*. Belo Horizonte: PMBH/Escola Municipal Maria Silveira, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, M.A.G. de C. & GOMES, N.L. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pg. 19-52.
- _____ Dez anos de Escola Plural. Há o que celebrar? In *Tessituras*, no. 3. Pref. de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, jan. de 2006, p.7-10.
- BAUER, Martin W. e GASKELL (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 2ª. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

- BRANDÃO, Carlos R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____ (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____ *Educação Popular*. Brasiliense: 1986.
- _____ *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____ *Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____ *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRITO, Valéria. Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama. In MONTEIRO, A. Maurício, MERENGUÉ, Devanir e BRITO, Valéria. *Pesquisa qualitativa e psicodrama*. São Paulo: Agora, 2006, p. 13-56.
- CANDAU, Vera M. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. In *Contemporaneidade e Educação*, ano III, n. 3, março de 1998.
- CANIATO, Angela et alli. Phenix: a ousadia do renascimento da subjetividade cidadã. In: *Psicologia & Sociedade*, v. 14 n.2, jul/dez 2002.
- CARRANO, P. César R. Juventudes: as identidades são múltiplas. In Movimento: revista da faculdade de educação da universidade federal fluminense. UFF: DP&A editora, n.1, maio de 2000.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.
- CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente). *Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência- 2001-2005*. UNESCO/ Secretaria de Estado de Direitos Humanos/ Ministério da Justiça, 2001.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. In: Afetividade e Sexualidade na Educação: um novo olhar. *Projeto de Educação Afetivo-Sexual em Escolas da Rede Pública Estadual de Belo Horizonte*. Secretaria de Estado da Educação de MG/ Fundação Odebrecht, 1998,152-160.
- DAGNINO, E. (org.) *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. SP: Brasiliense, 1994.
- _____ (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, no. 24, set/out/nov/dez, 2003.
- _____ *A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais Novos sujeitos*. In *Diálogos na educação de jovens e adultos*. In SOARES, L., GIOVANETTI, M.A.G. de Castro e GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pg. 53-68.

_____ Anotações de aulas ministradas no curso de Mestrado em Educação da FAE (UFMG), Disciplina Tempos da vida: juventude, 2º. Sem. 2005.

_____ & LEÃO, Geraldo & GOMES, Nilma L. *Pesquisa: Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Região Metropolitana de Belo Horizonte. Relatório Preliminar dos grupos de diálogo. Ibase & Polis & Observatório da Juventude-UFMG: jun de 2005.

DEBUS, M., PORTER e NOVELLI. *Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales*. Washington, D.C.: Communication for Child Survival Healthcom, 1988.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: *Repensando a Pesquisa Participante*. 3ª. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1987, 104-130.

_____ *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Com. Melhoramentos, 1978.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____ A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*. Ano III, no. 3, março de 1998.

_____ As desigualdades multiplicadas. Trad. de Maria do Carmo D.Teixeira. Revisão técnica: Léa Pinheiro Paixão e Maria José J. G. de Almeida. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago, n. 17, 2001.

_____ Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6.

_____ e MARTUCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Madri: Editorial Losada, 1996.

_____ A Socialização e a formação escolar. In: *Revista de Cultura e política*, no. 40/41, 1997.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. (org.) *Pesquisa Participante*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, 42-63.

FAUSTO NETO, A.M.R. & QUIROGA, C. Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais. In *Contemporaneidade e Educação*, ano III, n.3, março 1998.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, 150p.

_____*Educação e Mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

_____*Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In BRANDÃO, C.R. (org.) *Pesquisa Participante*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, 34-42.

_____*Pedagogia da Autonomia*. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____*Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Prefácio de Balduino A. Andreola. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

_____"Meu sonho é o sonho da liberdade": entrevista de Paulo Freire ao Museu da Pessoa, em 16 de outubro de 1992. In: *Pedagogia da tolerância – Textos de Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire; Série Paulo Freire; Editora UNES*, 2005.

GIL, C. Z. et alli. Por uma política de direitos na educação. In *Democracia Viva: Juventude e participação no Brasil – interdições e possibilidades*, no. 30. IBASE: jan/mar 2006, p. 6-11.

GIOVANETTI, M.A.G. de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, M.A.G. de C. & GOMES, N.L. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 205-224.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In SOARES, L., GIOVANETTI, M.A.G. de Castro e GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pg. 105-132.

IBASE & PÓLIS Instituto. *Relatório Global de Pesquisa: Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. 2006. 1 CD-ROM.

_____*Que Brasil queremos? Como chegar lá? Roteiro para diálogo da pesquisa Juventude Brasileira e Democracia*. São Paulo: Uma publicação Ibase e Pólis, março e abril de 2005.

INSTITUTO CIDADANIA. Perfil da Juventude Brasileira. São Paulo: Criterium Assessoria em Pesquisas, 2004. 1 CD-ROM.

JIMÉNEZ-DOMINGUEZ, B. Investigación Ante Acción Participante: Una Dimensión Desconocida. In MONTERO, Maritza. *Psicología Social Comunitaria: teoría, método y experiencia*. Univ. Guadalajara, 2002.

JURBERG, Marise B. Individualismo e coletivismo na Psicologia Social: uma questão paradigmática. In CAMPOS, Regina H. de F. e GUARESCHI, P. A (orgs). *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LEÃO, Geraldo M. P. *Pedagogia da Cidadania Tutelada: lapidar corpos e mentes*. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. São Paulo, 2004. 316f. Tese (Doutorado) - USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

_____ Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, M.A.G. de C. & GOMES, N. L.(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 69-86.

_____ GOMES, N.L. e DAYRELL, J. Em Belo Horizonte, valorizar a escola pública é dar voz à juventude. In *Democracia Viva: Juventude e participação no Brasil – interdições e possibilidades*, no. 30. IBASE: jan/mar 2006, p.16-17.

LEWIN, Kurt. *Princípios de Psicologia Topológica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

_____ *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1978.

MAILHIOT, Gérald B. *Dinâmica e Gênese dos Grupos: atualidade das descobertas de Kurt Lewin*. 6ª. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1985.

MARGULIS, Mario. Juventud o Juventudes? Entrevista concedida a Olaga Celestina da Silva Durand. In *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n.02, p.297-324, jul-dez 2004.

MARTINS, Lincoln C. *O Discurso psicológico sobre a educação*. 2004.[apostila]. Curso de Psicologia da Faculdade de filosofia e ciências humanas, UFMG. Manuscrito.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____ *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2004.

MENEZES, Jaileila de A. & CASTRO, Lúcia Rabello de. Vicissitudes da subjetivação política juvenil na contemporaneidade. *Revista psicologia política: Sociedade Brasileira de Psicologia Política*, vol.6, no. 11, jan/jun 2006.

MILITÃO, Jair. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus, 2003.

MONTERO, Maritza (coord.). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

_____ *Psicologia Social Comunitária: teoria, método y experiência*. Universidade de Guadalajara, 2002.

MORENO, Jacob Levi. *Psicodrama*. 9a ed., São Paulo: Cultrix, 1975.

_____ *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Summus Editora, 1984.

_____ *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria*. Goiânia: Dimensão Editora, 1992.

NAFFAT NETO, Alfredo. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Edit. Brasiliense, 1979.

NARITA, Stella. Notas sobre movimentos sociais e participação política. *Revista psicologia política: Sociedade Brasileira de Psicologia Política*, vol.5, no. 10, jul/dez. 2005.

- NARPE (Núcleo de Acompanhamento ao Programa “Rede pela Paz nas Escolas”). *Proposta de Formação Afetividade, Sexualidade & Saúde*. BH/MG: Secretarias municipais de Saúde e Educação, 2004.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique. *Identidade Juvenil e Identidade Discente: Processos de Escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. Belo Horizonte, 2006.378f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE da UFMG. *Relatório Preliminar do Estudo de Caso: O Agente Jovem na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. BH: UFMG, agosto 2005.
- PAGÈS, Max. *A vida afetiva dos Grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- _____. *Consciência Histórica e Identidade: os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Secretaria de Estado da Juventude. Oeiras. Celta Editora Lda, 1999.
- PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos* in *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, set/dez. 2006.
- PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural*. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Organizadoras: Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito.; no.5 e no. 6, mai a ago/1997 e set a dez/1997.
- PERRENOUD, 1995 e 1996 PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. de Júlia Ferreira. Porto, Portugal: 1995.
- _____. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 2ª. ed. actualizada. Madrid: Fundación Padeia e Ediciones Morata, S.L., 1996.
- PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino /Escola Plural: Pref. BH, 2002*.
- _____. Resolução no. 001: Diário Oficial do Município. Ano IX IX, no. 1957. Belo Horizonte: 19/09/2003.
- _____. Diário Oficial do Município - PARECER CME-BH Nº 093-02. Belo Horizonte Ano IX - Nº: 1.780 - 01/02/2003.
- _____. *O Currículo na escola básica: discussões atuais*. Belo Horizonte: SMED/CAPE, 2004.
- _____. *Proposta Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos da EMFAB*. Belo Horizonte: EMMS, 2004.

PUEBLA, César A. Cisneros. Ciudadanías: ¿Discontinuidad Colectiva o Proyecto modernizador? In D'ADAMO, Orlando, BEAUDOUX, Virginia G. e MONTERO, Maritza. *Psicología de la Acción Política*. Buenos Aires: Paidós, 1995. Cap. III.

RABELLO DE CASTRO, Lúcia. Socialização Política e Juventude. Palestra no *IV Simpósio Brasileiro de Psicologia Política: sujeito, participação e política*. Belo Horizonte: FAFICH, UFMG, set.2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 3ª. Ed.

SALAS, Mariana e CIFELLI, Pablo. Juventud, Cultura y Educación: la práctica docente frente a los desafíos de la cultura juvenil. *Contemporaneidade e Educação*. Ano III, no. 3, março/98.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARRIERA, J. Castellá, Os (des) caminhos dos jovens na sua passagem da escola ao trabalho. In SARRIERA et alli. In FREITAS, M. de FÁTIMA Quintal (org). *Psicologia Comunitária: estudos atuais*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SECRETARIA Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Ações Educativas Integradas: projeto construindo uma Escola para/com juventudes*. Prefeitura de Belo Horizonte, 2006.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (2002: Brasília, Brasil). *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

SILVEIRA MARQUES, Maria Ornélia. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Organizadoras: Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito.; no.5 e no. 6, mai a ago/1997 e set a dez/1997.

SILVESTRE, Edney. Contestadores: entrevistas notáveis. São Paulo: Francis, 2003.

SOARES, Leôncio. Do direito à Educação à formação do educador dos jovens e adultos. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, M.A.G. de C. & GOMES, N. L. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p 273- 290.

SOUZA, Janice T.P. e DURAND, Olga Celestina. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 163-181, jul./dez.2002.

SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, 1999, no. 13.

_____ Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M.V. de & PAPA, F. de C. (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fund. Friedrich Ebert, 2003.

_____ Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Out /Nov /Dez 2003 No. 24.

_____ e GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez.2004. www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html

_____ Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro Paulo M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Perseu, 2005.

_____ Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 11 no.32 Rio de Janeiro May/Aug. 2006.

TAPIA, Leonel. Jóvenes y Proyectos: una estrategia de doble filo. In: *Protagonismo juvenil em projetos locais: lecciones del cono sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, pg. 17-39.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1978.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. O tempo no registro da experiência. *Cadernos de Ciências Sociais*. Dpto. de Sociologia da PUC/Minas. Belo Horizonte: 2004.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In DAGNINO, E.(org.) *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. SP: Brasiliense, 1994.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In : *Repensando a Pesquisa Participante*. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, 82-103.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____ Gente como a gente. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, caderno mais! 26 de agosto de 2007. Entrevista a Caio Liudvik.

WEFFORT, F. Qual democracia? SP: Brasiliense, 1993.

WERTHEIM, J. Juventude, educação e cidadania. In *Tendências/Debates*. Folha de S.Paulo, 14/mar/2006.

VALE, Zoe M.C. Playback theatre: teatro-arte espontâneo e terapêutico. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 39-54, 2001.

_____ Existe uma Psicologia Social em Freud? Resenha de FREUD, S. Psicologia das massas. Disciplina de Mestrado Teorias e História da Psicologia Social. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____ Métodos sócio-psicodramáticos. Texto do *Curso de Especialização em Psicodrama*. Belo Horizonte: IMPSI, 2005.

_____ Lewin e Moreno: uma aliança estratégica possível. In FLECHA, Beatriz. (org.) *Pontes do Psicodrama*. BH: do autor, 2007, pg. 97-115.

_____ & CYPRIANO, M.N.V. O Teatro Espontâneo nas Organizações. In FLECHA, Beatriz (org.) *Pontes do Psicodrama*. BH: do autor, 2007, pg. 235-241.

URT, Sonia da Cunha. Análise da Relação Educação e Psicologia por meio de sua produção científica. *Revista Escritos sobre Educação*. Ibirité - MG: Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, v.2, n.2, jul-dez 2003, p.51-64.

ANEXOS

**ANEXO 1: QUADRO DEMONSTRATIVO DO PERFIL DOS JOVENS
DA EJA/ EMFAB (entrevistados)**

Temas Sujeitos	Cassiano	Cleber	Gabriela	Gracinha
Data/nascimento	10/7/1990	17/12/1978	25/5/1991	14/8/1981
Idade na pesquisa	15/16	27	14-15	25
Constituição Familiar	Nuclear reconstituída: pai, madrasta, irmão e irmã mais novos (mãe com outro filho na Bahia)	Monoparental femin. Simples: Mãe (84) + 2 irmãos + velhos. É adotado. Ter minando obra para morar sozinho, perto da mãe.	Monoparental feminina simples: mãe e 2 irmãos + novos. Tem 1 irmão, 21, casado e + 1 irmão, 7, com avó, todos na mesma “vila”	Casal. Tem 2 filhos, 10 e 11, moram na Bahia com avó paterna. Mãe falecida. + 12 irmãos na Bahia, de 4 a 50 anos.
Escolaridade da Família	Pai: 1º. seg. EJA e 2 irmãos no ensino fundamental EMFAB	Mãe e alguns irmãos analfabetos, outros semi-analfabetos	Mãe: 4ª. /irmãos Nas 1ª., 3ª. e 6ª. Ens. Fundam. Irmão de 21 parou no 2º. E. Médio	Marido: técnico Informática 3º. grau
Situação sócio-econômica familiar e trabalho	Só o pai trabalha fora: pedreiro Sujeito faz cursos na AMAS e ajuda nos serviços domésticos de sua casa.	Mãe: dona de casa; irmãos: serviços gerais e informais. Sujeito: pedreiro e jardineiro (s/carteira), serv. informais; produz e vende peças de artesanato	Mãe: diarista (R\$35) Bolsa família=R\$92 Sujeito: babá dos 2 sobrinhos (R\$70) Fêz curso AMAS	Marido: técnico de informática-R\$400 Sujeito: monitora Esc. Aberta EMFAB-R\$300 Já atuou como voluntária em ONG e babá
Trajectoria escolar	1. Bahia: até 3ª.s. 2. EMAR: 3ª. s. 2002 - 12 anos 3. EMFAB: 4ª. E 5ª. (2003/4) 4. EMHR: 6ª.s. (2005); 5. EJA/EMFB (2006): 2º. seg 6. EJA/EEML (2007)	1. Esc. Igreja Cristo Operário: início alfabetização (c/ 20 anos) 2. EJA/EMFAB no 1º. Seg. desde final de 2001.	1. E.E.H: até 4ª.s 2. E. Dora..., 5ª.s. 3. EEML: 6ª. s. 4. EJA/EMFAB a) 7ª. série do E. Fund. regular (2005) b) EJA: 2º. seg. desde março 2006	1. Bahia: até 6ª. s./1996 (15 anos) 2. EJA/EBB/BH: 2003 3. EJA/EMFAB: nov/2005 a jun/2006 (certificou-se) 4. Ensino Médio no SESAM (desde agosto de 2006).

Temas Sujeitos	Cassiano	Cleber	Gabriela	Gracinha
Lazer/Cultura	Futebol/ ouvir música/ ver TV (Drogonbonze)/ sair com ami - gos/ andar de bicicleta/ ler revistas em quadrinhos/ ir a festas/videogamês/namorar	- Muito pouco porque trabalha em fins de semana. - Conversar com amigos	Ouvir música/ ir a festas e bailes/ namorar conversar com amigos/ ler poesia/ cantar rap (já foi convidada para integrar grupo musical)/ namorar	Ouvir música/ ler muito: jornais, livros, críticas, pensamentos de neurolingüística/ encontrar amigos/ Internet / estudar/ às vezes teatro e cinema/contatos com amigos de outros Estados.
Grau de satisfação com a escola EMFAB	<i>Mais ou menos satisfeito</i>	<i>Muito satisfeito</i>	<i>Muito satisfeito</i>	<i>Muito satisfeito</i>
Importância da escola para...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a ler e escrever; 2. Conseguir trabalho atual; 3. Viver melhor meu dia a dia; 4. Fazer e encontrar amigos; 5. Fazer algum esporte 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a ler e escrever; 2. O meu futuro profissional; 3. Conseguir trabalho atual; 4. Viver melhor meu dia a dia; 5. Entender a realidade da vida 6. Fazer e encontrar amigos; 7. Fazer algum esporte; 8. Receber apoio em problemas familiares e pessoais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu futuro profissional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu futuro profissional; 2. Entender a realidade da vida; 3. Fazer e encontrar amigos.
Habilidades, talentos, experiências artísticas e culturais (que se atribui)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toca tambor 2. Dança break, axé, pagode 3. Capoeira 4. Futebol 5. Grafite e desenho 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artesanato: porta-jóias e porta-retratos 2. Pequenos concertos 3. Já cantou em coral da igreja 4. Fazer teatro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dança 2. Compõe e canta rap 3. Faz teatro 4. Já jogou vôlei em outra escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe e ensina: secretariado, informática e vendas; 2. Voluntariado: afroregae, olo-dum e timba lada(Bahia); recreação infantil; educação sexual
Atividades e matérias que mais gosta na EJA/EMFAB	Matemática, Português, Teatro, Tambor	Matemática	Tambor, Teatro, Aula de iniciação musical	“O relacionamento com a escola e a diretora”
Experiência escolar mais significativa	O teatro no Centro Cultural S. Bernardo	O teatro no Centro Cultural S. Bernardo	O teatro no Centro Cultural S. Bernardo	Os trabalhos escolares, principalmente em grupo

Temas Sujeitos	Impacto Break	Jan Clode	Monique	Thainá Vitória
Data/nascimento	16/5/1989	27/12/1981	6/10/1989	26/9/1989
Idade na pesquisa	16/17	25	16/17	17
Constituição Familiar	Fam. de genitores ausentes/mora com avós + 1 tio e 1 sobrinho Tem + 4 irmãos que moram com a mãe e 1 irmã casada + 1 irmão assassinado	Mora sozinho há 3 meses perto da mãe e 2 irmãs + velhas. Tem + 1 irmã casada.	Nuclear extensa: pai, mãe, 2 irmãs e 1 irmão + velhos/filha 10 m. e 3 sobrinhos. Tem + 2 irmãos casados	Monoparental femin. extensa:mãe, Irmão gêmeo, 1 irmão e 1 irmã + velhos, 23 e 25 + dois sobrinhos
Escolaridade da Família	Avô e tio analfabetos Avô: (? ²⁵) “tem uma matemática sensacional”. Irmãos: 4 ^a , 5 ^a . E 6 ^a . Ens. Fundam.	Mãe: 3 ^a . E.Fundam Irmãs: 1 ^o . e 3 ^o . Do Ens. Médio	Mãe até 5 ^a E. Fundam. Irmãos: 7 ^a . e 8 ^a .E.Fundam. Irmã de 21: E. Médio e pré-vestibular	Mãe: (?) Irmão gêmeo: 2 ^o . seg.EJA/EMFAB Irmã: E.Médio Irmão: (?)
Situação sócio-econômica familiar e trabalho	Avô aposentado-salário mínimo Tio: desempregado Bolsa-aluguel: R\$200/ Irmã de 15 trabalha como doméstica para sustentar mãe e 3 irmãos pequenos Sujeito: monitor Voluntário em Esc. Aberta em São Gabriel	Duas irmãs desempregadas, com seguro-desemprego Sujeito: mecânico de automóveis (salário mínimo – com carteira)	Pai aposentado: salário mínimo Mãe trabalha eventualmente como cozinheira; Irmã: comércio – R\$400 Irmão desempregado / Bolsa família:R\$30 Sujeito:Aprendiz pela AMAS na BHTRANS - R\$350 c/ carteira	Todos trabalham: Mãe (não sabe) / irmão gêmeo em sítio. Irmã: trabalha em restaurante Irmão: marceneiro/ Sujeito:entre ago 2006 e jun/2007: babá, manicure, loja de confecções, s/carteira
Trajectoria escolar	1.?(início em 1999, com 10 anos) 2. EMMM: até 6 ^a . s. (2000 a 2003) 3.EJA/EMFAB: fev/2004 a dez/2006. 4. Ens. Médio regular no B. S. Gabriel (2007)	1. EMFAB: até 3 ^a . Ens. Fund. (8 a 12 anos) (interrupção) 2. EMMG: até 7 ^a . Incompleta, noturno (20 a 23 anos). 3. EJA/EMFAB, desde fev/2005 com interrupções	1. “Esc. de freiras”: até 4 ^a . Série 2. EMHR: 4 ^a . - 8 ^a . incompleta 3. EJA/EMFAB 2 ^o . Seg. desde março/2006	1. Escola interior de MG: alfabetização 2. EEML: de 4 ^a . A 8 ^a . incompleta (junho de 2006) 3.EJA/EMFAB desde agosto 2006

²⁵ Colocamos ponto de interrogação quando a informação é desconhecida ou não foi obtida.

Temas Sujeitos	Impacto Break	Jan Clode	Monique	Thainá Vitória
Lazer/Cultura	Ouvir (muito) música/dançar break, be-boy, street-dance/ TV(programas culturais)/ ler poemas/ encontrar amigos/ às vezes ir ao Shopping Cidade e Del Rei/ raramente: cinema	Ouvir música (muito)/ ir a bailes funk/ TV(telejornal)/ ler revistas/ namorar/ futebol/ compor e cantar rap sozinho e com amigos/ Passeios em parques: Municipal/Lagoa do Nado	Ouvir música/ compor e cantar /Ir a bailes e festas/ jogar futebol/ TV (Sabadaço e Domingo Legal)/ Encontrar amigos/ Brincar com a filha/ Ler Monteiro Lobato	Ouvir música/ ir a bailes e festas/ ler muito: revistas, romances/ Internet na ONG em que aprende informática e no trabalho/ namorar.
Grau de satisfação com a escola EMFAB	<i>Muito satisfeito</i>	<i>Muito satisfeito</i>	<i>Muito satisfeito</i>	<i>Muito satisfeito</i>
Importância da escola para...	1. O meu futuro profissional	1. O meu futuro profissional 2. “ser um grande profissional – rapper”	1. O meu futuro profissional; 2. Conseguir trabalho atual; 3. Viver melhor meu dia a dia; 4. Entender a realidade da vida 5. Fazer e encontrar amigos; 6. Fazer algum esporte.	1. O meu futuro profissional
Habilidades, talentos, experiências artísticas e culturais (que se atribui)	1. Dança desde 13 anos: POP, break, be-boy, street-dance 2. Co-monitor em voluntariado de dança break 3. Desenho	1. Compõe e canta rap (rapper) 2. Dança e ensina break e funk 3. Desenha panos de prato 4. Capoeira	1. Compõe rap 2. Canta (e tem aula de) música pop 3. Dança e ensina break, funk para crianças 4. Faz teatro 5. Joga futebol	1. Dança funk, break, axé, forró 2. Faz teatro
Atividades e matérias que mais gosta na EJA/EMFAB	(não especificou)	Matemática, Português	Teatro, Tambor, Português	Informática, Teatro
Experiência escolar mais significativa	Apoio dos e relacionamento com os professores, “ <i>Meu próprio esforço, a luta para conseguir</i> ”	O teatro no Centro Cultural S. Bernardo	Uma excursão na 1ª. Escola de freiras, dois dias em Brumadinho	As amigas sinceras, O teatro no Centro Cultural S. Bernardo

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS JOVENS DA EMFAB INTERESSADOS EM PARTICIPAR DO PROJETO “COM-VIVER: AGENTES CULTURAIS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL”

LEVANTAMENTO QUANTITATIVO (final de 2006)

Total de questionários preenchidos: 19

Sexo: feminino: 06 (31,6%)

Masculino = 13 (68,4%)

Questão 1. Distribuição das idades dos respondentes

(A) idade	(B) nº jovens do questionário	(C) nº de jovens na EJA/EMFAB no final de 2006	% de (B) sobre (C)
15 a 17 anos	10	59	17
18 a 21 anos	5	32	15,6
22 a 25 anos	3	29	10
26 a 29 anos	1	23	4
Total	19	143	13

Questão 2. Distribuição quanto ao tempo na EMMS:

Até 1 ano (matrícula em 2006)	4
1 ano e meio (matrícula no final de 2005)	3
2 anos (matrícula no início de 2005)	4
3 anos	5
4 anos	2
5 anos	1

Questão 3. Estudou em outra(s) escola(s):

SIM: 18	NÃO: 1
----------------	---------------

Questão 4. Como vêm para a escola?

A PÉ: 17	De BICICLETA: 2
----------	-----------------

Obs: a maioria mora em S. Bernardo ou outros bairros perto

Questão 5. Com quem mora?

Mãe:	4
Pai e mãe:	4
Pai:	3
Irmãos:	2
Avós:	2
Marido:	2
Pai e Madrasta:	1
Sozinho:	1

Questão 6. Quantas pessoas moram na sua casa?

1 Pessoa	1
2 Pessoas	2
3 Pessoas	2
5 Pessoas	5
6 Pessoas	3
7 Pessoas	2
8 Pessoas	1
9 Pessoas	1
Sem resposta	2

Obs: Em 63% das residências destes jovens, moram 5 ou mais pessoas.

Questão 7. Número de irmãos (exclui o sujeito):

2 irmãos	1
3 irmãos	5
4 irmãos	5
5 irmãos	2
6 irmãos	3
12 irmãos	1
Sem resposta	2

Obs: média de 4,5 irmãos. N° alto, característico de população mais pobre e de periferia urbana

Questão 8. Já morou com outras pessoas?

SIM: 07	NÃO: 12	Sem resposta: 01
---------	---------	------------------

Obs: apesar de 37% destes jovens já terem morado com outras pessoas, a maioria mostra estabilidade neste aspecto. Dos 7 que responderam “sim”, 4 moraram com avós.

Questão 9. Tem filho/a?

SIM: 05	NÃO: 13	Grávida: 01	Sem resposta: 01
---------	---------	-------------	------------------

Obs: dos cinco que responderam “sim”, 4 são do sexo feminino.

A gestante, **Thaina**, tem 17 anos (esta foi entrevistada individualmente por mim em dez/2006; recontatada em mar/2007, comunicou-me que perdeu o bebê).

Idades dos filhos: 2 filhos, de 9 e 10 anos (**Gracinha**, 24)

1 filho de 1 mês (Jonas, rapaz de 19)

2 filhos de 4 anos e de 1 ano (Ju, uma jovem de 22 anos)

1 filha de 10 meses (**Monique**, 17 anos)

Questão 10. Trabalha fora de casa?

SIM: 10	NÃO: 08	Sem resposta: 01
---------	---------	------------------

Obs: os que escreveram em que trabalham, informaram na entrevista: Ju, moça de 22 anos, borda camiseta para vender (marido desempregado) e ensina bordado como “oficineira” no Projeto

“Escola Aberta” da EMFAB; **Gracinha** também é oficinaira no “Escola Aberta” da escola e voluntária numa ONG da região que dá cursos profissionalizantes; **Cleber**, 27, é pedreiro, jardineiro e outros serviços. **Jan-Clode** é mecânico de autos; **Thaina**, 17, é babá; **Monique**, 17, trabalha como aprendiz na BHTRANS (através da AMAS); José, rapaz de 16 anos também conseguiu trabalho na BHTRANS através da AMAS; **Gabriela**, 15, trabalha como babá dos sobrinhos.

Questão 11. Horários de trabalho:

De 7h às 17h:	2
De 8h até 18h/ 18h30:	3
De 8h às 14h:	2
De 8h às 17h:	1
Sem resposta:	2

Obs: com exceção dos dois que trabalham na BHTRANS como “aprendizes”, de 8h às 14h, os demais têm uma carga horária de 8h ou mais por dia.

Questão 12. Você ajuda financeiramente a família?

SIM: 09 NÃO: 01

Obs: Apenas **Jackson**, de 18 anos respondeu “não”.

Questão 13. Grau de satisfação com a escola EMFAB:

Muito satisfeito:	14
Mais ou menos satisfeito:	2
Pouco satisfeito:	1
Nada satisfeito:	0 (nenhuma resposta)
Sem resposta:	2

Obs: 73,7% declaram estar muito satisfeitos com a EMFAB.

Questão 14. Em que a escola tem sido importante para você:

Para o meu futuro profissional:	17 (89%)
Para conseguir trabalho atualmente:	08 (42%)
Para viver melhor meu dia a dia:	07 (37%)
Para entender a realidade da vida:	08 (37%)
Para fazer e encontrar amigos:	09 (37%)
Para fazer algum esporte:	06 (31,6%)
Para aprender a ler e escrever:	04 (21%)
Para receber apoio em problemas familiares e pessoais:	04 (21%)
Outros:	03 (15,8%)
Quais: (apenas 2 justificaram: * “Para conseguir alguma profissão” e “Para ser um grande profissional”- Jan-Clode)	

Questão 15. Participa de atividades voluntárias de solidariedade

SIM: 4	NÃO: 14	Sem resposta: 01
--------	---------	------------------

Obs: os que responderam afirmativamente → Em que: aula de artes e grupo de jovens na igreja (2) e como monitora de secretariado em ONG (1) (**Gracinha**)

Questão 16. Participação em espaços culturais na comunidade?

Atividades na igreja:	6
Grupos de música, banda:	06 (3 na igreja)
Outros espaços:	03 - canto(01); na escola (01)
Sem resposta:	8
Não:	2

Obs: 47% participam de espaços culturais na comunidade, sendo que mais da metade destes é em igrejas. A atividade relacionada à música se destaca.

Questão 17. Com quem mais conversa sobre problemas e dúvidas (resposta múltipla)

Amigo/a:	9
Mãe:	4
Irmão/ã:	3
Professores:	2
Pai:	2
Avó/avô:	2
Cônjuge/namorado/a:	2
Ninguém:	2

Obs: predomina a escolha de amigos para conversar, 9 (47,4%); em 2º. lugar pessoas da família, com maior frequência (21%) da mãe; apenas 2 (10,5%) escolhem os professores (1 deles foi **Impactbreak**). Dois jovens marcaram não conversar com ninguém (inclusive **Thainá**),

Questão 18. Habilidades para ensinar (resposta múltipla):

SIM: 12	NÃO: 02	Sem responder: 05
Em quê:		
* Cantar: 04		
* dança- hip hop/break/ axé: 04		
* teatro: 02		
* fazer porta-retratos: 01		
* curso secretariado: 01		
* tocar guitarra e violão: 01		
* tocar tambor: 01		
* grafite: 01		
* fazer pequenos consertos: 01		
* curso de vendas: 01		
* curso de secretariado: 01		
* bordado, crochê e tricô: 01		
* desenho: 01		
* futebol: 01		

Obs: A maioria destes jovens (63%) reconhece e valoriza seus talentos e querem passar adiante, ensinar. Percebe-se, pela diversidade de itens assinalados e acrescentados, como a maioria

teve facilidade em apontar os dons, talentos e habilidades que tem, com predomínio em música – cantar e dançar.

Questão 19. Habilidades para aprender:

SIM: 15	Sem resposta: 04
Em quê:	
* tocar instrumento: sem especificar (03) + violão (02) + bateria (02)	
* dançar: sem especificar (03) + funk: (02) + axé (2) + hip hop (01)	
* teatro: 04	
* desenho: 03	
* grafite: 02	
* futebol: 01	

Obs: Maioria expressiva (79%) expressou desejo de aprender e desenvolver habilidades artísticas e culturais. As áreas mais citadas: tocar instrumento, dançar e teatro. Comparando com os que querem e tem algo a ensinar, há jovens na escola que já poderiam estar contribuindo com o aprendizado artístico – cultural dos demais. As outras áreas com menor frequência – desenho, grafite e futebol – também foram citadas, na questão anterior, como sendo talentos a serem repassados por alguns jovens.

Questão 20. Experiências de discriminação, humilhação, etc dentro da escola

Nunca: 14

Poucas vezes: 02

Muitas vezes: 01

Sempre: 01

Sem resposta: 01

Que tipo: apelidos (02)

Questão 21. Experiências de discriminação, humilhação, etc fora da escola

Nunca:	13
Poucas vezes:	2
Muitas vezes:	1
Sempre:	2
Sem resposta:	1
Que tipo:	cor (02) e apelidos (01)

Obs : Segundo os informantes, a frequência de experiências deste tipo é pequena tanto fora como dentro da escola. 73,7% afirmam não ter sofrido estas experiências na escola e 68,4% fora desta.

Questão 22. O que mais o/a preocupa em relação aos problemas de sua comunidade (resposta múltipla):

Violência:	14
Drogas:	10
Falta de segurança pública:	8
Falta de opções de lazer e cultura:	8
Falta de trabalho:	7
Falta de locais de esporte:	5
Outros:	2
Quais: * falta de cursos profissionalizantes p/ pessoas de baixa renda (1).	

Obs: 14 jovens (73,7%) consideram como problema mais preocupante a violência na região, item reforçado pelos outros dois, interligados: drogas, 52,6%; e falta de segurança pública, 42,1%. Este mesmo percentual de jovens aponta o problema de “falta de opções de lazer e cultura”, mostrando a importância que atribuem a este aspecto e a carência deste na região.

Questão 23. O que você costuma fazer como lazer, no seu tempo livre?

Ouvir música:	14
Tipo: hip hop; funk (2)	
Ver TV:	
Que tipo de programa prefere?	10
Jornal (4); Malhação (2); futebol (1); programas culturais (1); filmes (1); novelas(1); Sabadaço (1)	
Ir a bailes, festas:	8
Qual: de funk	
Esporte:	7
Qual: futebol (04) vídeo game (01); jogar bola(01)	
Ler:	
O que?	
Livro de pensamento neurolinguística (1); estuda para concurso em enfermagem (1); críticas (1); revista em quadrinhos (2).	6
Encontrar amigos:	6
Outros:	
Quais: estudar (01) e ir à igreja (02); namorar (01); andar de bicicleta (01).	3

Questão 24. Gostaria de ser agente cultural em Afetividade & Sexualidade & Saúde:

SIM: 06	NÃO: 08	Sem resposta: 05
---------	---------	------------------

Obs: o índice de adesão a este papel, que é o objetivo principal do Projeto Com Viver, não foi bem aceito (apenas 6 - 31,6%). 5 destes têm 19 anos ou mais, 1 com 18 anos; sendo 3 de cada sexo.

Questão 25. Usa Preservativo?

Sempre:	10
De vez em quando	6
Nunca:	2
Sem resposta:	1

Questão 26. Como adquire preservativo?

Compro na farmácia:	8
No posto saúde:	7
Outras respostas: colegas (01); cunhada (01); usa DIU (01-vai ao médico); namorado compra (01)	

Obs: apesar de a maioria afirmar que usa “sempre” (52,6%), o percentual dos que “usam de vez em quando” e “nunca” é significativo (42%), considerando que estes jovens estão sendo preparados para serem agentes de prevenção e educação para Saúde. Quatro das garotas entrevistadas por mim viveram a experiência de *gravidez na adolescência*: **Gracinha**, 24 anos, tem 2 filhos de 10 e 11 anos; **Thainá**, de 17 anos, ficou grávida de set para out/2006 (durante a realização do Projeto Com Viver) e perdeu o bebê em dezembro; **Gabriela**, 15 anos, ficou grávida em dezembro **Monique**, de 17 anos, tem uma filha, agora com 1 ano.

No final de 2006 fui informada que havia **5 meninas adolescentes grávidas** na EJA/EMFAB. Como havia 21 meninas de 15 a 17 anos na EJA, neste período, o índice se torna expressivo (23,8%), acima do índice nacional (14,7%) em pesquisa recente pelo Ministério da Saúde (2006).

Levantamentos e tabelas: autoria própria.

ANEXO 3

FICHA TÉCNICA E ROTEIRO DO ESPETÁCULO TEATRAL NA EMFAB
ENCONTROS, DESENCONTROS, REENCONTROS:
CENAS DE NOSSO COTIDIANO

A - FICHA TÉCNICA:

APRESENTAÇÃO DE TEATRO DO GRUPO DE JOVENS - EJA/EMFAB

ATO I: “Descobrimo o corpo jovem, o amor, a turma”.

ATO 2: “As Faces do Amor”.

ATO 3: “Profissão: Ser Jovem da Periferia”.

ATO 4: “Família nossa de cada dia”.

DATA: 14 de novembro de 2006

PRODUÇÃO: EMFAB

CONCEPÇÃO E ROTEIRO DRAMÁTICO (a partir das histórias de vida relatadas pelos jovens nas oficinas de teatro, conduzidas pela mesma):

Atos I, III e IV: *Zoé Vale* – psicóloga, psicodramatista, atriz de Teatro Espontâneo e mestranda em Psicologia Social/UFMG.

Ato II: *Devaldo* (ex-aluno da EJA/EMFAB) e *Professora Sônia* (professora da EJA/EMFAB)

DIREÇÃO:

Atos I, III e IV: *Zoé Vale*

Ato II: *Professora Sônia*

ATORES (alunos da EJA/EMFAB):

Cleber, Alan, Jan Clode, Alexandre Jr, Angélica, Thainá Vitória, Monique, Daiane, Gabriela, Erleomar, Cassiano, Fabrício, Josimar, Jackson (jovens alunos da EJA) e Sônia (professora da EJA).

GRUPO RAP: VOZ E SONOPLASTIA (alunos da EJA/EMFAB)

Jan Clode

Alexandre Jr.

Guilherme

COLABORADORES

Alunos jovens, professores e funcionários do turno noturno da EJA/ EMFAB

Maria Nélia Vale Cypriano: pedagoga, psicodramatista e atriz de Teatro Espontâneo

APOIO:

Centro Cultural de São Bernardo

LETRAS DE POEMAS PARA OS RAP's E CENA FINAL:

“Olha”: Warley Musquito (Em *“Tá na Rede! Jornal da Rede jovem de cidadania*, no. 10, 1º. semestre de 2006)

“Esperança” (“Por você movi montanhas): Fernando Severiano de Jesus (em *“Tá ligado”* 1-Ano 1- 2006 - Informativo do Projeto Adolescentes Multiplicadores De Prevenção Às Dsts/Aids e Drogas).

“Fazer Chorar Alguém”: B.reu Dejavu – musica *“Os brutos também amam”* (Em *Pazarte - fanzine* no. 8, 2006- especial dia Internacional da Mulher do Projeto Movimento Pela Paz na Escola Municipal Mestre Ataíde).

Cartas de Bárbara e Pedro Paulo: *adaptação de cartas reais trocadas entre dois casais de namorados jovens - gentilmente cedidas por Gabriela, aluna da EJA/EMFAB.*

B - ROTEIRO DO ESPETÁCULO TEATRAL

ABERTURA:

1. Zoé fala brevemente de que tipo de teatro se trata – espontâneo, “artesanal”, criação: proposta de ser “espontaneamente imperfeito” e não “ser perfeitamente espontâneo” como no teatro arte.

2. Cenas e falas no palco e do grupo rap (Jan Clode) – uma música que fala de teatro, histórias de nossas vidas, de família, escola, encontros, desencontros, dor, amor e reencontros.

ATO I: Descobrindo o corpo jovem, o amor e a turma

CENA 1: PREPARAÇÃO - Expectativas – Diálogo ao telefone entre *Carol* (Monique) e *Bárbara* (Daiane); *irmão pequeno de Carol - Juninho* (Erleomar)

CENA 2: O ENCONTRO - apresentações mútuas, paquera no parque, dúvidas: *Carol e Bárbara se encontram*; já estão no parque *Pedro Paulo* (Jackson) e *Diego* (Josimar).

CENA 3: O BAILE FUNK – o ficar - Cena começa com outros jovens dançando (Gabriela, Thainá, Alexandre Jr., Fabrício, Angélica). *Chegam os dois casais*.

CANTAM: Jan Clode e percussão de Guilherme.

DETALHAMENTO

CENA 1: PREPARAÇÃO

CENÁRIO: à direita (casa de *Carol*) – um cabide na ponta externa do palco com um par de sapatos, uma troca de blusa, uma mesinha com pente, batom, brincos, telefone celular à esquerda: 4 cadeiras perto da parede lateral (banco do parque)

1ª. AÇÃO. *Carol* toma conta de *Juninho* que brinca com carrinho e não quer ir dormir. *Carol* fica brava com ele e o leva para o quarto (*fora do palco*). Pega o telefone (*sonoplastia com triângulo: trimmmmm*) para ligar para *Bárbara* (*fica escondida atrás – lado direito - atrás e responde bem alto ao telefone*): *Carol*: “já estou pronta, e você?”

Bárbara: “Acabei de chegar do serviço, me arrumo rápido; com que roupa você vai? Vamos logo, não podemos demorar”.

2ª. AÇÃO. *Carol* se arruma, pega blusa no cabide, se olha no espelho imaginário, sai.

CENA 2: O ENCONTRO NO PARQUE

CENÁRIO: cadeiras juntas como banco do lado direito do palco.

1ª. AÇÃO. *Pedro Paulo e Diego* (que estão atrás do palco, lado esquerdo) saem devagar “para o parque”. Depois, *Carol e Bárbara* se encontram e vão andando bem devagar, 1º. até a frente do palco, se olham, comentam sobre a roupa, se têm dinheiro para um lanche, qual o nome deles mesmo? (*Diego e Pedro Paulo* falam-se sussurrando e sorriem satisfeitos quando avistam as duas).

2ª. AÇÃO. Cena de apresentações mútuas: *Pedro Paulo* diz que tem 19 anos, faz uns bicos por aí, “me viro...” (*Carol* olha para o público mostrando dúvida, preocupação “que será?”). *Diego* diz que tem 17 anos e já tem um filho de 1 ano; *Bárbara* pergunta: e a mãe dele? *Diego*: foi para SP trabalhar; meu filho tá com a mãe dela. *Bárbara* tem 16 anos, diz que trabalha como babá, tem 3 irmãos menores e estuda na EMFAB. *Carol* tem 15 anos, diz que toma conta dos irmãos mais novos e estuda na EMFAB.

3ª. AÇÃO. Depois só sussurram e riem... *Bárbara* com *Pedro Paulo* e *Carol* com *Diego* criando uma intimidade.

4ª. AÇÃO. *Diego* convida para o lanche e diz que *Pedro Paulo* é que tem mais grana e vai bancar. (Saem para lanchar e vão os quatro juntos para o fundo do palco- bastidores). Se quiserem podem deixar aí outra troca de roupa: só 1 peça para trocarem para cena seguinte do baile.

CENA 3: BAILE FUNK

CENÁRIO: palco livre para dançarem.

1ª. AÇÃO. Primeiro Jan Clode, com percussão de Guilherme, puxa um funk animado.

2ª. AÇÃO. Logo sobem ao palco os outros jovens: Elisa, Camila, Alexandre Junior, Fabrício, Angélica.

3ª. AÇÃO. Os dois pares das cenas 1 e 2 saem do fundo e todos dançam. Alguns pares “ficam”.

4ª. AÇÃO. Grupo Rap pára o funk: Descem os jovens, só ficando nas respectivas posições, os quatro do ato 2: Gabriela, Thainá, Fabrício e Alexandre Junior (as meninas no chão, os meninos escondidos no fundo, parados).

ATO 2: AS FACES DO AMOR (COREOGRAFIA sem palavras: sedução, sexo, desencontro, gravidez, apoio da amiga)

Coreografia para dois casais com fundo musical: MOLOKO

CENÁRIO: nada no palco

1ª. AÇÃO. As atrizes *Gabriela e Thainá* puxam cada uma uma cadeira, lentamente. As moças se arrumam, se olhando num espelho imaginário, passam batom. As moças se aproximam dançando.

2ª. AÇÃO. Encontro e desencontro com os rapazes. Par de Thainá a abandona, dor e desamparo; Apoio da amiga. No final, os quatro saem.

3ª. AÇÃO. Grupo rap volta a cantar “FAZER CHORAR ALGUÉM...” e vão diminuindo o volume até fechar.

ATO 3: PROFISSÃO: SER JOVEM DA PERIFERIA (prisão de *Pedro Paulo*, tristeza, as cartas entre *Bárbara e P.Paulo*) PERSONAGENS: *Bárbara, Pedro Paulo* (Daiane ou Gabriela; Jackson); policiais: Fabrício, Alan, Cleber.

CENÁRIO: dois ambientes: a casa de *Bárbara* e a prisão. Uma mesinha com uma cadeira do lado esquerdo, mais à frente, deixando espaço maior no centro para a cena: sobre a mesinha de *Bárbara* colocar uma folha-cartaz com a letra da carta e um pincel. Deixar outro pincel do lado da prisão, no chão.

ATENÇÃO: os policiais devem estar de roupa toda preta (calça e camiseta).

CENA 1: Transa de *Bárbara e Pedro Paulo*

1ª. AÇÃO. Grupo rap começa o rap: “*POR VOCÊ MOVI MONTANHAS...*”. Quando termina o rap, coloca-se a música de fundo de RITA LEE, “*sexo e amor*”, que fica durante toda a 2ª. Ação.

2ª. AÇÃO: *Bárbara* entra de um lado e *Pedro Paulo* do outro (vindo do nível da platéia) entram, um de cada lado, um seduzindo o outro, uma coreografia que sugere sexo com camisinha – *P. Paulo* retira a camisinha do bolso e a mostra, *Bárbara* se mostra satisfeita.

INTERROMPER A MÚSICA.

CENA 2: Prisão de *Pedro Paulo*

1ª. AÇÃO. Chega a polícia; violência, algemam *Pedro Paulo*. Fazer a cena na frente, empurrar para a parede do lado, não do fundo. Os atores não falam, apenas gestos brutos.

2ª. AÇÃO. Grupo rap canta “*PROFISSÃO: SER JOVEM DA PERIFERIA...*”

3ª. AÇÃO. *Bárbara* chora e diz: “gosto dele de verdade, sou menor, não posso visitá-lo na prisão, vou mandar-lhe cartas..” *Fica no palco, puxa a mesinha e cadeira mais para a parte central/frente do lado esquerdo do palco para escrever a carta.*

4ª. AÇÃO. *Os policiais formam uma parede no meio do palco, dando-se as mãos e ficando parados, deixando um espaço na frente, enquanto P.Paulo fica “cochilando” numa cadeira, encostado na parede, desconsolado.*

5ª. AÇÃO. *Bárbara* escreve a carta para *P. Paulo*.

FUNDO MUSICAL: melodia do filme “Titanic” orquestrado.

Enquanto *Bárbara* escreve, *Monique* sai do fundo com o cartaz com a letra da carta, *Bárbara* vai “*escrevendo e dizendo em voz alta a carta*” (interrompe, pensa...) enquanto *Monique* desenrola o cartaz com a letra da carta, mostrando-a ao público.

6ª. AÇÃO. *Monique* volta a enrolar a carta e vai entregá-la ao 1º policial, que a joga pra *P. Paulo*. Nesta ação, *Bárbara* mostra-se triste, sentada na cadeira, pensativa, sonhadora.

7ª. AÇÃO. *P. Paulo* desenrola e dá uma lida na carta. Pega um papel com pincel do seu lado para responder. Atenção: nesta folha tem outra cópia da letra da carta de *P. Paulo*.

Erleomar sai do fundo direito com outro cartaz com a carta de *P. Paulo*, para ir mostrando enquanto PP escreve e fala o texto. *P. Paulo irá escrever e falando-a em voz alta*. Depois faz um rolo com a carta (escrita num grande papel)

FUNDO MUSICAL: *Titanic*

8ª. AÇÃO. *Enquanto Pedro Paulo escreve e recita a carta, Bárbara se levanta devagar e vai até a “parede-policiais” da prisão, tentando ver, abrir uma brecha, até receber o rolo-carta do Erleomar.*

9ª. AÇÃO. *P. Paulo termina a carta, vai até Erleomar, este re-enrola e vai de novo para o fundo e entrega para Bárbara (atenção: depois Erleomar sai do palco).*

10ª. AÇÃO. *Paulo está em pé no fundo, do lado da prisão e Bárbara do outro lado. Vêm andando devagar e se encontram no centro. Abraçam-se demoradamente.*

FUNDO MUSICAL: Jan Clode canta seu rap:

No meio dessa guerra circulam muitos irmão / alguns amigos meus circulam no salão / gente interessada na nossa cidade / o meu bairro está vazio, passando necessidade / homens jovens e crianças, pessoas e mulher sofrendo a cada dia com a discriminação / eu não agüento mais este sofrimento / eu vi meus mano indo embora, ouvi o seu lamento.

Todos descem do palco discretamente, profa. Sônia reorganiza o cenário para ato 4.

ATO 4: FAMÍLIA NOSSA DE CADA DIA

CENÁRIO (manter a mesa, colocar mais cadeiras e objetos cênicos: ver para cada cena).

SEQÜÊNCIA: **cena 1** - *Marcos* (Cleber) com a mãe - *Dona Candi* (profa. Sônia), chega irmão *Mário* (Josimar), *Marcos* sai para escola; **cena 2** – *Paula* (Gabriela) em casa, padrasto, irmão, sai para a escola; **cena 3** – *Marcos e Paula* se encontram no caminho da escola-oficina de teatro, falam da dificuldade de sair de casa, do teatro. (Dois alunos – Cassiano e Felipe - com um cartaz com nome da EMFAB no fundo do palco); **cena 4**: 1 ano depois. Primeira festa de aniversário de *Marcos* - encontro da família e amigos da escola. Parabéns e discurso de *Marcos*.

CENA 1: *Marcos e sua mãe, Dona Candi.*

CENÁRIO: três cadeiras, duas no canto, juntas como cama, outra no centro/sala. Uma mesinha no fundo, com caixas de remédio, copo. Um cabide (desmontável) para troca de roupa, do lado oposto da “cama” – à esquerda + uma pasta da escola.

Personagens: *Marcos* (protagonista); *Dona Cândi*, a mãe, com problemas de saúde e “pega no pé” de *Marcos*, não gosta que ele saia de casa, que vá à escola; dependente dele.

Mário: irmão tem problemas de saúde, também depende de *Marcos* e *João* (Erleomar) – ele chega meio bêbado, mal resmunga e volta para o fundo.

AÇÃO 1:

Marcos cuida da mãe, traz-lhe seu remédio.

- *Mãe*, toma seu remédio. Estou preocupado que há uma semana não aparece serviço.

A mãe: - Está vendo que eu falo pro’ ce? Essa escola não está servindo pra te arrumar emprego nenhum! (*rabujenta, irônica*)

Marcos: - Não é assim, não, mãe. (Diz que está na EJA/EMFAB há 5 anos e que agora sabe ler e escrever e por isto, fez uma prova numa administradora de condomínios para ser jardineiro e paisagista em prédios da zona sul de BH).

D. Cândi, a mãe, resmunga.com mão no estômago, mal cumprimenta.

Marcos olha o relógio: - Nossa, já está na hora de eu ir para a escola! *Mário*, cuida da mãe, dá o remédio e coloca na cama.

AÇÃO 2:

Chega *João*, bêbado, resmunga, vai para o fundo.

Mãe reclama, xinga e começa a passar mal (chantagem).

Marcos diz à parte, olhando para o público: - Todo dia é isso, ainda bem que hoje o *Mário* chegou a tempo; vou sair de fininho... *Vai até o cabide, à esquerda, pega uma camisa e boné + a pasta e desce do palco, à esquerda e aguarda final da cena 2 para voltar.*

AÇÃO 3:

Mário pega a mãe, lhe dá mais um remédio, ele também toma outro, e a leva para a “cama”.

Final: Apagar as luzes. *Todos os atores saem de forma rápida e alguém entra e retira móveis e cabide e outros objetos (para o fundo – bastidores).*

CENA 2: NO CAMINHO DA ESCOLA, *MARCOS E PAULA* SE ENCONTRAM

CENÁRIO: nada no palco (a rua)

AÇÃO 1:

Dois alunos vão para o fundo do palco com a faixa EMFAB.

Marcos sai da platéia, de 1 lado do palco e *Paula* (*Thainá* ou *Angélica*) do outro, arrumados e com fichário/caderno na mão. Ambos meio tensos, vão andando devagar, se esbarram no meio do palco.

Marcos: - Oh, desculpe, estava tão afobado que nem te vi.

Paula: - Eu também, cara. Chi, que cara é essa?

Marcos: - Nada não... Ah, o de sempre...

Paula: - sua mãe outra vez, né? Hoje estou na pior também, quase faltava de novo. Você sabe, eu e meu padrasto não combinamos mesmo.

Marcos: - A gente até se acostuma... Não gosto de chegar atrasado na escola; esta é a minha melhor hora do dia - só é melhor quando estou fazendo um jardim bem bonito! Até converso com minhas plantas, faço poesias...

Paula: - É isso aí, cara, vamos aproveitar as coisas boas da vida! E hoje, então, tem teatro!

AÇÃO 2:

Marcos e Paula vêm para a escola, riem, cochicham, andam rápido.

Chegando ao fundo, se abraçam e os alunos-escola os acolhem com a faixa.

Grupo rap: Escola Maria Silveira! Nossa escola... Escola Maria Silveira... Nossa escola...

Termina o rap, o grupo desmancha o abraço. Só *Marcos* fica escondido no fundo, os outros descem e todos os atores ficam sentados na primeira fileira.

CENA 4: PRIMEIRA FESTA DE ANIVERSÁRIO DE *MARCOS* um ano depois...

CENÁRIO: a mesa no centro, garrafas, copos, os personagens com roupas coloridas, alegres... O cabide à esquerda, quem chega vai colocando alguma coisa – bolsa, boné... Quem chega traz alguma vasilha, lata de cerveja, algum embrulho.

AÇÃO 1:

Marcos sai do fundo trazendo mesinha, copos, garrafas. Faz um solilóquio: - Ah, como estou feliz, hoje é a primeira festa de aniversário da minha vida! E olha que já tenho 25 anos! Daqui a pouco vão chegar meus irmãos, sobrinhos... Mãe vem se sentar num lugar de honra! (*pega uma cadeira e a coloca na diagonal-canto externo direito do palco*). *D. Cândi* entra, satisfeita, orgulhosa, *Mário* a conduz, *Marcos* ajuda.

A mãe: - Meu filho, você não pode gastar tanto com esta festa... *Marcos*: - Faço questão, mãe; há um ano consegui emprego com carteira. Meu chefe me deu um engradado de cerveja, guardei minha cesta básica. . O resto cada um ta ajudando, trazendo o que pode.

AÇÃO 2:

Marcos chama os irmãos e irmãs. Sobem ao palco todos, menos *Paula*, *Alexandre Junior*, *Fabício*. Os que sobem levam uma *vasilha*, *latas de cerveja*, *balões* e alguns embrulhos e dizem: - Ô irmão, eu trouxe carvão; eu trouxe umas asinhas de frango; eu trouxe o bolo! *Erleomar* continua como criança, pedindo refri e balas e brincando com balões.

Chegam *Gabriela*, *Jan Clode*, *Monique* e demais como colegas da EMFAB com mais bebidas e comida: - Surpresa! Soubemos da festa do *Marcos* e viemos correndo. Ele merece!

Grupo rap vai dando alguma marcação “suave” e no final “puxam” a melodia de parabéns, todos cantam.

AÇÃO 3:

Os colegas de escola pedem para *Marcos*: Faz aí um discurso, irmão! Discurso, discurso!

Marcos: - Bem, já que insistem... Fiz uma redação na escola... Vou ler: abre o *rolo* com o POEMA, dois pegam nas pontas deste e ele o lê devagar, o grupo rap faz marcação e sonoplastia de fundo.

Todos batem palmas, se dão as mãos em corrente, com mãe à frente e descem, aguardando chamada da diretora (*Zoé Vale*) para se apresentarem ao público.

APRESENTAÇÃO FINAL DA TRUPE

1. Zoé comunica que cada um se apresentará – nome - e expressando sua palavra-chave do significado que o projeto, as oficinas de teatro e a participação no teatro representaram para ele/ela.

FUNDO MUSICAL: *Canção da América* (orquestrado).

2. Grupo rap faz marcação para entrada de cada um e de cada grupo e se apresenta por último.

3. Por último Devaldo (ex-aluno da EMFAB), professora Sônia e Zoé.

4. Todos de mãos dadas, vão mais à frente e se inclinam agradecendo.

INTERAÇÃO COM O PÚBLICO: Zoé diz que estão à disposição para ouvir expressão de sentimentos, opiniões, perguntas. Nesta hora os jovens podem se sentar no palco e na escada do palco, à vontade, para conversarem com o público.

C - ROTEIRO PARA O GRUPO RAP

1. ABERTURA: Esta é uma história que vamos contar: em forma de teatro e rap, falaremos de nossas vidas, família e escola: encontros, desencontros, dor, amor, reencontros. Ser jovem da periferia, descobrir o amor, a amizade, o sexo seguro, a turma.
2. BAILE FUNK: puxar um funk animado.
3. ANTES DO ATO 3 - cantar em ritmo de rap
 Por você movi montanhas, céus
 terras, mares e o infinito
 pra te encontrar.
 Quando não tinha mais esperanças encontrei você
 e tenho certeza que quero estar com você.
 Um amor cúmplice e companheiro ao mesmo tempo
 Mas tenho certeza que te amo a todo tempo.
4. FAZER CHORAR ALGUÉM (cantar quando termina o segundo ato, coreografia dos 2 casais)
 Fazer chorar alguém, sentir amor também
 De você ser refém da mais pura lágrima
 Muda que escorre e fala calada.
 Para o bruto ser mais doce
 Para o doce adoçar a alma
 Para a alma aceitar o amor.
5. PROFISSÃO SER JOVEM DA PERIFERIA (para cena da prisão pelos policiais):
 Pare, pense, por quê? Polícia prende
 Preto, pobre, prostituta, gente da periferia
 Pelas periferias praticam perversidades:
 Pânico, pólvora, pah pah pah!
 Pescoço, peito, pulmões perfurados.

Parece pouco? Pedro Paulo,
 Profissão: ser jovem da periferia
 Passatempo predileto: pandeiro.
 Preso por denúncia anônima
 Vai passar pelos piores pesadelos:
 Presídios, porões, problemas...
 Perder parceiros, passado, presente, parentes, pertences, paz.

6. Ao final do Ato 3 cantar o rap de Jan Clode.

7. Grupo rap canta na cena da Escola: Escola (vai dizendo o nome da escola) nossa escola... escola ...nossa, nossa, escola...

8. Na última cena, aniversário de *Marcos*: grupo canta *PARABÉNS PRA VOCÊ*.

9. Fazer marcação com tambor e outro instrumento a cada apresentação individual no final.

LETRAS DAS CARTAS ENTRE *BÁRBARA E PEDRO PAULO* E DISCURSO DE *MARCOS* NA CENA FINAL DA FAMÍLIA

CARTA DE *BÁRBARA* PARA *PEDRO PAULO*

Fiquei muito triste quando você foi preso porque gosto muito de você. Perdi a vontade de ir à escola, de viver.. Sou uma pequena aprendiz: aprendi a amar com você... Eu era uma criança, agora sou uma adolescente velejando pelo mar dos sonhos de amor. Viajo na lembrança de seu olhar e de seu sorriso.

Saiba que aqui fora tem pelo menos uma pessoa que te ama. Hoje é seu aniversário e não posso estar com você. Esta carta é meu presente para você. Você foi o melhor presente que deus me deu. Se não houvesse distância não haveria saudades, se não houvesse você não haveria felicidade.

Quero ficar com você. Responda-me: você quer? Peço a deus para te tirar da prisão. A cadeia não é perpétua: te espero do lado de cá. Sempre há uma esperança de luz no fim do túnel.

*Amo teu corpo no meu, teu perfume.
 Teus beijos saciam minha alma.
 Amo acreditar que vamos ficar juntos
 Pois você mudou o meu mundo
 Me fez ver cores e flores
 Me deu o maior presente:
 Descobrir o amor.
 Te amo te amo te amo
 Sua para sempre: Bárbara*

CARTA DE PEDRO PAULO PARA BÁRBARA

Oh, meu amor, você demorou a escrever, pensei que se esqueceu de mim, que agora não me dava mais valor. Fiquei com raiva e falei para meu irmão te dizer: “eu não preciso dela. Mulher pra mim é como mato”.

Mas isto foi lero lero, sinto sua falta. Você é especial para mim e, na minha solidão, do lado de dentro desta fria prisão, meu pensamento voa até você, acaricio seus cabelos, sua pele... Ah, que saudades! Você é a minha flor, a cor da minha vida tão seca.

DISCURSO DE ANIVERSÁRIO

Olha
 Mesmo que não pareça, eu estou bem melhor...
 Bem melhor
 Bem melhor
 As aparências enganam
 E eu passei a perna na tristeza
 Assim como o palhaço desperta sorrisos
 Mesmo chorando e sem beleza
 Eu me afastei do anjo da morte e por isso
 Estou bem melhor
 Bem melhor
 Bem melhor

Descobri o sentido da vida: o amor
Isso é melhor que tudo
E por isso estou bem melhor
Me dedico a um mundo bem melhor

ANEXO 4

FICHA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS JOVENS ENTREVISTADOS (*MODELO*)

Nome do/da professor/a informante:.....

Tipos de aula ou atividade para/com este/a..... aluno/a:.....

Tempo e período de contato com o/a jovem aluno/a.....

- Considerando tanto as identidades de aluno/a como a juvenil (“modo de ser jovem”):

- O desempenho escolar do/a jovem aluno/a, o seu relacionamento em sala de aula e informal com você, o relacionamento com os colegas, com a comunidade escolar e com a família; sua relação com o ensino e com as normas escolares, sua trajetória escolar; seus dons e talentos e outros aspectos de suas respectivas subjetividades manifestados no cotidiano escolar:

- O que você percebe como **pontos fortes** deste/a jovem?

- O que você percebeu como **dificuldades** dele/dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele/ela?

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste/a jovem no final de 2006? Por quê?

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele/ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

Ficha 1 de Informações sobre: CASSIANO

Nome da professora informante: **Mabel**

Tipos de aula ou atividade para/com este aluno: coordenadora de EJA 2006

- Considerando tanto as identidades de aluno/a como a juvenil (“modo de ser jovem”),
- O que você percebe como **pontos fortes** deste jovem?

Irresponsável, sem rumo sem ‘voz’, rebelde, camuflado e sem ‘causa’. Acho-o indefinido, finge que é um santinho, esconde principalmente do pai, é uma coisa na frente dele e outra atrás.

- O que você percebeu como **dificuldades** dele e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele?

Relacionamento, não sabia ‘nem conversar’. Por ser muito disperso, algumas vezes o trouxe para fazer exercícios escolares em minha própria sala de coordenação e tinha que ficar controlando-o de perto.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste jovem no final de 2006? Por quê?

Cresceu como pessoa, melhorou sua auto-estima, mas como aluno fortaleceu seu desinteresse e sua ausência em sala de aula. Aprendeu a conversar, fortaleceu tanto aspectos negativos quanto positivos; acho que está ‘camuflando’ menos.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele/ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?
- *(não ofereceu)*

Ficha 2 de informações sobre: CASSIANO

Nome da professora informante: **Sônia M. C.**

Tipos de aula ou atividade para/com este aluno: profa. Português, matemática e acompanhamento das oficinas de teatro e percussão.

Tempo e período de contato com o jovem aluno: 2006

- O que você percebe como **pontos fortes** deste jovem?

É educado, alegre e prestativo.

- O que você percebeu como **dificuldades** dele e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele?

É muito disperso, tenta se enturmar. É muito vigiado pelo pai. O pai poda, não quer que ele se enturme, só aceita que ele fique na sala de aula; não aceita atividades extra-classe, é do tipo antigo, isto para ele não é aula, não é escola.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste jovem no final de 2006? Por quê?

Não aproveitou as aulas. Brincou muito. No final das oficinas se empenhou mais. Ele não tinha mesmo condições de se certificar, não conseguia acompanhar as aulas, tem muita dificuldade de leitura e escrita.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele/ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

O aluno tem que procurar outras companhias. Se concentrar mais nas aulas. Se ele quiser, se esforçar, ele consegue.

Ficha de informações sobre: CLEBER

Nome do/da professor/a informante: Sônia M. C. N.

Tipos de aula ou atividade para/com este aluno: profa Português, matemática, oficina de teatro.

Tempo e período de contato com o jovem aluno: 1 ano (2006)

- O que você percebe como **pontos fortes** deste/a jovem?

Sua vontade de aprender, dedicação, educação e prestatividade.

- O que você percebeu como **dificuldades** dele e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele?

O aluno está em pleno desenvolvimento. As dificuldades são sempre compensadas.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste/a jovem no final de 2006? Por quê?

O aluno desenvolveu bastante e continua crescendo.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

Que ele continue em atividades que possa se expressar mais e que continue trabalhando como tem feito até agora.

Ficha 1 de informações sobre: GABRIELA

Nome da professora informante: **Sônia M.C. N.**

Tipos de aula ou atividade para/com esta aluna: profa Português, matemática, oficina de teatro e percussão.

Tempo e período de contato com a jovem aluna: ano de 2006.

- O que você percebe como **pontos fortes** desta jovem?

Bem, aparentemente é educada.

- O que você percebeu como **dificuldades** dele/dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele/ela?

É uma aluna de difícil concentração. Conversa muito no celular, conversa muito paralelo com o Guilherme, inclusive nas oficinas. Este ano, deve ser por causa da gravidez, começou as aulas mais tarde e falta muito. Ela ia muito pelas meninas (se refere à influência de Thaina e Monique e outra amiga). Agora em 2007 estou chegando mais junto, chata mesmo, cobrando estudo, com todos eles, e eles estão fazendo.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar desta jovem no final de 2006? Por quê?

Não foi surpresa; tive pouco contato com ela ano passado, não deu para fazer nada. Este ano ela está na minha sala, de jovens, e eu estou acompanhando mais de perto.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

(não respondeu)

- **Percebeu alguma diferença nela com a gravidez?**

Agora ela está mais apagada.

Ficha 2 de informações sobre: GABRIELA

Nome da professora informante: **Mabel A.**

Tipos de aula ou atividade para/com esta aluna: só como coordenadora durante 2006.

- O que você percebe como **pontos fortes** desta jovem?
Personalidade forte, firme, decidida, responsável, educada.
- O que você percebeu como **dificuldades** dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ela?
Depois do agrupamento de jovens tornou-se fútil, sem responsabilidade, indiferente à Escola.
- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar desta jovem no final de 2006? Por quê?
(não respondeu)
- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ela, visando a construção de suas identidades como aluna e como jovem?
Ações que resgatem a “maturidade” e responsabilidade.

Ficha 1 de informações sobre: IMPACTO BREAK

Nome da professor/a informante: Marta N.

Tipos de aula ou atividade para/com este aluno: professora de geografia e história

Tempo e período de contato com o jovem aluno: 2005 e 2006

- O que você percebe como **pontos fortes** deste/a jovem?
É interessado, envolvido com as coisas que o cerca.
- O que você percebeu como **dificuldades** dele/dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele/ela?
O jovem é um pouco limitado no que se refere à sua vida profissional.
- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste jovem no final de 2006? Por quê?
Impacto Break teve um amadurecimento considerável, tanto que se destacou perante o grupo, sendo até certificado.
- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele/ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?
Somos parceria sempre Escola x Comunidade; oferecer sempre atividades que o ajude, como cursos, “oficinas”, encaminhamento quando necessário.

Ficha 2 de informações sobre: IMPACTO BREAK

Nome da professora informante: Profa. **Sônia M. C. N.**

Tipos de aula ou atividade para/com este aluno: professora de português e matemática

Tempo e período de contato com o jovem aluno: 2006

- O que você percebe como **pontos fortes** deste jovem?

Tem um projeto de vida, foi mais determinado pra estudar, esforçado.

- O que você percebeu como **dificuldades** dele e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele/ela?

Ele é mais tímido; optou em se empenhar para se certificar no final do ano, por isso não participou das oficinas culturais. Fêz uma opção válida e importante pra ele.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste jovem no final de 2006? Por quê?

Foi ótimo, excelente e ele está bem na outra escola, ele veio aqui um dia nos contar.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

(não ofereceu).

Ficha de Informações sobre: JAN CLODE

Nome da professora informante: **Sônia M. C. N.**

Tipos de aula ou atividade para/com este/a aluno/a: profa Português, matemática, oficina de teatro e percussão.

Tempo e período de contato com o jovem aluno: 1 ano (2006)

- O que você percebe como **pontos fortes** deste jovem?

Ele é alegre, tem uma certa liderança, é educado; começou o ano de 2007 bem mais interessado em estudar e responsável. Tem facilidade para improvisar letras de músicas, rap e canta.

- O que você percebeu como **dificuldades** dele e que dificuldades **você** teve no seu contato com ele?

Ele tinha muita dificuldade no português, na matemática, na escrita e leitura. Não finalizava as tarefas.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar deste jovem no final de 2006? Por quê?

Muito frustrada, ele se deixou levar pela bagunça do grupo. Ficou desinteressado, faltava às aulas, brincava muito.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

Que ele trace um objetivo para si, que encare com vontade suas dificuldades no campo da aprendizagem, não deixando de lado sua capacidade de criar, sua alegria, etc.

Ficha 1 de informações sobre: MONIQUE

Nome da professora informante: **Sônia M.C. N.**

Tipos de aula ou atividade para/com esta aluna: Português, matemática, oficina de teatro e percussão.

Tempo e período de contato com a jovem aluna: 1 ano (2006)

- O que você percebe como **pontos fortes** desta jovem?

Mostrou que gosta de teatro, quer participar, se revelando.

- O que você percebeu como **dificuldades** dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ela?

Tanto nas aulas como oficinas, no ano passado, conversava muito, o tempo todo, brincava com o celular. Este ano ela está mais atenta, mas está precisando de linha dura. Ela fica instigando os outros, reclama sem muito fundamento, a gente fala, começa a rir. Já peguei ela combinando com a turma de ir embora mais cedo, sair mesmo, zoar lá fora. Não é toda semana, de vez em quando.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar desta jovem no final de 2006? Por quê?

Ano passado não trabalhei conteúdo com ela. Ela rebelou, igual os outros, esqueceram de trabalhar esta parte. Este ano fiz uma sondagem no início do ano, de conteúdo mesmo, nem ela nem Thainá nem Gui mostraram que têm base.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ela, visando a construção de suas identidades como aluna e como jovem?

Ela precisa se empenhar mais, levar firme em frente, agora tem uma filha, emprego, não pode ficar atrasando seu futuro.

Ficha 2 de informações sobre: MONIQUE

Nome da professora informante: **Mabel**

Tipos de aula ou atividade para/com esta aluna: coordenadora durante 2º sem. (2006)

- O que você percebe como **pontos fortes** deste/a jovem?
Ela é líder, inteligente, responsável. Este ano está melhor, mas a profa nova da turma de jovens, é inexperiente e achou-a difícil, diz que atrapalha a turma, conversa muito.
- O que você percebeu como **dificuldades** dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ela?
(não respondeu).
- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar desta jovem no final de 2006? Por quê?
“Ficou”, se revelou rebelde, indisciplinada, sem educação; foi quem mais reclamou diretamente de não ter passado, se certificado.
- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?
Ações que mostrem o “caminho” da responsabilidade, principalmente porque ela já é mãe de uma MENINA e vem de uma família completamente “vulgar”.

Ficha 1 de informações sobre: THAINÁ VITÓRIA

Nome da professora informante: **Sônia M.C. N.**

Tipos de aula ou atividade para/com esta aluna: profa Português, matemática, oficina de teatro e percussão.

Tempo e período de contato com a jovem aluna. 2º. semestre (2006)

- O que você percebe como **pontos fortes** desta jovem?

É educada, alegre e gosta de dançar e participar das atividades propostas pela escola.

- O que você percebeu como **dificuldades** dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ela?

Estava muito integrada ao grupo e, muitas vezes, não conseguia a concentração necessária para as atividades.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar desta jovem no final de 2006? Por quê?

Na oficina cultural ela me surpreendeu. Nas atividades na sala não se saiu bem e, como os outros, também não se empenhou.

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele/ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

Mais concentração, menos convers e mais força de vontade.

Ficha 2 de informações sobre: THAINÁ VITORIA

Nome da professor/a informante: **Mabel A.**

Tipos de aula ou atividade para/com esta aluna: só como coordenadora 2º. semestre 2006.

- O que você percebe como **pontos fortes** desta jovem?

Meiga, delicada, sensível.

- O que você percebeu como **dificuldades** dela e que dificuldades **você** teve no seu contato com ela?

Apesar das características acima, mostrou o “outro lado” depois de algum tempo: agressiva, briguenta com algumas colegas.

- **Como você se sentiu** com o resultado final do desempenho escolar desta jovem no final de 2006? Por quê?

(não respondeu)

- **Que recomendações você sugere**, neste momento, para ele/ela, visando a construção de suas identidades como aluno e como jovem?

(não respondeu)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)