



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA

***ESCRITAS JUVENIS* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O COTIDIANO
COMO TERRITÓRIO CULTURAL DE APRENDIZAGENS**

FORTALEZA

2020

RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA

ESCRITAS JUVENIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O COTIDIANO COMO
TERRITÓRIO CULTURAL DE APRENDIZAGENS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Eleni Henrique da Silva

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B465e Beserra, Raquel Carine Martins.
Escritas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos: o cotidiano como território cultural de aprendizagens /
Raquel Carine Martins Beserra. – 2020.
437 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

1. Escritas juvenis. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Cotidiano. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD 370

RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA

ESCRITAS JUVENIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O COTIDIANO COMO
TERRITÓRIO CULTURAL DE APRENDIZAGENS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

Aprovada em: 26/10/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. PhD. Celecina de Maria Vera Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. PhD. Eliane Dayse Pontes Furtado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. PhD. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Shara Jane Holanda Costa Adad
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof^º. PhD. Carlos Rodrigues Brandão
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Às Juventudes **da e na** Educação de Jovens e Adultos que fizeram parte da pesquisa no ano de 2019, no bairro Presidente Kennedy.
Aos jovens e às famílias do bairro Curió, vítimas da chacina em Fortaleza/2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os sincretismos religiosos e espirituais que nos orientam para um bem comum, envoltos a um Deus de paz e de amor.

Muitas são as pessoas para quem oferto esses agradecimentos, inseridas em instituições e espaços públicos que me oportunizaram aprender, partilhar e saber. Não poderia deixar de iniciar com Maria Eduarda (Duda) e Luiza (Iza), minhas filhas amadas e admiradas por mim, que me concederam um tempo melhor para o estudo, para o trabalho e para a militância, meninas/garotas/mulheres que me ensinam cotidianamente. Obrigada meus amores, minhas flores! Força central nessa jornada!

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e à Universidade Estadual do Ceará (UECE), espaços em que tive a oportunidade de vivenciar alguns anos de minha formação acadêmica e cultural até o presente momento.

Agradeço a minha professora orientadora, Maria Eleni Henrique da Silva. Uma jovem mulher, educadora da UFC que sempre esteve solícita as minhas questões e ao trabalho; dedicada à educação, tanto na universidade como nas escolas, sendo uma das fontes de inspiração para o trabalho.

À banca examinadora, Eliane Dayse Pontes Furtado (UFC), Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE) e Celecina de Maria Vera Sales (UFC). Educadoras, mulheres e militantes da educação pública que admiro e me inspiro. Todas com grandes contribuições, não apenas para este trabalho, mas ao longo de minha formação. A professora Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI) que tive o prazer em conhecer na UECE em fevereiro de 2020, uma mulher humana, comprometida com a educação pública, estudiosa da área de juventudes e da sociopoética e que, gentilmente, aceitou participar da defesa final. A professora Sônia Pereira que esteve presente na 1ª qualificação do projeto de doutorado, educadora e igualmente militante da educação pública, contribuindo com as minhas práticas e leituras diárias ao longo desses últimos anos. Ao professor e historiador Roberto Sabino que, em meio aos seus afazeres acadêmicos, pessoais e trabalhistas, compartilhou comigo ricos diálogos em torno do pensamento de Michel de Certeau.

Ao professor Carlos Rodrigues Brandão, nosso mestre e uma das principais referências do Brasil e da América Latina na área da Educação Popular e da Pesquisa Participante; além de ser uma inspiração para o meu fazer em pesquisa e em educação. E que, dentre os seus escritos mais inspiradores para a tese está no livro “Diário de Campo: a antropologia como alegoria” (BRANDÃO, 1982), com contribuições primorosas para a

pesquisa, esta que permanentemente nos desafia e nos forma, porque “Eu não descobri como anotar aquilo, que me tocava tanto, nas folhas dos diários de campo que carregava pra todo canto e que, uma vez em casa, passava a limpo com vagar, trabalhando os dados colhidos e clareando uma letra cada vez menos legível para mim mesmo (BRANDÃO, 1982, p. 11)”.

Meus eternos agradecimentos às juventudes do bairro Presidente Kennedy de Fortaleza, que me acolheram com carinho. Entre conversas, confidências e merendas, costuramos laços de afeto e confiabilidade. Em especial, aos que fizeram parte das entrevistas, rodas de conversa e curso de extensão. Neste último, dou destaque a: Marcos Vinícius, Mayara, Vitória, Beatriz (Bia), Samuel, Gabriela e Thalita. Igualmente, trago em minhas memórias os/as estudantes com quem aprendi na rede municipal de Fortaleza, entre os anos de 2012 até 2017. Obrigada!

Além das juventudes da EJA, agradeço aos profissionais da educação que possibilitaram o meu trânsito nas escolas, principalmente a diretora Cláudia, sempre gentil, trabalhadora e paciente, com quem mantive um diálogo aberto e de muito aprendizado. Ao professor Eduardo e ao professor Filho que compartilharam comigo momentos e reflexões em torno da educação pública, em especial da EJA, com quem igualmente aprendi. Aos/as educadores/as que fizeram parte do curso de extensão com as juventudes da EJA, tendo indeléveis contribuições: Edinaldo Felipe, Anna Ranny, Cleilton (Neném) e Kasim. Obrigada!

À família, sem esta eu não poderia ter prosseguido com os estudos, aliados ao trabalho e a maternidade. Minhas mães, Augusta e Maria; meus irmãos: Renata, Roque e Kátia; Meus sobrinhos perfeitos: João Vitor, Gabriel, João Miguel e Rafael. Ao meu pai, João Martins Ferreira (em memória), que foi estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no bairro da Serrinha, que nos deixou com apenas 41 (quarenta e um) anos de idade, e que sempre nos inspira com a sua força e disposição para seguirmos adiante, na luta! Obrigada! Somam-se a eles/as, a família Moraes, em especial as mulheres negras que aqui eu represento na figura de minha vovó Francisca Moraes com seus 104 (cento e quatro) anos de vida! Acrescento as minhas ex-cunhadas e minha ex-sogra, Auristela, que colaboraram com o tempo corrido no trânsito entre o trabalho e a pesquisa. E a Dona Marlene (em memória) que nos deixou muito cedo, mas que gentilmente me concedeu ensinamentos e apoio incondicional, ela sempre fará parte de minha história-memória-família e de minhas filhas!

Agradeço aos/as docentes da Universidade Estadual do Ceará pelos trabalhos que tivemos a oportunidade de desenvolver em conjunto até o presente momento, partilhas, merendas coletivas, cafés e afetos. Em especial, as educadoras do núcleo de educação popular: Kellynia Farias, Célia Maria Machado, Maria das Dores (Dorinha) e Margarete

Sampaio. Minha gratidão se estende aos/às professores/as Rosa Maria Barros e Mônica Façanha (coordenadoras do curso de Pedagogia) que compreenderam minhas atribuições dentro e fora da universidade durante o curso de doutorado. E os/as demais pela amizade: Edivânia Mesquita, Kelrimar, Ana Cristina, Maria Oclébia, Andreia Fernandes, Samara Ribeiro, Daniele Kelly, Tânia Serra Azul, Juliana Santana, Diego Adaylano, Silene Silvino, Tatiana Paz, Rejane Moreira, Eliábia Barbosa, Liana Liberato e José Edilmar. Acrescento às companheiras do Fórum de EJA do Ceará.

Ao Coletivo Paulo Freire, em especial Vel Cabral, Carol UNEGRO, Daiane Vicência, Elis (poetiza), Neta, Gyselle Freire e demais, um grupo de estudantes e militantes do curso de Pedagogia da UECE, queird@s, que tem contribuído com o fortalecimento da universidade pública. Aos/às estudantes do curso de Pedagogia da UECE, pessoas com quem partilhei, nos últimos anos, a minha história social e aprendi! Muito grata!

Aos/às funcionários/as da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pessoas lindas, que compartilharam instantes de doçura! Em especial: Robinho, Flor, Sr. Bile, Walesa, D. Maria e Sebastião. Aos/às funcionários/as da Universidade Federal do Ceará (UFC) com quem convivi entre os anos de 2004 a 2020.

Do fogo que em mim arde

Sim, eu trago o fogo,
O outro,
Não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
É chama voraz
Que derrete o bivo de teu pincel
Incendiando até às cinzas.
O desejo-desenho que fazes de mim.
Sim, eu trago o fogo,
O outro,
Aquele que me faz,
E que molda a dura pena
De minha escrita.
E este o fogo,
O meu, o que me arde
E cunha a minha face
Na letra desenho
Do auto-retrato meu.
(Conceição Evaristo).

RESUMO

O trabalho estuda a relação entre as juventudes e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral foi compreender como as escritas juvenis têm dialogado ou não com a EJA no contexto escolar público, na constituição de seus espaços, considerando o cotidiano como território de aprendizagens. Dos objetivos específicos, há: i) Analisar o Projeto EJA Jovem e a modalidade EJA escolar em suas concepções, atribuições e execuções, examinando os interstícios com as juventudes; ii) Caracterizar as juventudes e as suas culturas escritas no cotidiano da EJA, levando em conta a escola, o território, as gerações, as etnicidades, as sexualidades, os gêneros e as classes sociais; iii) Verificar o olhar das juventudes em relação aos atuais arranjos institucionais da EJA escolar municipal para compreender os diálogos constituídos. A abordagem teórico-metodológica teve caráter qualitativo, utilizando-se como inspiração a pesquisa participante com base na concepção dialética do conhecimento. A pesquisa tomou como sujeitos centrais as juventudes de duas turmas de EJA em uma escola pública municipal, situada no bairro Presidente Kennedy na cidade de Fortaleza. Dentre os procedimentos utilizados, há: a observação participante com registro em diário de campo, as conversas informais, as entrevistas semiestruturadas e as rodas de conversa com jovens. No geral, as experiências institucionais na EJA se deram ao reverso das juventudes, estas associadas rotineiramente ao fenômeno da “juvenilização”, o que a meu ver, apresentou-se como racismo juvenil, culminando em um processo de “re-escolarização”. De outro modo, as escritas juvenis se apresentaram como fronteiras culturais junto à modalidade, caminhando lado a lado, exigindo-nos diálogo. Escritas que se expressaram por meio de seus desejos, interpelações, sonhos, frustrações, alegrias, dor, corpos, vestimentas, antidisciplinas, falares, movimentos e gostos. Conclui-se que: a) quando a escola pública não dialoga com as múltiplas culturas com as quais convive, tende a fortalecer a neocolonialidade e a subalternidade impostas na América Latina e no Brasil; b) há uma necessidade de refundamentar as práticas pedagógicas com as juventudes e demais sujeitos da EJA: adultos e idosos; c) se a modalidade e a escola pública não se apresentar como um projeto de desenvolvimento social, justo e humano, afetará profundamente os grupos majoritariamente de negros/as, de mulheres, LGBTQI+, de jovens e das classes populares. A tese a ser defendida aponta que no urdimento de suas escritas, escolares e não-escolares, as juventudes que, por ora, situavam-se na EJA, sinalizavam em seus cotidianos territórios de aprendizagens com traçados de re-existências.

Palavras-chave: Escritas juvenis. Educação de Jovens e Adultos. Cotidiano. Aprendizagem.

ABSTRACT

The work studies the relationship between youth and Youth and Adult Education (EJA). The general objective was to understand how youth writings have dialogued or not with EJA in the public school context, in the constitution of their spaces, considering the quotidian as a learning territory. Of the specific objectives, there are: i) Analyze the Youth EJA Project and the school EJA modality in their conceptions, attributions and executions, examining the interstices with the youths; ii) To characterize youth and their cultures written in the daily life of EJA, taking into account the school, the territory, the generations, the ethnicities, the sexualities, the genders and the social classes; iii) To verify the youths' view in relation to the current institutional arrangements of the municipal school EJA to understand the dialogues established. The theoretical-methodological approach had a qualitative character, using participatory research based on the dialectical concept of knowledge as inspiration. The research took as central subjects the youths of two classes of EJA in a municipal public school, located in the neighborhood Presidente Kennedy in the city of Fortaleza. Among the procedures used, there are: participant observation recorded in a field diary, informal conversations, semi-structured interviews and conversation circles with young people. In general, the institutional experiences at EJA took place on the other side of youth, which are routinely associated with the phenomenon of “juvenilization”, which in my view, presented itself as juvenile racism, culminating in a process of “re-schooling”. Otherwise, youth writings presented themselves as cultural boundaries along with the modality, walking side by side, demanding dialogue. Writings that were expressed through their desires, questions, dreams, frustrations, joys, pain, bodies, clothes, antidisciplines, speech, movements and tastes. It is concluded that: a) when the public school does not dialogue with the multiple cultures with which it lives, it tends to strengthen the neocoloniality and the subordination imposed in Latin America and Brazil; b) there is a need to refound the pedagogical practices with youth and other subjects of EJA: adults and the elderly; c) if the modality and the public school does not present itself as a project of social, fair and human development, it will affect in a bad way the groups mainly of blacks, women, LGBTQI +, young people and the popular classes. The thesis to be defended points out that in the weaving of their writings, school and non-school, the youths that, for now, were located in the EJA, signaled in their daily learning territories with traces of re-existences.

Keywords: Youth writing. Youth and Adult Education. Daily. Learning.

RESUMEN

El trabajo estudia la relación entre la juventud y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El objetivo general fue comprender cómo los escritos juveniles han dialogado o no con EJA en el contexto de la escuela pública, en la constitución de sus espacios, considerando lo cotidiano como territorio de aprendizaje. De los objetivos específicos, están: i) Analizar el Proyecto EJA Juvenil y la modalidad EJA escolar en sus concepciones, atribuciones y ejecuciones, examinando los intersticios con los jóvenes; ii) Caracterizar la juventud y sus culturas escritas en la vida cotidiana de EJA, tomando en cuenta la escuela, el territorio, las generaciones, las etnias, las sexualidades, los géneros y las clases sociales; iii) Verificar la visión de los jóvenes en relación a los arreglos institucionales vigentes de la escuela municipal EJA para entender los diálogos establecidos. El enfoque teórico-metodológico tuvo un carácter cualitativo, utilizando como inspiración la investigación participativa basada en el concepto dialéctico del conocimiento. La investigación tomó como temas centrales a los jóvenes de dos clases de EJA en una escuela pública municipal, ubicada en el barrio Presidente Kennedy de la ciudad de Fortaleza. Entre los procedimientos utilizados, se encuentran: observación participante registrada en un diario de campo, conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y círculos de conversación con jóvenes. En general, las experiencias institucionales en EJA se dieron del otro lado de la juventud, las cuales se asocian rutinariamente con el fenómeno de la “juvenilización”, que en mi opinión, se presentó como racismo juvenil, culminando en un proceso de “re-escolarización”. De lo contrario, los escritos juveniles se presentaban como fronteras culturales junto a la modalidad, caminando codo con codo, exigiendo diálogo. Escritos que se expresaban a través de sus deseos, preguntas, sueños, frustraciones, alegrías, dolores, cuerpos, vestimentas, antidisциплиnas, habla, movimientos y gustos. Se concluye que: a) cuando la escuela pública no dialoga con las múltiples culturas con las que vive, tiende a fortalecer la neocolonialidad y la subordinación impuesta en América Latina y Brasil; b) hay necesidad de refundar las prácticas pedagógicas con jóvenes y otros sujetos de EJA: adultos y ancianos; c) si la modalidad y la escuela pública no se presenta como un proyecto de desarrollo social, justo y humano, afectará de mala manera a los grupos principalmente de negros, mujeres, LGBTQI +, jóvenes y las clases populares. La tesis a defender señala que en el tejido de sus escritos, escolares y no escolares, los jóvenes que, por ahora, se ubicaron en la EJA, señalaron en sus territorios de aprendizaje cotidiano con huellas de reexistencia.

Palabras clave: Escritura juvenil. Educación de Jóvenes y Adultos. Diario. Aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de visitas às escolas	71
Quadro 2 – Nº de matrículas das turmas de EJA em estudo/2019	86
Quadro 3 – Projeto EJA-Jovem – 2º segmento	163
Quadro 4 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	173
Quadro 5 – Idades, Sexo e Etnia	174
Quadro 6 – Número de estudantes com deficiência/por turma	175
Quadro 7 – Naturalidade e moradia/bairro	176
Quadro 8 – Número de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	181
Quadro 9 – Idades, Sexo e Etnia	181
Quadro 10 – Número de estudantes com deficiência/por turma	182
Quadro 11 – Naturalidade e moradia/bairro	182
Quadro 12 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	184
Quadro 13 – Idades, Sexo e Etnia	185
Quadro 14 – Número de estudantes com deficiência/por turma	185
Quadro 15 – Naturalidade e moradia/ bairro	186
Quadro 16 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	190
Quadro 17 – Idades, Sexo e Etnia	190
Quadro 18 – Número de estudantes com deficiência/por turma	191
Quadro 19 – Naturalidade e moradia/bairro	191
Quadro 20 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	193
Quadro 21 – Idades, Sexo e Etnia	196
Quadro 22 – Número de estudantes com deficiência/por turma	197
Quadro 23 – Naturalidade e moradia/bairro	197
Quadro 24 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	205
Quadro 25 – Idades, Sexo e Etnia	206
Quadro 26 – Número de estudantes com deficiência/por turma	206
Quadro 27 – Naturalidade e moradia/bairro	207
Quadro 28 – Nº de estudantes matriculadas/os, benefício social e total de turmas	212
Quadro 29 – Idades, Sexo e Etnia	213
Quadro 30 – Número de estudantes com deficiência/por turma	213
Quadro 31 – Naturalidade e moradia/bairro	214
Quadro 32 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas	216

Quadro 33 – Idades, Sexo e Etnia	217
Quadro 34 – Número de estudantes com deficiência/por turma	217
Quadro 35 – Naturalidade e moradia/bairro	218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – EJA por idade por porcentagens	168
Gráfico 2 – EJA por idade em números	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AAESC	Assessoria de Análise Estatística e Criminal
AEE	Atendimentos de Educação Especial
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONVIDA	Conselho Nova Vida
COVID	Corona Vírus Disease
CPC	Centro Popular de Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esportes
DLIS	Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNEP	Fundo Nacional de Educação Primária
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCE	Instituto Federal do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQI +	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer e Intersexuais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NACE	Núcleo de Africanidades Cearense
NEJAHM	Núcleo de Referência História e Memória em Educação de Jovens e Adultos
OEA	Organização dos Estados Americanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PAIC	Política de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCA	Programa de Consolidação da Alfabetização
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PRONERA	Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projetos Políticos e Pedagógicos
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialista
PT	Partido dos Trabalhadores
REAJAN	Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri
RG	Registro Geral
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SSPDS	Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social
SME	Secretaria Municipal de Educação

TEN	Teatro Experimental do Negro
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDO	Transtorno Desafiador Opositivo
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	UM EXERCÍCIO DE URDIR: TRAÇADOS ENTRE QUADRO TEÓRICO, SUJEITOS, LUGARES E PROCEDIMENTOS DE CAMPO	47
2.1	Aprender com o cotidiano: um exercício com a pesquisa de campo	48
2.2	Nos rastros da cidade	55
2.3	Movimentações teórico-metodológicas e o tipo de pesquisa	59
2.4	Os sujeitos da pesquisa	62
2.5	Modos de fazer: tessituras de espaços e os procedimentos de campo	65
2.5.1	<i>Primeira etapa de campo</i>	65
2.5.2	<i>Segunda etapa de campo</i>	75
2.5.2.1	<i>Um curso de extensão “no meio do caminho”</i>	92
3	JUVENTUDES E JUVENILIZAÇÃO, PROBLEMAS DE PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?	97
3.1	Tentativas de fulgurar às juventudes em iniciativas educacionais voltadas para pessoas jovens e adultas no Brasil	101
3.2	Juventudes ou juvenilização: primeiras aproximações, diálogos e dissensos em torno de um debate	121
3.2.1	<i>Mas, afinal, o que os estudos estão caracterizando como juvenilização?</i>	125
3.3	As contribuições da Sociologia da Juventude	136
3.4	As Juventudes na condição de sujeitos socioculturais	141
4	AS JUVENTUDES EM REVERSO – “JUVENILIZAÇÃO” NAS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO EJA JOVEM EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA	153
4.1	As Juventudes sob a ótica do Projeto EJA-Jovem em Fortaleza, aproximações de uma perspectiva	155
4.1.1	<i>“Tô gostando, mas tão me acusado de pixar o EJA V”</i>	170
4.1.2	<i>“É a nata da nata”</i>	177
4.1.3	<i>“Esses jovens...”</i>	183
4.1.4	<i>“Todos estão juntos [...], reconhecem-se nos outros”</i>	186
4.1.5	<i>“O problema hoje são os jovens...”</i>	192
4.1.6	<i>“São meninos bons...”</i>	203

4.1.7	<i>“Pit Grande”, pintos de granja, crescem, mas continuam com a mentalidade infantil.....</i>	211
4.1.8	<i>“A parada da polícia militar”.....</i>	215
5	ESCRITAS JUVENIS NA TESSITURA DE ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NARRATIVAS DE UM CONTEXTO	220
5.1	Escritas juvenis como fronteiras culturais na relação com a EJA	222
5.2	“Enquanto Isso...”: modos de ser e fazer juvenis da e na Educação de Jovens e Adultos	225
5.2.1	<i>Juventudes? O que é ser jovem, afinal?</i>	229
5.2.2	<i>Cotidiano juvenis como territórios de aprendizagens</i>	236
5.2.2.1	<i>Tâmara: “[...] aí pensei em entrar pra escola, trabalhar”</i>	239
5.2.2.2	<i>Solano: “[...] o bom da juventude é que nós aproveita o máximo que a gente pode...”</i>	241
5.2.2.3	<i>Miguel: “Não é uma rotina de um jovem normal!”</i>	242
5.2.2.4	<i>Cícera: “E desde criança, tia, que é a minha mãe que vem me ensinando as coisas...”</i>	244
5.2.2.5	<i>Cecília: “[...] eu gosto de ficar em casa fazendo as coisas. [...] É, eu gosto também de ler meus livrinhos”</i>	246
5.2.2.6	<i>Margarida: “Sei lá, não sei nem o que falar, porque nessa vida eu sofri muito.”..</i>	247
5.2.3	Famílias: relações sociais a serem consideradas!.....	249
5.2.4	Corpos Estranhos? Ou Corpos Presentes? Escritas de Re-Existências!.....	259
5.2.4.1	<i>Gênero e sexualidade, conteúdos presente no cotidiano da escola!</i>	263
5.2.5	Teatro na escola – subterfúgio, lugar e escritas de re-existência!	274
5.2.6	Juventudes e os trânsitos entre grupos juvenis, amigos/as e a “colegagem”	278
6	AS JUVENTUDES E AS RELAÇÕES COM OS ATUAIS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DA EJA EM FORTALEZA: QUAIS DIÁLOGOS?.....	289
6.1	Escola Pública e Educação de Jovens e Adultos: lugares a serem revisitados e refundamentados!.....	290
6.2	Juventudes e Educação de Jovens e Adultos - “Tapa na cara da sociedade!”... 303	
6.2.1	<i>A intergeracionalidade no cotidiano da EJA</i>	307
6.2.2	<i>Docência - Espelho, Espelho Meu!</i>	313
6.2.3	<i>“Eles [a gestão] misturam muito, o pessoal com o trabalho!”.....</i>	327
6.3	Escritas, sonhos e expectativas juvenis	332

7	À GUIA DE CONCLUSÃO: ESCRREVENDO RE-EXISTÊNCIAS.....	337
	REFERÊNCIAS	345
	APÊNDICE A – ROTEIRO E OBSERVAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO.....	361
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME).....	363
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS BAIRROS/ TERRITÓRIOS.....	364
	APÊNDICE D – FICHAS PERFIL DOS/AS ESTUDANTES NAS TURMAS DO PROJETO EJA JOVEM	365
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA COM ESTUDANTES DO PROJETO EJA JOVEM	367
	APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM JOVENS	368
	APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO.....	369
	APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR	370
	APÊNDICE I – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA COM JOVENS....	371
	APÊNDICE J – ROTEIRO DA RODA DE CONVERS A COM A TURMA DA EJA NOTURNO.....	372
	APÊNDICE K – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DOUGLAS.....	373
	ANEXO A – PROJETO EJA JOVEM DA SECRETARIA MUNICIPAL DE FORTALEZA	375
	ANEXO B – MAPA DE MATRÍCULAS DA EJA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018	405
	ANEXO C – RESOLUÇÃO DE Nº. 007/2012 DA CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA	410
	ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA	423
	ANEXO E – PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO COM JOVENS NA ESCOLA	425

ANEXO F – FOTOGRAFIAS DAS DINÂMICAS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA COM JOVENS.....	432
ANEXO G – DESENHOS DA DINÂMICA COM O RELÓGIO ANALÓGICO.....	435
ANEXO H – FOTOGRAFIAS DO CURSO DE EXTENSÃO.....	436

1 INTRODUÇÃO

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (ASSIS, 2011a, p. 84)¹.

A proposta de trabalho apresenta uma discussão em torno das relações entre as juventudes e a Educação de Jovens, Adultos (EJA)² em uma experiência tecida a várias mãos e corpos em uma escola pública municipal, no bairro Presidente Kennedy na Cidade de Fortaleza. A circularidade da pesquisa está na compreensão das escritas juvenis, em seus modos de ser e fazer, na constituição de seus espaços na referida modalidade. Um dos fios condutores está na noção de diferenças culturais.

A tessitura da pesquisa resulta de trajetos, memórias, afetos e aprendizagens, pessoais e profissionais, implicados em experiências educativas de diversas ordens, com sujeitos plurais, sejam profissionais, estudantes ou militantes que atuam através de múltiplos espaços públicos. Oportunidades que me possibilitaram registros permanentes sobre o que nos torna culturalmente diferentes ao longo de nossas jornadas e como essas diferenças têm dificultado, ou não, as nossas práticas educativas, em especial nas escolas. E mais que isso, indagando-me a respeito de aspectos a serem levados em conta quando lidamos com as diferenças e as aproximações culturais entre os sujeitos e seus contextos de atuação, considerando os processos de subjetivação e experiências sociais.

Na conjuntura atual em que vive o país, com destaque para as últimas vivências eleitorais e os seus respectivos debates, conflitos e enfrentamentos, com maior acirramento no segundo semestre do ano de 2018, identifiquei que as pautas no campo da diversidade e da diferença se sobressaíram como temas pertinentes³. Junto a isso, ponho-me a pensar em

¹ Fragmento retirado do texto ‘Conto de Escola’, escrito por Machado de Assis (2011a)), narrativa do ano de 1840.

² Apesar de a modalidade ser caracterizada como Educação de Jovens e Adultos (EJA), as diretrizes curriculares do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza de 2011, aponta para a observância dos idosos na nomenclatura. Aspectos que me fez tomar a posição de que se trata de uma discussão recente, e de que, apesar de não estar institucionalizada nem na LDB de 1996, nem nas produções científicas, é preciso alargar o debate para tais especificidades.

³ De um lado, o candidato à presidência do Partido Social Liberal (PSL) com suas posturas conservadoras em nome de um Deus nacionalista-cristão, com forte teor facista, exemplo disso foi à recente perseguição aos grupos antifascistas no Brasil, incluindo professores. Além de ser apoiado pela classe empresarial que estava empenhada na aprovação de várias reformas e privatizações em favor do mercado privado em detrimento dos direitos dos trabalhadores, das trabalhadoras e das políticas públicas. De outro, uma candidatura do Partido dos

relação ao que tem configurado os nossos processos formativos, com destaque para as afetividades, os gêneros, as científicidades e as culturas com base em crenças e valores de diversas ordens.

A escola se apresentou e se apresenta rotineiramente no centro da arena pública como uma das principais instituições responsáveis pelos processos formativos e reprodutivos para a socialização de gerações presentes e futuras. Dentre os pontos mais evidentes para tais tensionamentos em torno da escola, há de um lado, o Movimento da Escola Sem Partido com as suas concepções conservadoras e tradicionais vinculada ao Partido Social Liberal (PSL) e outras legendas de base conservadora e antidemocrática, além da pessoa eleita como presidente da república (sem partido). E de outro, um Projeto em favor de uma Escola Democrática que se propõe laico e plural, denunciando a censura, a arbitrariedade e a inconstitucionalidade do primeiro, tendo como base aliadas os partidos de esquerda e/ou centro-esquerda, Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Socialista (PSOL)⁴.

Em concordância com Leonardo Nascimento (2018), sociólogo e professor da Universidade Federal da Bahia, em um artigo publicado em dezembro de 2018, ‘O solo fértil do ódio’, ao se referir ao historiador francês Roger Chartier, tecendo reflexões a respeito dos fatos pós-eleições no Brasil, alerta-nos que os acontecimentos precisam ser analisados sem perdermos de vista o encadeamento dos processos históricos; não podemos, dessa forma, inferir pensamentos pelo “presentismo” e/ou “imediatismo” sob o risco de empreendermos compreensões “apressadas”. Nessa lógica, acrescento que nossos trabalhos poderão ganhar maior relevância se nos aproximarmos das condições e possibilidades históricas que nos foram, e nos são, específicas no contexto brasileiro.

Um ano e meio de gestão federal do atual grupo político que saiu vencedor, o que está evidente são os retrocessos desastrosos no setor das políticas sociais, somando-se as abismais condições no campo da saúde pública com o precário enfrentamento e negligência do poder

Trabalhadores (PT) que tinha como uma de suas bandeiras o fortalecimento de uma democracia mais popular, a continuidade no investimento de políticas sociais, porém com a ‘herança’ relativa à Operação Lava-Jato [amplo processo de investigação sobre desvios de dinheiro público, envolvendo grandes empresários brasileiros e políticos aliados].

⁴ Aspectos que ressoaram na escola em que a pesquisa foi realizada, pois estávamos no primeiro ano de governo conservador. Tanto estudantes como profissionais expressavam em seus cotidianos observâncias e reflexões sobre o que ocorria no Brasil. Além das paralisações e protestos locais e nacionais que foram constantes no ano de 2019, tendo a frente muitas escolas públicas municipais, estaduais e universidades, inclusive algumas poucas instituições privadas escolares. O que menciono acima são apenas algumas aproximações, há muito mais tendências partidárias a serem levadas em consideração.

público, em especial o federal, com relação à pandemia do COVID-19⁵. Um exemplo é da má condução de gestões expressas no Ministério da Educação, no Ministério responsável pelos direitos humanos e Ministério do Meio Ambiente. Esses são alguns casos emblemáticos e violadores da Constituição Federal de 1988. De tudo, ainda convivemos com um aprofundamento da violência política, entre ódios e dissensos, nas maneiras de ser e estar neste país.

É certo que as divergências em torno de um projeto educativo são constituições, criações históricas e culturais. Ao longo de nossa historiografia, as questões relativas ao acesso à escolarização, à alfabetização, à permanência, aos projetos ideológicos elaborados, disputados e impedidos e/ou aprovados, sempre fizeram parte de interesses de grupos e classes sociais diversos. Mas, é preciso salientar que a hegemonia prezou por orientações mais conservadoras e tradicionais, caracterizadas como normativas e reprodutoras de desigualdades sociais. No meu entender, pensando o campo educacional, dois grandes marcos históricos foram importantes para abertura e ampliação de outras possibilidades. O primeiro se refere ao período populista, entre os anos de 1950 e início de 1960, e o segundo se refere ao período de redemocratização no final dos anos de 1980 até os dias atuais⁶.

Foram dois momentos históricos que sujeitos se situaram como experimentadores de políticas, projetos e programas de várias ordens. Ao me aludir às classes populares, com relevo para os/as estudantes da EJA no Brasil, é possível afirmar que as formas de inserção no sistema escolar público se deram tardiamente, pois essa história é marcada por impedimentos culturais, sociais e legais; em segundo, a política, de modo geral, junto a esse segmento teve caráter impositivo, supletivo e segregador⁷.

⁵ Traduzido por Corona Vírus Disease e número 19 é referente ao ano de 2019 (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020).

⁶ Muitos elementos foram importantes para o percurso das experiências educativas no Brasil, como as elaborações e resistências das comunidades tradicionais e as experiências dos movimentos populares, anarquistas, comunistas e socialistas no final do século XIX em enfrentamento permanente a ordem vigente empregada pelas elites brasileiras. Todavia, menciono os dois momentos acima, pela ideia de que houve um maior impacto nacional, abertura nas disputas de ordem macro e micro no conjunto da política da educação nacional. Exemplo disso foram os movimentos de cultura popular no Brasil, como: Movimento de Cultura Popular, coordenado pelo Paulo Freire em Recife; o Centro Popular de Cultura (CPC) com vínculo à União Nacional dos Estudantes (UNE); e o Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pela Igreja Católica. Todos com as suas experiências desenvolvidas no contexto de governos populistas, entre 1950 até o início de 1960. E a redemocratização a partir de 1988.

⁷ Quando me refiro à classe popular estou utilizando o conceito com base no pensamento de Paulo Freire. De acordo com Avelino da R. Oliveira (2010, p. 70), as classes sociais, na visão freiriana, são grupos sociais entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

O dualismo escolar⁸ talvez seja um dos exemplos de como a política educacional brasileira tem se constituído. Muitas vezes, resultando de processos desiguais e discriminatórios antecedentes, sendo parte das orientações de um projeto de modernidade que se apresentou e que vem sendo “possível” aos territórios coloniais e dependentes, como o Brasil.

São elementos-sínteses que têm encontros constantes com os exercícios de meus trabalhos, formações e ações na educação pública nos últimos anos, compreendendo que as movimentações sociais e políticas divergentes estão presentes nesse percurso, levando em conta as realidades e o cotidiano em suas dinâmicas contraditórias e possibilitadoras de ações humanas múltiplas.

Quando me deparei com a ideia de escrever uma proposta de trabalho junto às juventudes circunscritas, por ora, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estava lecionando e trabalhando com estudantes de turmas do 4º ano do ensino fundamental na rede pública e municipal de Fortaleza e com estudantes da universidade pública. De maneira concomitante, outros dois espaços foram fundamentais, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará e um grupo de pesquisa que tinha como centralidade estudar as juventudes e as experiências do fazer político em contextos não-escolares, situadas na Comunidade Santa Filomena em Fortaleza, entre os anos de 2013 até 2017, pesquisa vinculada à Universidade Federal do Ceará⁹.

Ao transitar nesses espaços, trabalhando e convivendo com os diversos sujeitos à minha volta, algumas inquietações começaram a fazer parte do meu cotidiano. Elementos como as dificuldades em lidar com os/as estudantes situados/as nas escolas municipais, sobretudo os/as “não-compreendidos/as” pelas teorizações que são possíveis de serem apreendidas pelos/as profissionais da educação; as reclamações de vários profissionais com relação aos jovens que chegavam à EJA; a recusa de lidar com as comunidades no entorno das escolas; as rotinas e horários inflexíveis da escola, ao mesmo tempo em que se configura

⁸ Sistema que oferta e reproduz desigualmente dois tipos de educação: uma para as pessoas situadas economicamente pobres (escola de massa e pública) e outra para as pessoas economicamente ricas (escolas privadas e seletivas). E a não prioridade na educação pública tem sido intencionada historicamente pelo Estado brasileiro, um campo que deveria ser primazia para um projeto de sociedade comum e justo.

⁹ Grupo coordenado pela prof^a. Sônia Pereira. Momento em que escrevi o meu primeiro trabalho referente às juventudes intitulado ‘Extensão rural e Juventudes do campo: um direito negado?’ (2012), posterior ao término do mestrado em que estudava a relação entre a educação popular e a extensão rural. O artigo foi apresentado no I Colóquio Internacional Diálogos Juvenis: diminuindo distâncias entre narradores e pesquisadores, no curso de Ciências Sociais da UFC. Este momento foi muito importante, pois reencontrei a professora Glória Diógenes (minha professora de Introdução à Sociologia no curso de Pedagogia e uma das referências em juventudes no Brasil) e participei de duas palestras importantes com outros dois estudiosos da área: Juarez Dayrell e Machado Pais.

como um espaço possibilitador de sociabilidades e lazer para alguns estudantes; as salas de aula superlotadas; as posturas hierárquicas e segregatórias; as condições de trabalho; a hegemonia das avaliações externas e internas em detrimento de processos educativos ampliados; os insultos nas relações étnicorraciais, religiosos, geracionais, de gênero e de classe, sejam entre educadores/as e estudantes, entre os/as próprios/as estudantes, entre os/as profissionais da educação, entre os/as educadores/as e gestores/as; entre as famílias dos/as estudantes e os/as profissionais da escola; a difícil abordagem pedagógica com os/as estudantes com algum tipo de deficiência dentro de uma política de massa; as vantagens e desvantagens diante da “colegagem” e/ou “pessoalidade” implicadas na não distinção entre o público e o privado e tantos outros aspectos que impregnam os nossos cotidianos escolares, tornando-os, muitas vezes, impedidos de viabilizar propostas democratizadoras.

De toda a forma, indagava-me frequentemente acerca de nossos limites em trabalhar com as diferenças humanas múltiplas que se apresentavam na educação pública escolar. E, de maneira mais específica, para a pesquisa, questionava-me em relação às nossas dificuldades em trabalhar com as juventudes, suas culturas (seus modos de ser e fazer), que frequentam as escolas hoje, em especial na EJA, não sendo, todavia, essas dificuldades uma questão exclusiva da modalidade em estudo¹⁰.

Tenho compreendido que realizar um “recorte” em meio a tantas possibilidades de pesquisa em espaços públicos escolares e não-escolares não significa fragmentar segmentos, setores e áreas de conhecimento. Esse recorte é definido como parte integrante e fundamental da possibilidade de entender os encadeamentos históricos implicados no campo da educação pública da EJA e a outros a ela vinculados.

Com isso, o estudo apresenta como centralidade as juventudes das classes populares que recentemente chegam e/ou retornam, em grande parte, à escola pública com as suas respectivas culturas, inseridas na modalidade EJA em Fortaleza. É válido ressaltar que a segunda e última etapa da pesquisa de campo ocorreu no bairro Presidente Kennedy, quando eu tive a oportunidade de acompanhar entre o mês de maio de 2019 e dezembro de 2019 duas turmas de EJA, a saber: a EJA IV (8º ao 9º anos), uma turma diurna vinculada ao Projeto EJA Jovem, projeto piloto em curso desde o ano de 2017; e a outra turma, a EJA III (6º ao 7º anos)

¹⁰Exemplo disso são os estudos realizados por Juarez Dayrell, nos últimos anos, acerca da relação entre a escola de ensino médio e as juventudes que a frequentam. Para maiores informações: Dayrell (2007).

no período noturno. Ambas situadas em uma mesma escola municipal que denominei ao longo do trabalho como Escola Municipal Douglas¹¹.

O tema juventudes, nos últimos anos, tem sido recorrente em vários espaços e debates políticos, culturais e sociais¹². A partir de um levantamento bibliográfico foi possível identificar o crescimento de estudos em torno de tal temática e, em contrapartida, consta uma contínua dificuldade e incapacidade nossa de partilhar um destino comum¹³.

Em diálogo com o conto machadiano, supracitado na epígrafe, é possível identificar que as nossas dificuldades em lidar com as realidades dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar não são parte de uma novidade histórica. Pilar, personagem-narrador do conto, apresenta-se através de suas reflexões entre o seu cotidiano e a relação que estabelece com a escola. Esta, caracterizada aqui como tradicional, apresentava-se como um espaço distante de sua realidade, de seus interesses, “das finas flores e gêneros humanos”, dando primazia o cumprimento das lições e das normas previamente estabelecidas.

Ao me referir aos/às jovens que estão na EJA, expôs como hipótese que, por ora, há desencontros entre o que se propõe o espaço escolar, em seu currículo, estrutura e abordagem, e o que os/as estudantes, como sujeitos de cultura, movimentam quando chegam à escola (ARROYO, 2017; CARRANO, 2008). Aspecto reafirmado junto aos achados da pesquisa. Dos desencontros relativos às relações sociais, é fundamental refletir o entrelace que vêm se estabelecendo entre os sujeitos, a escola, as suas territorialidades, os gêneros, as sexualidades, as etnicidades, as gerações e as classes sociais no cotidiano escolar.

Entretanto, Machado Pais (2003a), estudando as culturas juvenis em Portugal, convida-nos ao seguinte questionamento: “Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas?” Ou seja, das problemáticas que são parte desse trabalho, pensar as interrogações que os/as próprios/as jovens apresentavam, interpelavam quando lidam com o cotidiano, a escola, o bairro e as suas interações com a modalidade se tornou central. No meu ponto de vista, estudar as escritas juvenis, suas culturas na EJA em escolas municipais,

¹¹Os nomes das escolas e dos sujeitos que participaram da pesquisa são fictícios, o objetivo foi preservar as suas respectivas identidades. Para tanto, resalto que a escolha dos nomes para as escolas aqui estudadas se deu com base nos nomes de estudantes, meninas e meninos, com os quais eu tive experiências significativas no decorrer de minhas experiências escolares como educadora. Esses e outros aspectos, como critérios de escolha do local e sujeitos para realizar a pesquisa estão detalhados na segunda seção quando exponho a abordagem metodológica.

¹²Dentre as referências que tenho estudado na área há: Abramo (1997); Sales (2001); Damasceno (2003); Pais (2003a, 2006); Groppo (2004, 2009); Diógenes (2009); Dayrell (2003, 2007); Carrano (2011); Abramovay (2015); Arroyo (2017).

¹³Lembro que as dificuldades de partilhar um destino comum na sociedade brasileira são refletidas por Florestan Fernandes (a quem tomo como referência) nos meados do século XX, quando o sociólogo estuda a inserção das populações negras no processo de industrialização e modernização em São Paulo. Reflexões expressa na obra ‘A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Editora Ática, 1978’.

tomando como referência os seus saberes/fazer¹⁴, tornando-se fundamental para colaborar com as políticas públicas.

Laville e Dionn (1999, p. 85) comentam que “Um problema de pesquisa é um problema!”, é aquilo que movimentaria as nossas reflexões. Os autores supracitados nos ajudam a entender que quando nos propomos a elaborar um projeto de pesquisa é unânime a exigência de um problema a ser formulado, abordado, ou mesmo “resolvido”, no intuito de compreendermos melhor aspectos da realidade social em que estamos implicados/as. Inicialmente nos interrogamos em relação aos nossos percursos, levando-nos a escolher tal questão e/ou questões para serem desenvolvidas e trabalhadas. Mas, afinal, há um ponto de partida? Penso que há múltiplos sinais que vão se apresentando e se entrelaçando com as nossas experiências, pessoais e profissionais. Isto é, os momentos das interrogações estão marcados em nossas experiências a partir de “[...] uma mistura de conhecimentos e de valores.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 89).

A escolha pela temática de juventudes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como já mencionado no início, deve-se, de maneira particular, a experiências/vivências em quatro espaços, entre os anos de 2012 até 2016, a saber: a primeira, refere-se à atividade como educadora em escolas públicas municipais de Fortaleza; a segunda, como docente das disciplinas de Estágio em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Ceará (UECE)¹⁵; o outro espaço se situa através do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA) e, de forma concomitante, como colaboradora do grupo de pesquisa intitulado “Políticas Públicas, Educação, Movimentos Sociais e Juventudes”, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre os anos de 2013 até 2017.

Ressalto que a minha inserção em espaços escolares foi um momento de tensão e de grande reflexão/estudo entre o que eu havia vivido anteriormente junto aos espaços não-escolares e escolares, movimentos sociais e movimentos sindicais rurais em áreas de assentamento rural entre os períodos de 2004 até 2012. As tensões e reflexões se justificam pelo fato de ter experienciado grande parte de meus trabalhos na universidade voltados para a educação popular com base no pensamento de Paulo Freire. Busca realizada desde o início do curso já que, anteriormente, havia trabalhado em um projeto de alfabetização com pessoas jovens e adultas, próximo a minha residência, em um contexto não-escolar. Um momento

¹⁴Ao me reportar à concepção de saber/fazer tenho como referência a concepção de aprendizagem em diálogo com a cultura ao longo do trabalho no pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (1991, 2012).

¹⁵Hoje, ocupo o cargo de professora substituta.

fundamental que me fez, ao conhecer a obra de Paulo Freire, optar pelo vestibular para concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia. Sendo a educação uma via, até então, pouco pensada por mim, mesmo tendo uma mãe educadora da rede pública.

Durante a graduação tive a oportunidade de me inserir, logo no segundo semestre, como bolsista do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) entre os anos de 2004 até 2006. Espaço em que me aproximei das reflexões do paradigma da Educação do Campo, dos sujeitos inseridos nos movimentos sindicais, movimentos sociais e em assentamentos rurais. A despeito do que eu conhecia da ideia de escola (escola esta que em meu trajeto se apresentou como bancária)¹⁶, o momento no PRONERA foi fundamental para que eu pudesse compreender melhor a amplitude da concepção de educação libertadora, principalmente em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e, posteriormente Carlos Rodrigues Brandão. Além de ter aprendido a pensar sobre diferenças culturais com as pessoas que viviam em áreas rurais, em um tipo particular de território que é o assentamento rural.

Com isso, destaco a vivência com uma proposta de educação que se construía em diálogo com as culturas locais, regionais e nacionais aliada à ideia de alfabetização e escolarização. Para mim, tornou-se um hábito “comparar” as outras experiências educativas, escolares ou não-escolares, com o que eu havia aprendido no PRONERA. Uma “mania” que me fez chegar a pensar que a educação na cidade precisaria aprender muito com a Educação do Campo. Passei a refletir a emergência de se construir um novo paradigma, a Educação da Cidade¹⁷. Uma concepção de educação que seja realizada em conjunto com as culturas dos sujeitos que vivem nas cidades em favor de uma escola plural, democrática e urbana. Por tudo, surgem as tensões e os registros cotidianos quando me encontro como educadora de escolas públicas municipais. Na tentativa de dialogar com a educação popular e a educação pública, iniciei algumas ações em conjunto com educadoras que se identificavam com perspectivas democráticas e libertadoras.¹⁸

¹⁶Utilizo-me do termo a partir do pensamento de Paulo Freire.

¹⁷Ao tomar como referência o campo da educação popular, faço menção ao livro Educação na Cidade (1991) de Paulo Freire quando o educador esteve à frente da secretaria de educação de São Paulo, na gestão petista de Luiza Erundina, logo após o fim da Ditadura Militar, final da década de 1980.

¹⁸Destaco as seguintes ações: uma se refere ao fato de que nos planos de aula deveríamos incluir atividades de campo junto aos/às estudantes e seus familiares; um grupo de estudos entre educadoras da rede municipal que tinha como objetivo estudar os processos de alfabetização em comunidades de periferia. Uma experiência muito marcante. Havia quatro educadoras participando; elaboramos um pré-projeto para pensar as realidades nas quais estávamos inseridas, com críticas também à política das avaliações externas. Muitos dos fundamentos dessa iniciativa eram a concepção de educação libertadora e as contribuições de Emília Ferreira com a Teoria da psicogênese. Esse grupo não era institucionalizado, os encontros ocorriam depois de nosso expediente de trabalho, uma vez por mês. Outra experiência se refere a um curso de extensão através da

As “manias” de me inquietar e os limites institucionais levaram-me à busca de entender como se constitui o nosso sistema nacional de ensino ao longo da historiografia, nacional e internacional. Souza Júnior (2014) argumenta que quando estamos lidando com a escola estamos dentro de um projeto maior que é o Projeto Moderno de sociedade. Em países como o Brasil, concebidos como “Estados periféricos”, as limitações são agravadas pela hegemonia dos países “centrais” do capital. Santos (2008) aponta que na modernização do sistema capitalista, gestada por um universalismo antidiferencialista, o eixo Norte-Sul se configurou sob um sistema de desigualdades de várias ordens. Aqui, a “cultura ocidental começou por se impor pela destruição inicial de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam”, depois de uma ação de extermínio operou-se um processo de integração por meio de profundas desigualdades (SOUZA JÚNIOR, 2014, p. 296).

Com isso, as escolas assentam-se a partir do controle do projeto moderno ocidental que determina normas, valores e fiscaliza com as suas avaliações e financiamentos. Há, enfim, uma regulação subordinada na constituição dos sujeitos sociais¹⁹. Reflexões que dialogam com a tese de Justino de Souza Júnior (2014) quando aborda a crise da escola. Esta crise parte de promessas não cumpridas, como integração, inclusão, democracia e trabalho. Ou seja, a lógica liberal empregada de expansão escolar, sobretudo a partir da segunda metade do século XX aos dias atuais, choca-se com a realidade do sistema capitalista mundializado. Alba Carvalho (2014, p. 139) comenta que o Estado brasileiro é um estado que se ajusta às exigências do capital mundial e, ao ter que conviver com o ideário de um projeto democrático, este se configura como restrito, formal, institucional e subordinado, “em meio a tensões de Movimentos Sociais, em luta pela ampliação democrática”. Acrescento que não apenas os Movimentos Sociais, mas os movimentos sindicais, coletivos, outras organizações e os sujeitos em suas perspectivas históricas têm cumprido papéis de tensionamentos por meio de lutas em torno dos direitos de diversas ordens em favor de uma democracia mais justa e humana.

Isso me possibilitou compreender as distinções entre o que vivenciei no PRONERA e o que encontrei na escola formal. Um dos elementos centrais é que, na primeira, há uma contextualização educativa e participação na elaboração do projeto em si. Proposição que contou com a participação dos Movimentos Sociais do campo em favor de uma educação que

universidade em torno do debate entre a escola pública e a educação popular; trabalhos pedagógicos relacionados à etnicidade e à educação antirracista nas escolas; e, por fim, a produção de minha monografia no curso de Ciências Sociais, que teve o objetivo estudar as construções de conhecimento na formação inicial de pedagogos/as através da experiência com a pesquisa científica. Este último elemento me oportunizou sistematizar concepções de ciências, de conhecimentos prevaletentes na universidade até então.

¹⁹Regulação subordinada em Boaventura de Sousa Santos (2008).

se coadunasse com as suas diversas realidades. Ou seja, a ação viabilizava a participação das pessoas, há encontros, trocas, abertura, construção, flexibilidade e identificação cultural, mesmo diante dos problemas de cunho burocráticos para a materialização dos projetos vinculados, como o atraso no repasse das bolsas para educadores/as e demais profissionais, o que, no meu ponto de vista, traduz-se nos limites de um Estado neoliberal²⁰.

De outro modo, a escola já estaria inserida em todo um projeto nacional e local, diga-se projeto hegemônico previamente antecipado, como um “pacote” a ser repassado, cuja participação das pessoas é cessada, proibida de ser, e a contextualização, muitas vezes, apresenta-se como um descontexto. Porém, é preciso lembrar experiências interessantes em escolas regulares que encontram espaço para tornar o que é exceção em regra, como o diálogo com as comunidades e a participação dos/as estudantes e comunidade escolar²¹.

Em um breve estudo no banco de trabalhos de conclusão de curso da UFC, entre os anos de 2015 até 2018, contando com monografias, dissertações e teses de doutorado e, ainda, a partir da busca através de três categorias: juventude, juventudes e Educação de Jovens e Adultos, não identifiquei nenhum trabalho de pesquisa com referência direta à relação das juventudes com a modalidade EJA²².

Utilizando-me das categorias supracitadas, verifiquei um total de 25 (vinte e cinco) trabalhos. Há uma variedade em torno das áreas de conhecimento, são elas: Direito, Psicologia, Educação, Sociologia e Comunicação Social. Todos os trabalhos se utilizaram da abordagem qualitativa, apenas um no campo da psicologia com uma análise estatística, de forma complementar. Dos tipos de pesquisa, há: etnografias, estudos de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e documental; e no uso dos procedimentos, grande parte dos estudos, utilizou-se de entrevistas individuais semiestruturadas, análise documental e observação com registros em diário de campo. Outros, em menor proporção, trabalharam com fotografias, atividades de intervenção, grupo focal, cartas, desenhos, entrevistas em profundidade, conversas informais e visitas domiciliares. Apresentando, assim, uma variedade de possibilidades para a pesquisa de campo, considerando que grande parte dos estudos fez uso desse tipo de pesquisa. Dos 25 (vinte e cinco) trabalhos levantados, 18 (dezoito) elegeram como sujeitos centrais da pesquisa as/os jovens.

²⁰Uma boa referência para compreender esses processos está na tese da professora Sandra Maria Gadelha intitulada: ‘Educação do Campo: PRONERA, uma política pública em construção’ (CARVALHO, 2006).

²¹Exemplo disso seriam as nossas experiências, nas últimas décadas, com as escolas diferenciadas, tanto indígenas como quilombolas e/ou mesmo as Escolas do Campo quando tem como um de seus sujeitos os movimentos sociais vinculadas à estrutura das escolas públicas.

²²Nesta primeira síntese, de maneira particular, utilizei-me apenas da leitura dos resumos escritos nos respectivos trabalhos entre os anos de 2015 até 2018.

Do total de pesquisas, 6 (seis) estudaram a Educação de Jovens e Adultos: 5 (cinco) são da área da Educação e 1 (um) é da área da Comunicação Social. No que diz respeito à caracterização dos temas: Currículo e EJA; Estudantes e a relação com o saber; Mulheres e o sistema prisional; Prática docente; Caracterização e história da EJA; Docência, politicidade e EJA. Das 6 (seis) pesquisas, 3 (três) tomaram as/os estudantes como sujeitos dos estudos. Outros trabalhos centraram-se nas práticas de educadoras, educadores e demais profissionais da área. Isso nos ajuda a visualizar a ausência de estudos específicos relacionados às juventudes na modalidade, ao menos na UFC.

Apesar de não verificar trabalhos diretamente com a tematização das juventudes na EJA, os estudos referentes apontam preocupações em torno das nossas abordagens pedagógicas em interação com a realidade dos sujeitos-educandos/as. É o caso da dissertação de Jerônimo (2016) que, ao estudar a prática docente de educadores/as no município de Maracanaú, indicou que há uma priorização nos conteúdos escolares (pré-estabelecidos) em detrimento das formas de lidar com esses processos. Fazendo-nos compreender que a formação docente está aquém do encontro e diálogo com os múltiplos saberes e experiências dos/as estudantes. Aliado a isso, Saboya (2015), que também analisou a atividade docente na EJA no município do Crato, revelou que as condições estruturais de trabalho são desafiadoras, pois há restrições no trato do esforço individual do educador ou da educadora. Em acordo com a pesquisadora, necessitamos nos atentar aos contextos, diga-se política nacional, local, gestão escolar, formação inicial e continuada e outros elementos, que devem transpassar a reflexão permanente desses conteúdos. Questões que se coadunam com os resultados do presente estudo.

A despeito da ausência e, ao mesmo tempo, necessidade de estudar as relações entre as juventudes e a EJA, outros aspectos são apontados pelo “3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: o impacto da aprendizagem de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, e na vida social, cívica e comunitária”. Organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2016) e publicado em 2016, o relatório aponta que dos 758 milhões de adultos que não sabem ler e escrever uma frase caracterizada como simples, 114 milhões são jovens entre 15 e 17 anos de idade²³. Ainda no que se refere aos/às jovens, trata-se, nesse relatório, do segundo público-alvo que está fora da escola e sem emprego, perfazendo um total de 59%

²³É importante enunciar que países de diversos continentes participam desses relatórios organizados pela UNESCO (2016), dentre eles: Europa Central e Oriental, Ásia Oriental e Pacífico, América Latina e Caribe, América do Norte, África Subsaariana.

dos/as entrevistados/as. Outro dado alarmante, ainda no mesmo relatório, está relacionado às mulheres, pois elas compõem dois em cada três adultos que têm dificuldades para escrever e para ler. O documento nos informa que há um percurso grande a fazer para diminuir as desigualdades de gênero, pois, a maioria excluída das escolas é constituída por meninas e, entre as pessoas adultas com pouca escolaridade, a maioria são as mulheres. Além disso, está entre as recomendações internacionais a implantação de políticas junto às juventudes, constituindo-se como um dos grupos afetados no mapa das desigualdades de acesso e permanência nas escolas.

No Ceará, quando estudamos as juventudes das classes populares, um dos trabalhos que ganhou notoriedade foi realizado através do Comitê pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, em 2017, organizado através da Assembleia Legislativa do Estado. O relatório do primeiro semestre do ano, intitulado “Cada Vida Importa”, apontou que a maior parte do perfil dos/as jovens assassinados/as no nosso estado é de negros, homens e com baixa escolaridade. O Comitê chamou a atenção da escola que, além da família, é sim uma das principais instituições responsáveis na atuação junto a esses sujeitos, apostando em escolas mais interessantes e envolvidas com as comunidades. E, dentre os sinais de alerta acerca do contexto de vulnerabilidade de jovens, há o abandono escolar em primeiro lugar. Os achados do relatório afirmam que cerca de 60% dos adolescentes mortos se encontravam fora da escola há no mínimo 6 (seis) meses. No ano de 2015 esses percentuais eram bem maiores, chegando a 73% dos jovens entre 10 até 19 anos de idade mortos, situados fora do contexto escolar. Tratando-se, a meu ver, de um extermínio seletivo, denunciando um profundo racismo²⁴.

Acredito que a pesquisa ganha relevância quando se propõe a estudar as juventudes que, por ora, situam-se na EJA. Ressalto que as juventudes na referida modalidade aparecem, em grande parte, como certa “novidade” em vários discursos cotidianos e pesquisas em âmbito nacional. Desafios são apresentados na compreensão dessas juventudes que, por ora, ocupam esses espaços, inseridas e vistas, muitas vezes, como os/as “outros/as”, lidando com um processo de diferenciação ao longo de seus trajetos escolares que não contribui para a garantia de uma formação em diálogo com as suas especificidades e necessidades.

Ao dar prosseguimento aos registros em torno de minhas inquietações relativas às diferenças e às implicações dessas compreensões em nossas práticas educativas nas escolas

²⁴Em um relatório mais recente, publicado pelo comitê em 2018, um elemento alarmante, enquanto o número de homicídios entre os meninos retrocedeu, houve um aumento brutal de homicídios de meninas (entre 10 até 19 anos) chegou a 90, 32% em relação ao ano anterior na cidade de Fortaleza. Informações disponíveis em: http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf.

públicas em diálogo com os/as estudantes, o ponto alto que marcou esse processo foram os acontecimentos relacionados à Chacina no bairro Curió, em Fortaleza, no ano de 2015²⁵. Ao estar como educadora da escola do bairro, identifiquei naquele momento o que eu considero o ápice dos dissensos na educação escolar pública: a indiferença, o silêncio, o “dar às costas” a um episódio trágico que marcou aquele território e os/as moradores/as, principalmente, os/as estudantes e seus familiares. Na chacina em questão, foram assassinados 11 (onze) jovens, todos do sexo masculino e alguns ex-estudantes da escola, em uma ação de extermínio policial como represália à morte de outro policial em outra localidade de Fortaleza. Essa é uma das versões encontradas nas narrativas de familiares e vizinhança que vivenciaram essa tragédia. Assassinos símbolos de um racismo de Estado. Da mesma maneira, lembro os atuais assassinatos que têm repercutido no Brasil, de maneira específica no Rio de Janeiro, em grande parte as vítimas são jovens negros, como João Pedro, Matheus Oliveira e Fábio dos Santos Vieira²⁶.

No dia seguinte, após os assassinatos no bairro Curió, cheguei à escola no período da tarde para trabalhar e não tinha ideia do fato ocorrido²⁷. Deparei-me com uma escola vazia e em silêncio. Uma das docentes me relatou a chacina e eu, em um primeiro momento, fiquei perplexa com o fato (mesmo tendo o entendimento de que há em nossa cultura um forte componente cultural e político referente às práticas de pistolagem e de extermínio). Tratou-se, no meu entender, de uma ação de extrema violência cometida com base na lógica de represálias, em uma relação desigual de poder entre a corporação da polícia, que “representa o Estado”, e uma das comunidades pertencentes às classes populares da cidade, tendo como alvo os jovens.

Nesse cenário, busquei uma resposta tanto da gestão escolar, na figura da diretora, como da representação sindical, na pessoa de um dos professores, na tentativa de que a escola, todos nós, como profissionais, tomássemos uma posição diante do ocorrido. Para mim, nossas posturas, nossas abordagens frente ao que ocorre na vida social e cultural das educandas e dos educandos são ações que fazem parte de todo um conjunto educativo implicado na relação que estabelecemos com as pessoas que trabalhamos e convivemos cotidianamente. Todavia, a

²⁵ Refiro-me como ponto alto também pelo fato de, naquele mesmo ano, não ter conseguido aprovação na seleção do curso de doutorado para dar continuidade aos estudos que eu já vinha realizando da EJA junto ao meio rural. Identifiquei que não havia mais possibilidade para estar na área, sem expectativas, mas com as demais experiências na cidade de Fortaleza, mudei o projeto de pesquisa com centralidade nas juventudes, com muita convicção da relevância política da área e dos sujeitos envolvidos.

²⁶ Algumas informações estão disponíveis em: Motta (2019).

²⁷ À época, eu já havia praticamente extinguido a mídia televisiva de minha rotina. Assistia raramente aos noticiários. Mas ressalto que na madrugada da chacina escutei de maneira nítida os disparos de arma de fogo efetuados pelos assassinos.

busca foi em vão, aqui subjaz outro momento de perplexidade e violência: a indiferença, o “dar às costas”, o silêncio de profissionais que deveriam ser, em conjunto com outros, responsáveis pelo trato das questões públicas junto à comunidade escolar. O caso virou “fofoca” nos corredores e em algumas salas da escola.

Em uma interessante monografia “O sentimento é um só”: criminalização da juventude e produção do medo na cobertura televisiva da “Chacina da Messejana”, implicada em um trabalho jornalístico que insiste na reprodução social e cultural tanto da violência como do medo, Frida Torres (2017) utilizou Foucault como uma de suas referências e, ao analisar as práticas discursivas através de telejornais locais, identificou um racismo de Estado²⁸. Esse trabalho de conclusão de curso foi levantado concomitantemente às minhas reflexões em torno do racismo juvenil expressos nos estudos sobre a juvenilização na EJA, em diálogo com as discussões de Pierre Bourdieu (1983) em seu texto “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”. Ao trançar os estudos da literatura e os resultados da pesquisa, identifico que a escola, constituindo-se como uma das instituições que representa o Estado, em grande medida, fortalece e reproduz esse racismo juvenil.

Contudo, fazia registros de situações, narrativas e contextos com os quais tive contato na escola e que marcaram a minha memória-pessoal-profissional²⁹. Em alguns desses registros no ambiente de trabalho, recordo,

- “Raquel, é aquele gordinho? Ô menino chato, nojento, insuportável...” (fala de uma docente do 2º ano).
- “Eu queria nessa hora ter poder pra poder mandar a polícia dar uma surra bem boa nesse menino! Ah, como eu queria ter esse poder!”. (docente do 5º ano).
- “Deixa aí! Tem quantos anos? Depois vai pra EJA, pra noite, tem problema não... repete, repete e...”. (docente do 4º ano).
- “Olha, tu vai à tarde ficar com aquela turma, não tem trabalho, só umas ‘piriguetes’, mas não é nada, dá pra dá um jeito”. (docente do 4º ano).
- “Filho da macumbeira.” (Um estudante xingando o outro colega no recreio).
- “Deixa ele aí, ele é doente!” (Um estudante do 4º ano ao falar sobre um colega de classe que tinha autismo).

²⁸Trabalho apresentado na UFC, no curso de Comunicação Social (Jornalismo).

²⁹Muitas vezes, a intencionalidade de deixar registradas essas narrativas e fatos era de elaborar projetos de intervenção, como também escrever para publicar temas diversos, de interesse social. Fazia os registros em cadernos de formação continuada da escola ou em meu computador, compondo arquivos.

- “Se eu pudesse, mudaria a cor de minha pele.” (Relato de um estudante negro em uma atividade de sala do 2º ano).
- “Eu não tô nem aí pra esses jovens...” (Relato de uma educadora quando eu mencionei o meu interesse em estudar juventudes).
- “Me colocaram numa turma de educação infantil, mas ‘daquelas’, a maioria meninos, daí já viu...”. (Relato de uma professora da educação infantil).
- “[...] esses meninos com cheirinho de barata.” (Fala de um professor).
- “Saí daí, neguinha dos coco. Nêga carvão”. (Uma estudante branca xingando uma colega de sala negra).

Expressões recorrentes em algumas escolas eram referentes aos “indisciplinados”, “sem jeito”, “malandros”, “sem futuro”, “piriguetes”, “quengas”, “putas”, “raparigas”, ainda jovens, ou mesmo, crianças. Presenciei várias cenas de constrangimentos junto aos/às estudantes que estavam, para a política educacional, “fora de faixa”, repreendidos/as, ameaçados/as, não compreendidos/as e, outras vezes, transferidos/as de escola ou de turno como forma de “amenizar” as nossas dificuldades com relação a eles/as próprios/as, ao não sabermos o quê fazer, como abordar ou não saber com quem contar. Fragmentos que indicavam um cotidiano de múltiplas tensões atravessadas por importantes diferenças culturais: classe, etnicidade, gênero, sexualidade, territorialidade e geração. Concordo com Dayrell (1996) que esse processo pode ser compreendido pelo fato da instituição escolar submeter à noção da diversidade sob a olhar da cognição e/ou do comportamento, implicando na desconsideração de outras dimensões dos sujeitos que estão nesse ambiente, não apenas os/as estudantes, mas os demais profissionais.

Porém, há recusas dos sujeitos, crianças, jovens, adultos (estudantes) em relação à escola, resistem, por vezes, às determinações e propostas de uma educação pré-estabelecidas, apesar de identificarem na escola um espaço de sociabilidade e de grande valor em suas vidas³⁰. Ademais, diante do caos que se “naturaliza” na rotina, profissionais que se comprometem com o seu ofício diário, com os/as estudantes, com os processos de alfabetização, escolarização, artes, projetos, atividades várias no campo da ludicidade e da afetividade, brigam por melhores formações continuadas, brigam por melhores condições de trabalho.

³⁰Aspecto enfatizado por Celecina Sales (2001), Marques (1997) e Dayrell (2007). Em concordância com as autoras, também passei a identificar.

Famílias que acompanham o cotidiano das atividades, mesmo sendo, muitas vezes, impedidas de participarem de maneira equitativa da escola; famílias que sofrem com os filhos e filhas que se tornam “alvos” do processo de escolarização que hierarquiza, discrimina; famílias que lutam diariamente no desejo de que os/as filhos/as e netos/as tenham um “futuro” melhor, pois não tiveram o direito de estudar; familiares empobrecidas economicamente que ao entrar no trânsito do tráfico por inúmeras razões sociais, viram nômades³¹, desfazem-se, aniquilam-se, morrem nas cidades; famílias, muitas vezes, que são constituídas por mulheres, em sua maioria, negras, sejam mães ou avós (muito jovens), questões que precisariam ser mais compreendidas e debatidas pela instituição escolar, em diálogo com outras instituições e profissionais. Famílias que estiveram no centro das discussões das juventudes da EJA na escola pesquisada, o que me permitiu reafirmar que elas são fundamentais no processo educativo.

Aspectos que não podem ser desvinculados das estruturais de um Estado neoliberal e dependente como o Brasil, o que no campo da política educacional, principalmente na escola, pode se expressar através da: a) precária estrutura física³²; b) frágil relação escola-comunidade, se pensarmos desde o ponto de vista democrático; c) descontextualização na formação de professores³³; d) ausência de Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) na maioria das escolas³⁴; e) ausência de regimentos internos³⁵; f) ausência conselhos escolares atuantes; g) ausência de gestões que prezem pelas concepções democráticas; h) precárias condições de trabalho (muito ambientes, tanto para estudantes como para os/as profissionais são

³¹Em minhas experiências, tanto com a pesquisa de campo como educadora da rede municipal, é recorrente o número de crianças e jovens que deixam a escola devido aos conflitos territoriais e ao comércio do tráfico, estão constantemente saindo de um local para o outro, muitas vezes, sem rumo, sem perspectiva de futuro.

³²Aspecto por mim sistematizado, mas refletido pelos/as educandos/as quando pensam sobre a escola de seus sonhos com laboratório de informática, com laboratório de ciências, com piscina, com biblioteca e amplos espaços para brincadeiras, além de salas de músicas e teatro. Esses achados são parte de processos avaliativos sobre a escola que realizei com crianças do ensino fundamental quando estava atuando como educadora. Há também uma boa referência com os estudos recentes de Abramovay (2015) intitulado ‘Juventudes na Escola, sentidos e buscas: por que frequentam?’, pesquisa que incluiu os estudantes da modalidade EJA. Elementos estruturais também verbalizados no documentário ‘Nunca Me Sonharam’, dirigido por Cacau Rhoden (2017).

³³À época, nós professores, ano de 2016, estávamos inseridos em uma proposta de formação continuada que, segundo as próprias formadoras, não havia um projeto nem proposta, as formadoras trabalhavam de acordo com algumas necessidades dos docentes. Todavia, era uma constante o relato de docentes acerca da descontextualização das propostas.

³⁴Quando menciono ausência de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), aponto a ideia de que são raras as escolas que têm um PPP construído coletivamente e materializado de maneira reflexiva em suas práticas. No geral, são documentos adormecidos e, por isso, lanço a hipótese de que a nossa formação para atuar de maneira democrática dentro dos espaços das escolas é, ainda, insuficiente.

³⁵A mesma reflexão que eu realizei sobre o PPP, eu faço ao regimento interno, outro documento de suma importância para as escolas.

insalubres); i) débil plano de carreira do magistério na educação básica, culminando com salários não condizentes com tal atividade; j) dificuldades de compreensão do Outro³⁶.

Trata-se de políticas submetidas à lógica do projeto de modernidade de modo subalterno, constituído no bojo do sistema capitalista de produção, implicando na destituição permanente de direitos sociais, políticos e civis, em especial na atual conjuntura política e econômica cuja exclusão e desigualdade faz parte de sua gestão³⁷.

Enquanto o sistema da desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema de exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientifização da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual. (SANTOS, 2008, p. 281-282).

Souza Júnior (2014) compreende que a crise da escola se instaurou no contexto europeu desde a década de 1970, atingindo de frente os sistemas nacionais de educação. Tratou-se de um momento da crise do chamado Estado do Bem Estar social e, conseqüentemente, a partir de um novo processo de reestruturação do sistema produtivo, pondo fim na lógica do consumo e produção de massa, modificando, sobremaneira os processos de trabalho. Mas Santos (2008) ressalta que esse modelo esteve restrito a poucos países europeus, em países como o Brasil nunca houve contratos com pactos democráticos.

A educação não consegue materializar as promessas integradoras apontadas na tese de Souza Júnior (2014). Ramos (2003) aponta que na educação há uma aposta do setor empresarial, dentro da lógica de ajustes, que atenda às novas configurações e exigências do mundo do trabalho. Para a autora, a partir da década de 1990 a proposta educacional deveria garantir uma formação polivalente e flexível, mas, mesmo com essa exigência, a escola de massa, pública, muitas vezes, não acompanha essas mudanças. Insere-se de modo precarizada de maneira que a formação e/ou educação propostas às crianças, as pessoas jovens, adultas e idosas das classes populares fica comprometida. Nessa orientação, e de modo contraditório, na visão dos economistas, a escola deve ser a alavanca contra a pobreza e as desigualdades sociais, principalmente nos países que são intitulados de “subdesenvolvidos”, ou em “vias de

³⁶Quando exponho o Outro, faço referência ao sujeito ordinário em Michel de Certeau (1996, 2012).

³⁷Não há como não fazer referência às reformas econômicas de todas as ordens no plano nacional em detrimento dos direitos promulgados na Constituição de 1988. Tratando-se, como Alba Carvalho (2014) retrata, de um Estado Ajustador à dinâmica do capital internacional. Quando menciono desigualdade e exclusão estou tomando como base o pensamento de Boaventura (SANTOS, 2008) em ‘A gramática do tempo: para uma nova cultura política’.

desenvolvimento”, ponto de vista de cunho liberal e idealista que corrobora com a concepção ideológica da Teoria do Capital Humano³⁸.

A despeito desse contexto, de ordem macro e estrutural, autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Machado Pais, Michel de Certeau, Tânia Dauster e Miguel Arroyo empreendem, cada um de modo específico, estudos importantes no campo da cultura, tomando como uma das categorias de análise o cotidiano. Contribuições imprescindíveis para os meus estudos e aproximações com os contextos e os seus respectivos sujeitos, principalmente depois da experiência no cotidiano escolar. Referências que se apresentam com o intuito de nos ajudar a entender em que condições esses sujeitos-jovens na EJA têm elaborado cotidianamente os seus modos de ser e fazer culturais.

Dias (1998, p. 221) aponta que no final da década de 1990 há a ideia de politização do cotidiano no campo da História. Para ela, o cotidiano tem a sua própria historiografia. Na contemporaneidade, o cotidiano versou em torno dos processos homogeneizadores dos hábitos e dos costumes, tendo nas instituições nacionais (aqui penso a escola) campos estratégicos para o fortalecimento dessa normatividade. A historiadora traz contribuições a partir da hermenêutica radical, trata-se da “[...] politização do privado, das relações de gênero, de uma pluralidade de sujeitos e de diferentes processos históricos de construção de subjetividades.” Com essa orientação, a pesquisadora indica que há uma permissão, “dentro da margem de conhecimento possível”, para reconstituir experiências concretas vividas por mulheres e homens, “[...] em contraposição à reiteração de papéis normativos.” (DIAS, 1998, p. 232). Assim, o debate e a reflexão em torno do cotidiano se abrem como possibilidades de encontros com as diferenças e registros das especificidades humanas múltiplas. Com esses elementos encontro na antropologia uma área de aproximação.

É sabido que a Antropologia tem como objeto de estudo as culturas, das diferentes culturas e das diferenças entre as culturas, Magnani (2008, p. 28) aponta que nos anos de 1970 a área ganha maior visibilidade devido à produção intelectual tomar os chamados grupos tradicionais (negros, índios, marginalizados) como atores e sujeitos sociais. Ou seja, há aqui uma reorientação propositiva, principalmente através da figura dos novos movimentos sociais, fator que implicará na luta por participação e materialidade dos direitos sociais, civis e políticos. Há um conjunto de aspectos conjunturais que tensionam, até os dias atuais, os processos educativos e a escola na abertura para esse diálogo e aprendizado. Com isso, continua a ser fundamental a emergência dos novos movimentos sociais, como os feministas,

³⁸Para maiores informações sobre tal contexto, consultar: Ramos (2003).

negros, ambientais, indígenas, juvenis e a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer e Intersexuais (LGBTQI+), dentre outros; interferindo politicamente para pensarmos e atuarmos com vistas às especificidades, às culturas do que nos constitui e do que se quer como projeto de sociedade, sujeitos que tensionam e lutam pelo alargamento da democracia (CARVALHO, 2014). Boaventura (2008) denomina esse movimento como globalização contra-hegemônica porque tem como base as novas lutas empregadas por esses novos movimentos sociais em meio a crises complexas. Para o sociólogo, “[...] surgiram novos protagonistas e novos interesses (os novos movimentos sociais), alguns deles com capacidade para se organizarem internacionalmente (por exemplo, os movimentos feministas, ecologistas, de direitos humanos, etc)” (BOAVENTURA, 2008, p. 290).

É importante mencionar que os traços e as exigências a serem levadas em conta no debate da cultura na educação, escolar e não-escolar, coadunam-se com marcos referenciais regulamentados, fruto de exigências³⁹ de um processo social e político que marcou a redemocratização nos finais dos anos de 1980. Alguns dos documentos são: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (AGUIAR, 2003; BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a promulgação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, em 2011, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014), o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e, por último, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de julho de 2015. Um conjunto de regulamentações que nos exigem uma refundamentação cotidiana no campo escolar! De outro modo, há atualmente uma centralidade e tensionamentos da política educacional a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (BRASIL, 2017), que restringiu os conteúdos e orientações expressos, por exemplo, na área do gênero e sexualidade.⁴⁰

³⁹Destaco as lutas dos movimentos sociais populares, dos movimentos sociais, dos movimentos sindicais e demais organizações e sujeitos sociais exigindo pautas específicas que reconheçam, sobretudo, a diferença a partir da lógica da igualdade que se traduz nos direitos sociais (GOHN, 2008; SCHERER-WARREN, 2005).

⁴⁰Documento que surgiu em meio a grandes discussões e crises no campo político, dentro de um governo do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que forjou o ‘*impeachment*’ da presidenta Dilma Rousseff, o que para os grupos progressistas se caracterizou como golpe da direita brasileira. O golpe foi reafirmado pelo próprio ex-presidente Temer (MDB), vice-presidente de Dilma Rousseff (PT), logo que saiu da presidência da República. E que hoje dá continuidade através da representação no âmbito federal com o partido Aliança pelo Brasil, caracterizado pelo neoliberal, conservadorismo com base nos princípios ‘cristãos’.

Outra experiência que contribuiu para estudar sobre juventudes na EJA se deu quando estive como docente das disciplinas de Estágio em EJA e de EJA na UECE, entre os anos de 2015 e 2017, no curso de Pedagogia noturno. Esses espaços me proporcionaram acompanhar a formação inicial docente. Diante de tal vivência, os/as estudantes do curso de graduação “chegam” às disciplinas referentes à área, em sua maioria, para cumprir a carga horária do currículo, ou melhor, para um possível preenchimento de um horário supostamente “vazio” e/ou sem opções mais “atraentes”.

É fato que grande parte dos/as estudantes, logo que iniciam a graduação no período noturno, é profissional da educação infantil ou do ensino fundamental com crianças. As grandes empresas-escolas privadas recrutam, desde cedo, estudantes de graduação para trabalharem como auxiliares de sala. Lanço a hipótese de que devido a este “amplo”⁴¹ mercado, há poucos/as estudantes interessados/as na EJA que, afinal, situa-se, em grande parte na escola pública⁴². Ou quando muito, nos projetos de extensão da universidade e programas de alfabetização de curto período sem seguridade no campo do trabalho. Talvez esses sejam alguns dos elementos que tenham dificultado a profissionalização desses/as profissionais para atuar junto à modalidade⁴³.

Nesse *lócus*, os/as estudantes vão construindo as suas próprias reflexões em torno da formação quando apontam que no curso não há muito espaço para que o/a pedagogo/a trabalhe com jovens, adultos e idosos. Assim, expõem algumas situações quando se deparam com as disciplinas relacionadas à EJA: não se sentem com a formação suficiente; faltam disciplinas que abordem os aspectos teórico-metodológicos; há interesse por parte daqueles/as que, de alguma forma, envolvem-se com a política de EJA (pessoal ou profissionalmente); não sabem lidar com um público tão diverso em seus aspectos geracionais, étnicos e culturais. E no que diz respeito às juventudes que se encontram na EJA escolar, para os/as estudantes de pedagogia, os/as jovens estariam “fora do lugar”. Mas há exceções, estudantes que já possuem experiências com projetos sociais e movimentos sociais vinculados às juventudes têm tido ações e narrativas mais propositivas. Diante desse quadro, questiono-me se o nosso currículo tem dialogado com os conteúdos juvenis na EJA. Não estaria a nossa formação “fora do

⁴¹ Amplo no sentido de oferta e não necessariamente de qualidade desta oferta, pois muitos não chegam a receber nem um salário por um expediente. São depoimentos dos/as próprios/as estudantes em sala.

⁴² Nas escolas municipais, os profissionais da noite, em parte são lotados devido à carga horária de 60 (sessenta) horas semanais de trabalho, não sendo uma exigência a formação específica no campo da EJA.

⁴³ Uma referência no campo da formação de professores de EJA se encontra em Leôncio Soares (2008).

lugar”, se pensar tais sujeitos? E essa ausência seria suficiente para que os/as estudantes em formação olhassem os/as jovens como os/as “estranhos/as do ninho”?⁴⁴

A minha participação no grupo de pesquisa intitulado “Políticas Públicas, Educação, Movimentos Sociais e Juventudes”, de 2013 até 2017, vinculado ao Núcleo de Referência História e Memória em Educação de Jovens e Adultos (NEJAHM) da UFC, foi fundamental, de igual modo, nesse percurso⁴⁵. O grupo foi constituído em 2012, nele realizamos uma pesquisa com criança e jovens na Comunidade Santa Filomena, mais especificamente através do Projeto Meninos de Deus, coordenado à época pela Organização Não Governamental Conselho Nova Vida (CONVIDA), situado no bairro da Grande Messejana, em Fortaleza.

Aspectos sistematizados no decorrer do mesmo estudo apontaram para o seguinte cenário: fragilidade das ações da escola para atender às necessidades dos/as jovens; propostas educativas permanecem com caráter verticalizado e, em grande parte, descontextualizados; ausência de trabalhos educativos com as comunidades escolares; ausência de formação de professor/a que dialogue com as realidades locais⁴⁶, pensando suas culturas, suas etnicidades, suas sexualidades, suas economias, seus trabalhos; ações individualizadas; gestões escolares centralizadoras e, por vezes, autoritárias. Alguns desses elementos estão expressos em um documento da Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim (DLIS) e da Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REAJAN)⁴⁷ (2012, p. 13, grifos meus)

[...] o modelo de escola e seus projetos pedagógicos da região não respondem aos sonhos e às necessidades de aprendizagem e ensino da **juventude**, sempre distantes de seus ideais e projetos de vida, atuando de maneira tradicional e pouco atrativa para a maioria dos que desejam estudar e galgar níveis superiores de formação.

Um último espaço fundamental para a razão de ser dessa pesquisa foi o Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FEJA) do Ceará. Espaço que, nas últimas décadas, tem colaborado, não apenas para as discussões e deliberações em torno das políticas públicas, mas como um espaço formativo de militantes e profissionais da área. Retomei a minha participação no FEJA ao final do ano de 2015, logo identifiquei as inquietações e debates em torno das juventudes que estavam circunscrevendo a modalidade na rede municipal de ensino.

⁴⁴A partir de tais constatações, propus-me a estudar junto aos/as estudantes da UECE a literatura acerca das juventudes, de maneira específica na modalidade EJA, com as contribuições da sociologia e da antropologia.

⁴⁵Coordenado pela professora Dr^a. Sônia Pereira da Faculdade de Educação (FACED). E o NEJAHM coordenado pela professora Eliane Dayse Furtado.

⁴⁶Neste elemento, é possível lançar como hipótese que a formação inicial não tem contribuído para pensarmos a cultura. De forma específica as culturas populares nos termos de Carlos Rodrigues Brandão (1991).

⁴⁷A Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REAJAN) é espaço de participação e discussão em torno das políticas públicas requeridas, principalmente para os bairros Jangurussu e Ancuri, situados na Grande Messejana.

E desde os profissionais da própria Secretaria Municipal de Educação (SME) até os profissionais que atuam diretamente nas escolas, havia o não saber o quê fazer com esses processos que “sacudiam” e movimentavam a modalidade. No geral, eram estudantes do ensino regular que, ao completar 15 anos de idade, estavam sendo matriculados/as na EJA⁴⁸. Ao compreender essas dinâmicas do processo de escolarização que, para alguns/mas autores/as, “são forçadas”, penso que estudar as juventudes na EJA é não nos exirmos de estudá-las sem o diálogo com os/as demais estudantes, sejam crianças, adultos ou idosos no conjunto de uma determinada realidade, escolar ou não-escolar.

Com essas movimentações na rede municipal de educação, ou seja, com a entrada crescente de jovens na EJA, em 2017 o município de Fortaleza iniciou um projeto piloto nomeado de EJA Jovem, que neste ano de 2020 foi encerrado. São turmas que tinham como objetivo geral “Ofertar turmas de EJA (segundo segmento), período diurno, nas escolas da Rede Municipal de Fortaleza.” (FORTALEZA, 2017, p. 2). Em atendimento aos “[...] alunos de 15 a 17 anos de idade que ainda não concluíram os anos finais do ensino fundamental.” (FORTALEZA, 2017, p. 5). Na sequência do referido documento está explícito que as turmas poderiam ser compostas por estudantes que já eram advindos/as da EJA, estudantes novatos/as e estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Foi a partir do conhecimento dessa nova configuração no contexto da modalidade em Fortaleza, que tracei o meu objeto de estudo e os respectivos objetivos.

O referido projeto, apesar de apresentar vários objetivos específicos em seu texto institucional, inclusive com referências às especificidades juvenis e as suas culturas⁴⁹, sobressaiu-se, na prática, como uma ação para “corrigir o fluxo” do ensino regular, na medida em que, sob o ponto de vista da política, há problemas na correlação idade-série. Uma ação que denominei de re-escolarização, porque se desenhou como um paliativo frente às realidades juvenis, “antigo” travestido de “novo”, reproduzindo desigualdades profundas no campo educacional⁵⁰.

Entretanto, em campo, aproximando-me dos sujeitos, de seus contextos, de suas problemáticas advindas tanto do Projeto EJA Jovem como da EJA noturna, em diálogo com os referenciais teóricos eu pude reorientar o estudo. Se inicialmente a minha intenção era compreender os lugares das juventudes na modalidade, tomando como referência as

⁴⁸ Cabem aqui críticas aos ‘arranjos’ institucionais que, muitas vezes, vão sendo construídos na ‘marra’, às vezes, como paliativo, sem muito diálogo com os/as profissionais, muito menos com os/as estudantes, desconsiderando, as suas realidades.

⁴⁹ Aspectos que serão detalhados no decorrer do trabalho.

⁵⁰ A noção de idade-série está implicada na correspondência da ‘idade prevista’ ao ano correspondente na escola regular.

concepções e atribuições do Projeto EJA Jovem, a meio caminho de minhas reflexões e sistematizações, os lugares não poderiam se restringir às orientações da política em si. Para Machado Pais (2006)⁵¹, ao/a pesquisador/a que estuda as culturas juvenis, ou as observa a partir das lógicas prescritivo-normativas ou com base nas suas performances cotidianas, dando importância aos processos contraditórios que as implicam⁵².

Nesse cenário, a pesquisa teve em Michel de Certeau⁵³ e sua teoria das práticas cotidianas como uma das inspirações para estudar tais lugares. Certeau (1995, 2012) apresenta um rico debate, observando, desde já, o cotidiano como um território contraditório e de possibilidades de um fazer histórico contra-hegemônico. Com isso, identifiquei possibilidades de diálogo com os estudos relacionados às juventudes e suas culturas na EJA. Michel de Certeau (2012) elabora duas categorias importantes para a sua teoria das práticas: estratégias e táticas expressas em sua obra “A invenção do cotidiano”. As estratégias compreendidas como espaços dados, como um próprio instituído, base que irá gerenciar as relações sociais, aqui relaciono com a escola durante a investigação; de outro modo, as táticas como ações, artes de fazer (entendida como o ato e a maneira de utilizar-se da ocasião) dos consumidores em respostas ao que propõe o mercado, um contrassenso à indústria cultural, por exemplo. O autor constrói essa noção para estudar as operações não conformistas dos usuários em seus cotidianos, usuários nomeados como “massas”. Sujeitos ordinários que, de forma silenciosa, alteram o que utilizam através de suas próprias táticas. Estas caracterizadas como astúcias, conjugando uma teia de uma antidisciplina. Para Certeau (2012), esses sujeitos se utilizam de “marcas” próprias que se dariam em instantes, ocasiões, e é no cotidiano que há a possibilidade de se reinventar as muitas maneiras de fazer. É na conjugação e diálogo entre a noção de táticas e culturas juvenis performativas que reorientei as minhas escolhas para o estudo que se segue.

Identifiquei que uma proposta investigativa com base na abordagem dialética em diálogo com a pesquisa participante, considerando as escritas juvenis em suas relações cotidianas com a EJA, atenderia a proposta de trabalho. Outros/as autores/as compuseram o quadro teórico, Homi Bhabha (2013) com relevo para o debate acerca do multiculturalismo e

⁵¹Prefácio do livro: **Culturas jovens: novos mapas do afeto** (ALMEIDA; EUGENIO, 2006).

⁵²Machado Pais se utiliza das categorias espaços estriados e espaços lisos no pensamento de Deleuze, o espaço estriado ‘é revelador da ordem’. Enquanto o espaço liso ‘abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo’. (PAIS, 2006, p. 7). Todavia, recorri às reflexões de Michel de Certeau compreendendo a proximidade de seu pensamento com a proposta em curso.

⁵³Certeau foi um intelectual francês, que viveu intensamente as questões emergentes do contexto europeu do pós-guerra e contribuiu, sobremaneira, com os estudos no campo da cultura e do cotidiano, apresenta-nos um material rico, diversificado e dinâmico que transpassa várias áreas de conhecimento, como a filosofia, a linguística, a história e a psicanálise, não se enquadrando em nenhuma ciência específica.

das diferenças culturais, além dos fundamentos da educação popular e educação de jovens e adultos centrados na educação libertadora em Paulo Freire e em Carlos Rodrigues Brandão; Culturas juvenis e Juventudes com Machado Pais (2003a, 2006), Sales (2001), Spósito e Tarábola (2017), Dayrell (2007), Bourdieu (1983), Groppo (2004), Magnani (2002), Abramo (1997), Elias e Scotson (2000) e Diógenes (2008)⁵⁴.

A partir disso, delimitarei como objeto de estudo “As escritas juvenis na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de seus cotidianos figurados como territórios de aprendizagem, tendo em vista os seus modos de ser e modos de fazer culturais”, “modos de fazer” como sinônimo de “performances” em Pais (2006) e táticas em Certeau (1995). Cujas questão central foi pensar como as juventudes têm escrito os seus lugares cotidianamente na EJA, com base em seus modos de ser e fazer culturais? Ademais, a ideia era verificar como se caracterizavam as juventudes situadas, por ora, na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal. Como esses/as jovens vinham se apropriando e dialogando em relação aos atuais arranjos institucionais da rede municipal? Por fim, é possível intentar a concretude de uma proposta educativa entre as culturas juvenis, a educação popular e a escola pública, visto que a concepção libertadora de pensamento freireano é central em nossas diretrizes curriculares municipais na referida modalidade⁵⁵?

Com essas questões, constituiu-se como objetivo geral compreender como as escritas juvenis têm dialogado ou não com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto escolar público, na constituição de seus espaços, considerando o cotidiano como território de aprendizagens. Dentre os objetivos específicos, há: i) Analisar o Projeto EJA Jovem de Fortaleza e a modalidade EJA escolar em suas concepções, atribuições, estratégias e materialização, examinando os interstícios com as juventudes; ii) Caracterizar as juventudes e as suas respectivas culturas escritas no cotidiano na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na observância de alguns marcadores sociais, como escola, território, geração, etnia, sexualidade, gênero e classe; iii) Verificar o olhar das juventudes em relação aos atuais arranjos institucionais da política de EJA no município de Fortaleza para compreender os diálogos circunscritos neste espaço.

No tocante à estrutura do trabalho, logo a seguir, teço considerações relativas à abordagem teórico-metodológica como um exercício de urdir, reorientada durante toda a

⁵⁴Michel de Certeau (1995, 1996, 2012) e Irllys Barreira (2009, 2013) foram autores/as que tive contato posterior aos demais, sendo fundamentais para o trabalho.

⁵⁵Uma referência importante é a tese de Clarice Gomes Costa (2018) intitulada ‘Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na Educação de Jovens e Adultos’, defendida em 2018 na Universidade Federal do Ceará. Além das próprias Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, 2011.

atividade investigativa. Destaco a minha condição de fazer pesquisa no trânsito entre ser mulher negra, ser mãe e ser trabalhadora no momento de um curso de doutorado. Em seguida, exponho minhas experiências no trânsito da pesquisa “nos rastros da cidade”; aponto as bases epistemológicas, as experiências e contribuições da primeira etapa da pesquisa para a delimitação dos sujeitos, do local e dos procedimentos de campo; posteriormente, apresento os elementos da segunda etapa de campo; por fim, reflito em torno do curso de extensão que foi realizado em parceria com a escola junto às juventudes da EJA.

Na terceira seção, discorro a respeito da problemática envolta das perspectivas conceituais e políticas entre Juventudes e Juvenilização na EJA. Comento uma breve historiografia em torno dos sujeitos-jovens e a educação voltada para pessoas jovens e adultas no Brasil, antes de se tornar uma modalidade de ensino. Logo, reflito alguns achados da revisão de literatura, sublinhando a noção de juvenilização no trato com os/às jovens na modalidade com fins de compreender quais movimentações e contradições se expressam quando lidamos com tal categoria. Aponto, ainda, conteúdos emergentes, estendendo o debate no que concerne aos/às jovens como sujeitos socioculturais.

Na quarta seção da pesquisa, exponho das juventudes em reverso com base nas experiências advindas por meio do Projeto EJA Jovem em Fortaleza, apoiada nos trajetos urbanos e experiências com vários sujeitos (estudantes e profissionais da educação), localizados em 8 (oito) escolas municipais que estavam executando tal iniciativa, o que contabilizou um total de 16 (dezesesseis) turmas no período diurno (tarde). De maneira concomitante, contei com visitas e entrevistas realizadas na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Processos que se configuraram como uma primeira etapa da pesquisa.

Já na quinta seção, apresento os elementos para a compreensão das escritas juvenis na constituição de seus espaços na EJA, em uma escola pública municipal de Fortaleza que fez parte da segunda e última etapa de campo, no bairro Presidente Kennedy. As escritas juvenis se caracterizaram, a meu ver, como culturas fronteiriças expressadas por jovens a partir de suas pessoas por inteiro⁵⁶. Suas escritas apontam que ainda há um saber a ser elaborado e realizado em suas relações com a modalidade, com a escola, um convite necessário para refundamentar tais espaços⁵⁷. Nesse entremeio, os/as jovens desenharam lugares praticados

⁵⁶Quando penso pessoas por inteiro, inspiro-me na educação crítico-humanista de Paulo Freire e de Carlos Rodrigues Brandão, assim como a ideia de ‘gentes’ ao longo do texto. Para tanto, considero sinalizadores como sexualidade, gênero, etnicidade, geração, territorialidade, religiosidades, espiritualidades, subjetividades, corpos, racionalidades, histórias sociais porque estamos lidando com sujeitos socioculturais.

⁵⁷Fronteiras inspiradas no pensamento de Homi Bhabha (2013).

com base em seus saberes e fazeres culturais cotidianos, como táticas, saberes de experiências que, se não são invisibilizados, muitas vezes, vêm sendo proibidos de ser e/ou restringidos⁵⁸. Entretanto, identifiquei naquele espaço-tempo, que a despeito de múltiplas dificuldades e aprendizagens, pessoais e sociais, as juventudes se constituíram como sujeitos socioculturais que re-existem frente a um processo massificador de escolarização, que venho denominando de re-escolarização, porque há desejos, necessidades e realidades que engendram e tensionam esse caminhar.

Em uma última seção, debruço-me acerca dos olhares das juventudes em relação às suas experiências e diálogos com os atuais arranjos institucionais propostos na rede municipal de Fortaleza por meio da EJA. Diante os achados, reflito as concepções e relações entre a escola pública, a EJA e as juventudes; em seguida, exponho de modo específico como as juventudes têm escrito suas experiências em torno de suas relações sociais com os/as docentes, a gestão escolar e os/as demais profissionais da educação naquele momento presente da pesquisa. Por fim, tecer as conclusões “Escrevendo re-existências” no intuito de dar relevo às escritas jovens materializadas em suas realidades, com destaque para as suas necessidades, interpelações, desejos e sonhos de escolas públicas condizentes com as suas pessoas como sujeitos socioculturais.

⁵⁸Táticas em Certeau (2012), que tenho considerado como saberes de experiência refletidos por Paulo Freire (1996).

2 UM EXERCÍCIO DE URDIR: TRAÇADOS ENTRE QUADRO TEÓRICO, SUJEITOS, LUGARES E PROCEDIMENTOS DE CAMPO

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. (CERTEAU, 1995, p. 9-10).

Como um exercício de urdir, caracterizo um trabalho de pesquisa de campo. Compreendendo-o como uma atividade que se constrói durante todo o caminho, dando importância tanto as nossas disposições como as nossas condições sociais. Ao ter a atenção aos aspectos culturais e cotidianos, inspirada na epígrafe de Certeau, esse entrelaçar de fios não é um dado, mas parte de uma construção, muitas vezes inesperada, mas com a certeza de que a abertura é fundamental para aprender.

Diante de tais aprendizados, em um primeiro momento um retrato acerca da noção de aprender com a pesquisa de campo, atenta às nossas condições para tal atividade. Em momento seguinte, “nos rastros da cidade” relato a especificidade de se fazer pesquisa em território urbano; logo, comento as “Movimentações teórico-metodológicas”, apresentando uma síntese do quadro de referências, os desafios de transitar entre as áreas de conhecimentos em ciências humanas e sociais, o tipo de pesquisa e as respectivas categorias de análise.

Apresento, ainda, as juventudes nas turmas da EJA III (noite) e EJA IV (tarde) como principais sujeitos da pesquisa, considerando os critérios de escolha alinhados aos objetivos propostos. Logo depois, explico os modos de fazer: a tessitura de espaços e os procedimentos de campo, subdivididos entre a primeira etapa e a segunda etapa de campo. Detalho nos modos de fazer a pesquisa, os procedimentos de campo adotados e inspirados em Brandão (2007) e Certeau (2012) quando propõem longos diálogos, trabalho de escuta, conversas não diretivas, empatia, flexibilidade, observações participantes e registros em diário de campo. Destaco nesse itinerário a construção conjunta de um curso de extensão viabilizado através da escola pública que surgiu “no meio do caminho”, intitulado “Juventudes e cultura: diálogos com a formação humana e social”, possibilitado a partir da interpelação das juventudes em relação à pesquisa que eu estava realizando na instituição, além da abertura e da parceria da gestão escolar, principalmente na figura da diretora da escola e da coordenadora pedagógica.

2.1 Aprender com o cotidiano: um exercício com a pesquisa de campo

Aprender, esse foi o verbo. Em um primeiro instante, para mim, aprender e conviver com as juventudes da EJA na escola, em particular, tratou-se de um processo autoformativo. Momentos de partilha em nossas merendas coletivas até o instante da saída; o toque para o encerramento de cada turno; as andanças pelo corredor da instituição; os falares na porta da sala de aula; dentro de sala (com as nossas conversas paralelas); as trocas no refeitório; por tudo isso, “[...] o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que puro ato científico.” (BRANDÃO, 2007, p. 12). E, ainda, lidar com questões emergentes implicadas em nossas vidas cotidianas, sem descurar da conjuntura política pela qual atravessa o país, tornou-se desafiante e imensurável. De todo o modo, estar com os/as estudantes da e na EJA, tanto no período diurno como noturno, tornou-se um momento ímpar de aprendizagem como mulher, militante, socióloga e educadora.

Com as nossas diferenças e igualdades colocadas à mesa, fomos coletivamente tecendo uma rede de saberes/experiências fundamentais para debatermos racismo, gênero, sexualidade, trabalho, empregabilidade, família, escola, educação, estética, amizades e direitos juvenis, porque “todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva [...]. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

De outro ponto de vista, Bourdieu (2007) chama a atenção para a relação assimétrica entre os papéis estabelecidos entre o/a pesquisador/a e os sujeitos de campo, pois é com os pontos de partidas e objetivos do/a profissional que a investigação se realiza, por exemplo, as entrevistas que, além de apontar certa unilateralidade, não há negociações prévias. No entanto, é preciso construir uma comunicação não-violenta, alerta o sociólogo, identificando e compreendendo aquilo que pode ser dito, aquilo que não é possível, as censuras, as recusas e os efeitos que se produzem durante uma entrevista. Para tanto, o autor argumenta que a proximidade social e a familiaridade podem garantir condições para uma comunicação não-violenta e, no meu entender, passíveis de negociações como trocas.

A cada encontro e/ou ocasião com os sujeitos um exercício de urdir os próximos atos. Nem tudo foi previamente planejado, mas organizado, em grande parte, intencionado, porém atenta aos sinais e/ou ocasiões, como nos indica Certeau (2012). Uma captura com base em meus referenciais teóricos dialogados com um cotidiano que se apresentava como um território de aprendizagem, em uma relação direta entre mim e as pessoas envolvidas na pesquisa de campo. Esta não definida através de uma atividade mecanizável e utilitária, em

que se busca “[...] dados sem nenhuma intermediação de outras consciências [...]” (DAMATTA, 1987, p. 146), mas um aprender como “[...] possibilidade de recuperar e colocar lado a lado, para um diálogo fecundo, as experiências humanas” (DAMATTA, 1987, p. 150). Em concordância com o antropólogo, há um privilégio que é nosso na pesquisa de campo, mesmo com muitas dificuldades e limitações, “[...] de viver em outro segmento social ou em outra humanidade.” (DAMATTA, 1987, p. 154).

Entre o intervalo dos preparativos da primeira qualificação até o retorno ao campo, e fase final do curso de doutorado, houve uma duração de 12 (doze) meses⁵⁹. Ao longo desse tempo, estava eu sistematizando os primeiros achados do estudo com base na primeira etapa da pesquisa, que antes eu havia denominado de exploratória. Mas, com o decorrer do estudo já em campo, tornou-se uma primeira etapa, perfazendo um total de 7(sete) meses de campo, entre o mês de novembro do ano de 2017 até o encerramento do primeiro semestre do ano de 2018. Processo que me exigiu uma síntese-reflexiva fundada nas experiências trançadas entre 8 (oito) escolas da rede pública municipal de Fortaleza que executavam o Projeto EJA Jovem.

Depois desses resultados iniciais, entrei em contato com a diretora da Escola Municipal Douglas (elegida para a segunda e última etapa do trabalho), com fins de informá-la, previamente, em relação aos critérios de escolha da escola e de meu retorno à instituição. Após a primeira qualificação, foi possível acompanhar tanto uma turma de EJA Jovem, do turno da tarde, como uma turma do período noturno, EJA III da referida escola. Já nas outras instituições, em minhas últimas visitas, datando junho de 2018, eu compartilhei a ideia de dar continuidade ao estudo apenas em uma instituição. Agradecendo, dessa forma, o acolhimento de todos/as os/as profissionais e estudantes com quem eu tive a oportunidade de conhecer, conversar, conviver e trocar experiências.

Ao iniciar a segunda etapa da pesquisa, um primeiro movimento foi a organização de meus horários e dias junto às possibilidades das turmas na escola. Nesse sentido, estive presente em dois turnos seguidos, tarde e noite, em dois dias da semana: terça-feira e quarta-feira. Com os horários já estabelecidos junto às turmas, eu chegava por volta das 14:30⁶⁰, próximo ao horário do recreio, e ficava até o final da aula da tarde, às 17hs, na EJA IV, única turma do Projeto EJA Jovem na escola. Lembro que no ano anterior, em 2018, a escola ofertava duas turmas do Projeto, EJA III (6º ao 7º anos) e EJA IV (8º ao 9º anos). Com a

⁵⁹ Aproximadamente entre abril de 2018 até abril de 2019.

⁶⁰ Não entrava no primeiro tempo porque sempre tinha que buscar a minha filha mais nova na escola em Messejana, deixá-la na casa de seu pai no bairro da Serrinha, almoçar e chegar até o bairro Presidente Kennedy. Uma geografia que me exigia cautela, temperança e atenção ao trânsito de Fortaleza e as atividades que eu teria que cumprir permanentemente em campo.

redução de turmas, confirmava-se o objetivo inicial do projeto, mencionado na primeira etapa junto aos/as profissionais das escolas, relativo à correção idade-série.

Em campo, depois de finalizado o turno da tarde, havia um intervalo de aproximadamente 2 (duas) horas para iniciar o turno da noite, geralmente, a partir das 19hs. Nesse intervalo, eu saía para jantar e/ou merendar, aproveitava para conhecer um pouco o bairro e os seus movimentos, observando, convivendo e sentindo as pessoas, o comércio, os modos de fala, o cheiro, à disposição das moradias, o desenho das ruas, avenidas e vielas, a alimentação e outros. Procurava sempre retornar à escola por volta das 18hs, ou porque eu iria observar as aulas de teatro que se iniciavam exatamente neste horário, ou porque achava importante ir ao refeitório da escola acompanhar a chegada de estudantes da noite para a janta. Ao acompanhar os/as estudantes durante as refeições, havia a oportunidade de caminharmos e conversarmos informalmente até a sala de aula da turma da EJA III, além de conhecer outros/as estudantes da noite. A EJA III havia sido elegida pelo fato de um dos professores da EJA da tarde ser concomitantemente professor da noite, com isso, solicitei autorização para acompanhar os/as estudantes de sua turma, gentilmente o profissional concordou.

A gestão teve um papel fundamental nesse percurso, mesmo com um olhar e atenção expressando preocupações em torno de uma pesquisa de doutorado da UFC, esteve presente e atenta aos meus movimentos e tomadas de decisões, no geral, houve apoio. Quando menciono a gestão para a realização do estudo, refiro-me a três pessoas que foram fundamentais: a diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária escolar. Dentre as ações dialogadas, há: a) realizaram a minha apresentação junto aos/as educadores/as das turmas de EJA, informando-os/as que eu permaneceria até o final do ano na escola com o estudo; b) houve abertura para a construção de um possível mini-curso com os/as juventudes da EJA, o que depois se materializou como um curso de extensão com uma carga horária de 20 horas/aulas, sendo realizado aos sábados através da escola; c) apoio a minha participação em várias atividades proporcionadas pela escola, tais como: aulas do grupo de teatro; aulas de campo; visita ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro com a turma da EJA Jovem; participação como avaliadora da feira de ciências; festa do *halloween*⁶¹; festa natalina e festa de encerramento do 9º ano. Movimentos que me possibilitaram transitar livremente pela escola e, principalmente, me aproximar dos/as jovens da EJA e dos/as profissionais da instituição, alargando as relações.

⁶¹Em comemoração ao dia das bruxas.

Inicialmente havia a intenção de realizar uma pesquisa etnográfica, entretanto, com as experiências já em campo, o estudo se delineou para o exercício da pesquisa participante. Com isso, menciono que houve inspirações na área etnográfica, também mantendo um caráter relacional, priorizando as relações entre e com as pessoas em campo. E como um dos principais procedimentos a observação participante com registros em diários de campo. Uma investigação que buscou no seu tempo e espaço abertura para imprevisibilidades, prezando pelas partituras compostas nos caminhos. Algumas leituras etnográficas contribuíram para que eu pudesse melhor dialogar com as pessoas, considerando as suas trajetórias culturais, suas subjetividades expressas entre individualidades e coletividades em um fazer cotidiano pormenorizado, minúsculo, por vezes, não-capturável, sempre em movimento, entre consensos e dissensos, como uma negociação, conscientes ou não.

De todo o percurso, fui redefinindo o meu papel e/ou função dentro das observações participantes, seja em sala de aula, nas aulas de teatro, no refeitório, na sala dos/as docentes, nos corredores, no recreio, na sala da direção, nas entradas e nas saídas dos horários de aulas. Essa redefinição é parte das exigências de campo, de diálogos e necessidades contextuais. Por exemplo, dentro de sala de aula cumpri um papel de auxiliar junto às atividades escolares dos/as estudantes da EJA⁶². Todavia, havia uma preocupação que era rotineira, a de não assumir o “papel dos/as professores/as” de ambas as turmas. Preocupação que me fez estabelecer um limite dentro do campo institucional, mesmo tendo sido “intimada”, vez por outra, a assumir tal papel. Esse elemento foi preocupante em determinados momentos porque eu precisava da autorização dos/as profissionais para estar em sala junto aos/às estudantes, e precisava estar “bem” com essas relações. De outro modo, o papel que assumi me possibilitou construir relações fundamentais junto às juventudes, escutando as suas confidências, problemas pessoais, problemas de saúde, relações amorosas, relações familiares, suas preferências de lazer, músicas, falares, seus gostos, seus valores, seus conflitos; além de suas indagações, em parte críticas, relativas aos/às docentes e à escola, aos conteúdos abordados e à abordagem metodológica em sala.

Ao mesmo tempo, eu me preocupava em vivenciar os múltiplos espaços da escola e me desvencilhar o máximo possível do contexto de sala de aula, na captura de lugares em que os/as jovens estivessem em seus modos de ser e fazer culturais, mesmo dentro do espaço institucional. Ao longo do percurso, entre escola e bairro, a primeira foi priorizada devido aos limites impostas pela realidade territorial. Os/as próprios/as moradores/as, que, muitas vezes,

⁶²Aspecto que será detalhado ainda nesta seção nos modos de fazer.

eram estudantes da escola, tinham receio, medo de me acompanhar para conhecer a comunidade, dou destaque para a atuação das facções e do tráfico de drogas.

Conquanto, um dos pontos altos desse aprender transitou com base na noção de direito. O direito de fazer uma pesquisa na área da educação em uma universidade pública, sendo educadora de espaços públicos, passa pela minha reflexão em torno de minhas próprias condições sociais na cidade de Fortaleza. Em um artigo sugestivo da professora Irlys Barreira (2013) denominado “O trabalho intelectual sob a ótica do artesanato e a cidade como campo de pesquisa”, ao tomar como referência a abordagem de Wright Mills em torno da ideia de artesanato no ato de fazer pesquisa, a autora dá relevo à potencialidade da prática dos registros para a composição dos arquivos (fruto de múltiplas fontes), a organização do pensamento aliada ao não descuidar do hábito da escrita. Todavia, a autora comenta que nessa profissionalidade de ser e/ou se tornar pesquisadora, é preciso levar em consideração as nossas condições atuais de trabalho. A atividade investigativa seria um “Fazer que se encontra atualmente submetido a oportunidades institucionais, constrangimentos temporais e experiência individual do pesquisador. O artesanato intelectual move-se nesse campo relacional complexo” (BARREIRA, 2013, p. 289).

O campo relacional e complexo é particular de cada pesquisa, de cada condição social experienciada pelo/a pesquisador/a, atravessadas desde a graduação até os cursos de pós-graduação. Esses atravessamentos se entrecruzam com marcadores sociais, como por exemplo: classe, etnia e gênero. Em minha experiência, esses pontos se sobressaíram de maneira muito particular. A condição de ser mulher e de ser negra na atuação em pesquisa de campo é sentida rotineiramente quando me deparo com múltiplas referências culturais em territórios “desconhecimentos”⁶³. Do olhar “curioso” e, por vezes, assediador de professores (sexo masculino), do profissional da portaria (sexo masculino), de estudantes (do sexo masculino) aos limites de transitar no bairro em meio às tensões latentes (facções, tráfico de drogas e política de segurança) urbanas nas periferias das grandes cidades. Olhares que me constrangiam, afetando-me cotidianamente. Mesmo que eu estabelecesse cuidados permanentes com vestimentas “adequadas” e mantendo um comportamento “discreto” e harmonioso⁶⁴. Em suas pesquisas de campo, Brandão (2007, p. 24) abre um parêntese machista e reconhece “[...] que uma das áreas onde há uma injustiça social muito grande é nessa área de pesquisa de campo. Por exemplo, eu posso entrar com uma grande tranquilidade

⁶³Não desconhecimento em sua totalidade, como destaca Gilberto Velho (2003), sempre há certa familiaridade e/ou conhecimento de culturas que não convivemos cotidianamente.

⁶⁴Chamo de roupas ‘adequadas’: calças cumpridas, blusas com mangas, sandálias rasteiras. Em relação ao comportamento: ficar na escuta, cumprimentando ‘cordialmente’ a todos/as, sem distinção.

em qualquer bar, beber pinga com as pessoas [...]”, porque estamos tratando de um país marcado por posturas machismo, violências urbanas, autoritarismos, misoginias, homofobias, transfobias e racismos.

Em relação à classe, acredito ser importante fazer esse destaque para que não esqueçamos de que para se fazer pesquisa, ou melhor, para se ter o direito de fazer pesquisa, em qualquer área, é fundamental apoio financeiro, sobretudo quando estamos lidando com pesquisas em universidades públicas com estudos centralizados na educação pública. Como mãe, e principal mantenedora de duas filhas, casa e veículo particular, para mim, foi impossível seguir como bolsista durante o curso de doutorado⁶⁵. Fator que me fez “optar” por um contrato temporário com uma carga horária de 40 horas semanais em uma universidade pública. Todavia, ressalto que, como professora efetiva da rede municipal, com uma carga horária de 20hs semanais, eu havia solicitado afastamento para interesse particular (sem remuneração), porque na atual gestão da prefeitura os/as professores que cumprem com um regime de 20 horas semanais não têm o direito ao afastamento para estudos com remuneração. Com esse afastamento, os nossos rendimentos (minha família) caíram quase pela metade, o que me exigiu mudanças radicais para desequilibrar e equilibrar tal orçamento familiar, um desgaste sem precedentes⁶⁶.

Com as pesquisas de campo⁶⁷, que demandaram um esforço para acompanhar as escolas e, em especial os/as estudantes da EJA, era preciso repensar novamente o orçamento para as despesas em *lócus*, exemplo: alimentação, combustível, manutenção e seguro do carro⁶⁸, equipamentos (gravador e pilha), xerox de livros e/ou textos do curso⁶⁹, cadernos para os registros diários, materiais extras para o curso de extensão, que surgiu “no meio do caminho”, contando com lembrancinhas de agradecimentos. Aprender com essa experiência, entre as nossas condições de classe, de gênero e etnicidade, entre anúncios e denúncias como reflete Paulo Freire (2005), sem cair na figura da “vítima” social, é um direito na medida em

⁶⁵Digo seguir, porque pude ser bolsista durante o curso de mestrado.

⁶⁶Exemplo: troca de escolas das filhas, redução de consumo, quase eliminação de uma vida minimamente social, como atividades de lazer.

⁶⁷Contando com duas etapas: a primeira me possibilitou um levantamento acerca das experiências do Projeto EJA Jovem em 8 (oito) escolas públicas; a segunda etapa se deu em uma escola, considerando as experiências tanto do Projeto EJA Jovem tarde como da EJA noturna.

⁶⁸Com a cidade em que transitamos, é importante enfatizar o quanto os veículos ficam desgastados, pneus, baterias, lanternas e outros. Destaco o papel de minha família que foi a principal fonte financiadora do presente trabalho. Sendo eu a primeira pessoa de toda a nossa família, advinda da classe trabalhadora, a cursar um doutorado. A primeira (e única) mulher a estudar e concluir cursos em universidade pública, até o presente momento. Sem espaços para a lógica meritocrática, porque é evidente que há um conjunto de pessoas que me apoiaram nesse caminhar.

⁶⁹Durante o curso não tive condições de comprar nem sequer 5 (cinco) livros, utilizei-me de empréstimos na biblioteca, além de muitas xerox.

que defendemos a boa pesquisa, a nossa formação, a sua prática exitosa e um resultado que seja qualificável no setor público. Trata-se de uma atitude política em tempos de anti-intelectualismo⁷⁰.

Entre o exercício da pesquisa e a minha condição social, todo o processo me exigiu uma organização e certa temperança. Em relação à organização, destaco a produção dos meus diários de campo, perfazendo um total de 6 (seis) cadernos, contabilizando um pouco mais de 1.000 (mil) laudas escritas. Diários em que registrei quase 1 (um) ano e 6 (seis) meses de pesquisa de campo, entre outubro de 2017 até dezembro de 2019, com um intervalo de um pouco mais de um semestre devido à primeira qualificação em abril de 2019.

Na tessitura dos diários de campo há elementos que considero importante detalhar. Logo no primeiro semestre do curso de doutorado, comprei um primeiro caderno para iniciar os meus escritos. Além de já ter esse exercício permanente em minha formação, a disciplina que cursei no doutorado, culturas juvenis com a professora Celecina Veras na UFC, colaborou sobremaneira para antecipar tal atividade. Iniciei a escrita com base em reflexões em torno do projeto de pesquisa inicial, em pleno domingo, com apenas dois meses de curso do doutorado. Ademais, um fator primordial foi o levantamento da revisão de literatura a partir do primeiro semestre de curso, dando-me condições de tempo para recortar, organizar e realizar as sínteses das referências para a composição do trabalho.

Esse exercício inicial teve como objetivo delimitar aquilo que justificava e problematizava o meu trabalho, as categorias possíveis com as respectivas referências bibliográficas, dos créditos que eu ainda teria que aproveitar ou cursar durante o curso, das visitas que eu poderia realizar naquele mesmo semestre, como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Nesta, a ideia era solicitar uma autorização para acompanhar as escolas municipais que executavam o Projeto-piloto EJA Jovem, bem como estabelecer um primeiro contato com os/as responsáveis do setor da EJA, aproveitando para levantar informações necessárias, exemplo: endereços e telefones⁷¹.

Com o passar do tempo, identifiquei que, em meio a tantas informações que estavam sendo registradas, iniciei um exercício de re- releitura dos registros e passei a traçar objetivos a cada visita de campo a ser realizada. Essa organização me ajudou a reorientar os meus passos e intenções, além de cultivar o hábito da escrita e o processo de arquivamento da literatura da área ao longo do curso, não “descolando” dos objetivos iniciais traçados.

⁷⁰Refiro-me à ‘representação’ em âmbito federal com ataques arbitrários às universidades e ao conhecimento científico.

⁷¹Das atividades planejadas neste período, todas foram executadas com êxito.

Destarte, os diários estiveram como “palco” para os meus desabafos pessoais, queixas institucionais, reflexões profissionais, desânimos, alegrias, sistematização de bibliografia entre um intervalo e outro da pesquisa⁷², ademais os diários se desenharam como um lugar de exercício para corte e colagem. O corte e colagem decorreram como partes constitutivas de meu trabalho manual. Para não ter que sair e levar o diário de campo para o próprio campo, eu destacava folhas de outros cadernos usados, folhas em branco sobrando, para a escrita em *locus*. Ao chegar em casa, eu cortava e colava a folha escrita nos respectivos diários (cadernos novos) que permaneciam em casa, guardados nas estantes. Assim, os diários foram construídos cotidianamente, precisando numerá-los para dar certa ordem já que estariam como uma das principais fontes de meu trabalho. Além dos diários, considerando sempre a condição do tempo e espaço, entre os trabalhos (dentro e fora de casa) e o doutorado, organizava semestralmente um cronograma para estudos, escritas e reflexões permanentes. Tal ação foi pertinente na medida em que eu alcançava os objetivos almejados.

Em síntese, refletir o meu aprendizado na pesquisa de campo e durante o presente curso foi um exercício fundamental em minha formação como mulher negra e pesquisadora. Aspecto que se coaduna com as características da abordagem qualitativa, dentre elas, a relevância do processo em si como primazia para a construção do conhecimento. No próximo tópico discorro quanto às experiências, principalmente, da primeira etapa nas andanças de Fortaleza que intitulei “nos rastros da cidade”, compreendendo a especificidade de pesquisar em território urbano.

2.2 Nos rastros da cidade⁷³

Ao percorrer alguns bairros da capital fui instigada a pensar os territórios urbanos e as exigências de pesquisas específicas, tamanha a complexidade dessa rede. Nas travessias senti a necessidade de repensar o espaço da cidade, um espaço de aprendizado, ou como entende Carrano (2003, p. 24), cidades educadoras, arenas culturais que produzem e comunicam através de diálogos multiculturais sujeitos diversos e plurais.

⁷²Entre um turno e outro das turmas de EJA na escola, eu sempre tinha uma leitura a ser realizada referente ao meu quadro teórico, muitas vezes, eu ficava em um café e/ou padaria, poucas vezes na sala dos/as docentes da escola e/ou refeitório para escrever e estudar. Se entre os intervalos não era possível, ao chegar mais a noite em casa, depois dos afazeres domésticos, eu redigia as experiências do dia. Se eu estivesse muito cansada, deixava, no máximo, para a manhã do dia seguinte com fins de não perder de vista elementos relevantes que surgiam através das observações e/ou conversas informais.

⁷³Utilizo-me da ideia de rastros inspirados no artigo ‘Entre o ensinar e o aprender: caminhos metodológicos para a compreensão de experiências urbanas’ escrito pela professora Cristina Maria da Silva (2014), da UFC.

Pensar a cidade como espaço de reflexão é uma proposição que tem tido maior amplitude nas áreas da Sociologia e da Antropologia. São estudos que, ainda, dialogam pouco com a educação dentro do espaço escolar, dando a ideia de que a escola é um elemento isolado das experiências urbanas, de pensar que ainda nos deparamos com a lógica de que cabe a escola “transmitir os conteúdos curriculares”, tendo os/as educadores/as o papel de ensinar⁷⁴. Entretanto, quando a Sociologia se torna disciplina obrigatória, no então governo petista no ano de 2008, essa área de conhecimento volta a olhar tanto para o espaço da escola como para os sujeitos que nela convivem. De acordo com Lima Filho (2014, p. 104),

A Sociologia da Educação é um campo tradicional no Brasil – algo que já dizia Candido (1987) em 1955 – porém, por muito tempo se privilegiou a análise do processo educativo ou da própria escola a partir de enfoques estruturalistas, por meio, sobretudo, das políticas educacionais e seus componentes ideológicos.

Prosseguindo com o mesmo autor, as discussões no campo estrutural são fundamentais, mas não podemos desconsiderar os processos de sociabilidades vivenciados por estudantes em seus cotidianos, sejam urbanos ou rurais. Ou seja, das análises estruturais em torno do espaço escolar se privilegiou a ideia da escola, hegemonicamente, como um *locus* de reprodução social e cultural, fruto de um projeto moderno de desenvolvimento sob a égide do capitalismo⁷⁵. As ciências supracitadas, somadas às contribuições da História, da Linguística e da Psicologia Social que mantêm diálogos com as culturas e os debates democráticos, traduzem-se como contributos para que não só os estudos, mas as nossas práticas profissionais na educação sejam refletidas nas relações indissociáveis entre os aspectos internos e externos das instituições, com centralidade nos sujeitos e suas múltiplas experiências.

É nessa direção que considero importante abrir um diálogo com estudos sobre a cidade e na cidade. Estudar a cidade, de acordo com Magnani (2008), é desafiador para o campo das ciências humanas e sociais, com destaque para a Antropologia que, só recentemente, tomou as cidades como espaços de estudo. Apesar de identificar dificuldades para tal empreendimento devido a nossa própria habitabilidade em espaços urbanos, nossa “familiaridade”, concordo com Gilberto Velho (1999, p. 126), pois “[...] estamos sempre pressupondo familiaridade e exotismo como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.”. Para ele, dispomos de “um mapa que nos *familiariza* com os cenários e situações sociais de nosso

⁷⁴Para tal reflexão tomei como base discursos cotidianos de estudantes e de profissionais da educação.

⁷⁵Uma importante referência para essa análise se encontra em ‘A crise da Escola’, de autoria do prof^o. Justino de Souza Júnior (2014) da UFC.

cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos.” (VELHO, 1999, p. 127). É importante frisar que Velho (1999) nos chama a atenção para a construção de mapas, entretanto, ressalta “não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico” (VELHO, 1999, p. 128). Observância que vale para o contexto escolar público e urbano, quando a pesquisadora e/ou o pesquisador faz parte dessas experiências na rede.

Ao retomar as considerações acerca dos rastros na cidade, Cristina Maria da Silva (2014, p. 5) caracteriza os rastros como um método, identificando aquilo que as pessoas fazem e expressam em seus modos de viver, “assim como as nossas aproximações e observações sobre as práticas urbanas”. Em diálogo com o gosto e o desejo de percorrer os territórios urbanos e, mais especificamente, o bairro, em minha formação acadêmica, a concepção de educação libertadora pensada por Paulo Freire e as contribuições no campo da Antropologia e educações a partir dos estudos rurais e culturais de Carlos Rodrigues Brandão tiveram indeléveis contribuições. Ao pensar o campo empírico, ponho-me a refletir em torno dos modos de acompanhar os sujeitos da pesquisa, quais espaços, como adentrar em seus cotidianos de maneira à experienciar certa convivência.

Reflexões que se aproximam dos relatos de antropólogas que realizam pesquisas nos centros urbanos⁷⁶. Seria preciso, sem desconsiderar tal realidade, pensá-la não como dada, mas como um processo que pode vir a ser educativo, tanto para os sujeitos que fazem parte de nossos estudos como para nós, mulheres. São reflexões que nos fazem repensar e reorientar os nossos percursos em campo mais como vivência. Tratando-se de uma dinâmica que não se coaduna com a rigidez metodológica, destacando a nossa condição em campo e as realidades que estudamos. Cristina Maria da Silva (2014, p. 7) orienta-nos a pensar que,

As ruas tomam outra dimensão: lugar de ‘circulação e dispersão’, lugar praticado de encontros com outros mundos, lugar de desconhecidos que encontramos de modos fugaz ou provisório, mas sendo afetados por eles; lugar também de encontro com o inesperado e com a convergência de trajetórias.

A pesquisadora nos convida a adentrar os espaços a partir de uma experiência de alteridade. Em concordância com Cristina Maria da Silva (2014), apoiada em Delgado (2007, p. 8), alude a ideia de cidade manuseada, gasta pela vida, “[...] passeada por linguagens,

⁷⁶Referência em: ‘Pesquisa urbanas: desafios do trabalho antropológico’, sob a organização de Velho e Kuschnir (2003).

astúcias, trajetos e corpos que comunicam e grafam as experiências e as práticas urbanas que compõem as cidades e as narrativas que tecemos sobre elas.”

Já os estudos de Irllys Barreira e de Geísa Lima (2013), no artigo “Subversões do olhar: evidências temporais de uma microsociologia dos espaços urbanos”, a partir de um levantamento em teses e dissertações, entre as décadas de 1990 e 2010, acerca do urbano no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFC, as sociólogas distinguiram os estudos que foram realizados **na** cidade e os que abordaram **sobre** a cidade, optando por estes últimos. Dentre os resultados, há as abordagens teórico-metodológicas. A pesquisa chama a atenção para a influência crescente da Antropologia (dentre as principais contribuições há Geertz (1989) e sua Antropologia Interpretativa) no campo da Sociologia; apontam para o bairro como um espaço microcosmo de práticas sociais; em relação aos bairros escolhidos para os estudos estão aqueles que, midiaticamente, aparecem como “perigosos”; o território aparece como um lugar social, um espaço de relação intrínseca (aqui com as contribuições de Guatarri, Deleuze e Foucault); a maioria dos estudos busca nas contravenções dos usos que os sujeitos fazem nos seus territórios, tomando como principal referência Michel de Certeau; dentre os procedimentos utilizados, priorizam-se: a observação da dinâmica dos comportamentos individuais e coletivos, acompanhado de registros em diário de campo; e a busca por compreensões múltiplas da realidade sob a ótica dos sujeitos pesquisados. Com o mesmo estudo, as autoras propõem uma socioantropologia dos bairros, situando a cidade como o pano de fundo. Todavia, alertam para a ideia de que a “eficácia da microsociologia não deve abdicar da ideia de inserir os objetos de pesquisa na trama dos processos sociais” (BARREIRA; LIMA, 2013, p. 540).

Através dessas primeiras reflexões compreendo que fazer menção as contravenções dos sujeitos ordinários no cotidiano da cidade, tendo em vista a relação entre a escola e o bairro, Michel de Certeau (2012) e a sua Teoria das Práticas Culturais se apresentou como uma referência importante e desafiadora já que eu apenas adentrei em suas obras no momento atual do curso do doutorado. No que se refere ao objeto de estudo que se expressou nas escritas juvenis no desenho dos lugares das juventudes na Educação de Jovens e Adultos, para a pesquisa foi fundamental se aproximar da noção de escritas juvenis e de seus usos, que se constituíram como um “fazer com” - fundadas em inventividades e criatividade (CERTEAU, 2012). A seguir, descrevo as movimentações e o tipo de pesquisa, com destaque para o quadro de referências e as categorias de análise, alguns já mencionados.

2.3 Movimentações teórico-metodológicas e o tipo de pesquisa

As movimentações teórico-metodológicas foram delineadas, especialmente a partir dos achados da primeira etapa de campo, atendendo a um permanente diálogo entre o empírico e as questões orientadoras do projeto. A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa como uma perspectiva que se coadunou ao objetivo geral do trabalho “estudar as escritas juvenis, digam-se culturas juvenis em seus modos de ser e fazer, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal, no intuito de compreender a construção de seus espaços”.

A pesquisa qualitativa ganhou maior visibilidade nas áreas de ciências humanas e ciências sociais com o processo de redemocratização no Brasil. André e Gatti (2008) argumentam que as ciências de inspiração positivista, com caráter experimental e pragmático, tornam-se alvos de críticas no que diz respeito aos limites para o tratamento das relações sociais que perpassam o campo educativo. Em minhas compreensões, o acesso às concepções interpretativas e críticas frente às correntes tradicionais, funcionalistas e conservadoras de fazer ciência se fortalecem concomitantemente aos ganhos no campo da democracia e dos direitos implicados na disputa por outros projetos de sociedade. Com isso, as pesquisadoras refletem que há abertura para as teorias do conflito (de base marxista), dentre outros, como as teorias fenomenológicas, interacionistas e, mais recentemente pós-críticas, “[...] o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas, abrindo espaço a abordagens alternativas que passam a ser identificadas com os métodos qualitativos.” (ANDRÉ; GATTI, p. 6).

Em diálogo com as intenções da investigação, há a sistematização de Bogdan e Biklen (1994) quando caracterizam a pesquisa qualitativa: a) a fonte direta de dados se encontra no ambiente natural, onde o pesquisador é o instrumento principal; b) a abordagem qualitativa é descritiva; c) há maior interesse no processo do que no resultado; d) os pesquisadores tendem a analisar os dados indutivamente; e) o significado é de fundamental importância. Destacam, ainda, que as/os investigadoras/es qualitativas/os buscam as experiências a partir dos sujeitos, dentro de uma relação em que se estabelece diálogos permanentes. Aspectos que vão de encontro à caracterização da pesquisa participante, um dos tipos de investigação dessa abordagem, elegida para o presente estudo.

Compreendo que a abordagem qualitativa é uma proposta que caminha com base nas relações sociais delineadas no campo empírico junto aos/às pesquisadores/as, suas propostas de trabalho, aos sujeitos múltiplos e aos contextos estudados. Há maior flexibilidade porque

se funda em possibilidades dialógicas, devendo estar aberta as possíveis mudanças, sobretudo em campo com as pessoas. Constituindo-se, no meu entender, como um de seus exercícios a alteridade, traduzida na oportunidade para aprender com os sujeitos e as suas respectivas culturas, em um processo permanente de aprendizagem, como já argumentado.

Com isso, a pesquisa tomou como referência a concepção dialética de conhecimento. Konder (1990, p. 83), comenta que a abordagem dialética provoca “o espírito crítico e autocrítico”,

O método dialético nos incita a revermos o passado à luz do presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não’ (Ernst Bloch). Em espírito agudamente dialético como o poeta Bertolt Brecht disse uma vez: ‘O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está’. Essa consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais ou valores cristalizados. (KONDER, 1990, p. 85-86).

Trata-se de uma maneira de pensar e interpretar a realidade criticamente, observando essa realidade como um processo contraditório e de permanente mudança, levando em conta a história como possibilidade (FREIRE, 1992). Severino (2007, p. 116) argumenta que a concepção dialética em pesquisa se caracteriza por meio do entendimento de que a construção do conhecimento não se dá de maneira isolada das práticas humanas, na verdade são questões indissociáveis, “[...] guiada por uma intencionalidade relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.” Para o autor, essa base epistemológica tem seus pressupostos referentes às condições e às condutas humanas expressadas nas categorias: a) totalidade: articulação permanente entre as partes e o todo, o todo e as partes; b) historicidade: trata-se de pensar que um objeto de estudo não pode ser desvinculado a sua análise temporal; c) complexidade: os fenômenos estudados são determinados por múltiplos elementos, destacando a relação permanente entre o uno e o múltiplo; d) dialeticidade: mudança, complexidade, contradições e conflitos como base para estudar determinada realidade; e) praxidade: enfatiza a relação das ações humanas entre o tempo e o espaço; f) cientificidade: uma explicação que exige interligações causais, pensadas a partir de um todo contraditório; g) concreticidade: estudo que prioriza a realidade concreta dos sujeitos, levando em conta uma reflexão sobre aspectos econômicos-políticos.

A dialética se apresenta como um desafio a pesquisa em educação, tanto no que concerne a sua relevância junto à construção do conhecimento como pelas nossas condições de trabalho em pesquisa e atual conjuntura que atravessa o país. Ter como centralidade a decifração das escritas juvenis traduzidas em suas culturas plurais e unas no contexto da política de EJA na rede municipal de Fortaleza é tomar em consideração as juventudes como

sujeitos principais do estudo. Assim, ao me referir as juventudes como sujeitos histórico-sociais de realidades concretas identifico na concepção dialética indispensável contribuição.

Inicialmente, a proposta tinha a intenção de se utilizar da pesquisa etnográfica, mas com o decorrer do trabalho, elegi a pesquisa participante em especial atenção as possibilidades em campo, sem descurar de inspirações no campo da etnografia, constituindo-se fundamentais para que eu pudesse aprender a conviver, compartilhar experiências e dialogar com os sujeitos observando os seus contextos culturais⁷⁷. Vale mencionar que a etnografia tem sido central na compreensão das culturas juvenis, destacando o esforço das produções no campo da educação, guiando-se com base na prevaência de análises sob a ótica das ações sociais cotidianas empreendidas pelos sujeitos.

De outro modo, a pesquisa participante se aproxima da etnografia, a meu ver, ambas têm uma abordagem com vistas à alteridade, no geral, prezam por abordagens qualitativas, são flexíveis e mantêm posturas horizontais nas relações entre pesquisadores/as e sujeitos da pesquisa. São tipos de investigação que se vinculadas às diferenças culturais, há uma atenção e respeito às pessoas e aos seus contextos socioculturais, dando primazia, assim, as experiências e as relações tecidas nos territórios em estudo. Sabendo, desde já, que estamos tratando de pesquisas que só são possíveis em conjunto com as pessoas com as quais lidamos ao longo desse trajeto. Brandão (1987, p. 13, grifos do autor), ao tecer considerações em torno da pesquisa participante, comenta que,

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político *de classe* que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. Está inventada a *pesquisa participante*.

E, o antropólogo ainda alerta que, essa participação não se refere a uma suposta obediência subalterna das classes populares a pesquisa do/a investigador/a, “mas porque uma pesquisa coletiva participa organicamente de momentos do trabalho de classe, quando ela precisa se reconhecer no conhecimento da ciência.” (BRANDÃO, 1987, p. 13).

Com tais indicações, a pesquisa privilegiou a observação participante com registros contínuos em diário de campo, tendo como fio condutor às culturas juvenis, de acordo com Brandão (1987, p. 12), “[...] o primeiro fio da lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem.” Portanto, os discursos, os contextos, as narrativas, seus corpos, os ditos e os

⁷⁷Menciono a noção de inspiração, considerando que o trabalho se delineou como pesquisa participante.

não-ditos juvenis, como expressões de suas escrituras cotidianas, estiveram como centro de meus estudos para pensar a construção de seus lugares e diálogos com a EJA. Ao me referir às escritas juvenis, refiro-me de modo específico aos gostos, experimentações, sonhos, criações, andanças, gestos, zoeiras, gazejar, vestimentas, conflitos, sonhos, interpelações, desejos, consensos, relações sociais, interpelações, seus modos de ser e fazer culturais em sala de aula e na escola.

Em síntese, com a delimitação da pesquisa de tipo qualitativa com base nos fundamentos da dialética, observei na pesquisa participante a possibilidade de melhor proceder nos estudos em atendimento aos objetivos traçados. Objetivos estes que estiveram também em movimento porque, ao longo do percurso, foram reorientados a partir do entendimento das juventudes como sujeitos socioculturais.

Com isso, compus como categorias iniciais de análise: juventudes e culturas juvenis em Maria Damasceno, Celecina Veras, Glória Diógenes, Juarez Dayrell e Machado Pais; cotidianidade, escola, educações, culturas e educação de jovens e adultos em Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão; cotidiano, táticas e estratégias em Michel de Certeau; cotidiano também com as contribuições de Machado Pais; fronteira cultural em Homi Bhabha. Todavia, somando a última etapa da pesquisa de campo, sugeriram outras categorias de análise e composição do texto final, a saber: juvenilização, bairro, famílias, re-escolarização, re-existência, amizades, geração, classe social, formação docente, violência de gênero, gênero, sexualidade, racismo, homofobia, transfobia, gordofobia, estética e racismo juvenil. As categorias de campo não se apresentaram na mesma proporção, mas com a relevância de um cotidiano como território de aprendizagens e significados na vida estudantil das juventudes situadas na EJA escolar. Adiante, descrevo os sujeitos da pesquisa.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

O estudo teve como sujeitos principais as juventudes que, por ora, estavam fazendo parte da modalidade EJA na Escola Municipal Douglas, situadas no bairro Presidente Kennedy. Além dos/as jovens inseridos/as no Projeto EJA Jovem, em uma turma do período diurno (tarde), a ideia foi acompanhar as juventudes de uma turma no período noturno, EJA III. Ademais, o projeto piloto era uma iniciativa recente, não sendo apenas intenção do trabalho se debruçar em tal ação, mas priorizar as juventudes em seus modos de ser e fazer culturais, em diálogo direto com a modalidade e a escola. Dito isto, compreendo que esse trânsito me possibilitou ampliar as discussões em torno dos objetivos traçados.

Para a segunda e última etapa de campo, datada do mês de maio de 2019 até o mês de dezembro de 2019, estive acompanhando as referidas turmas, a EJA IV (8º ao 9º anos), da tarde, e a EJA III (6º ao 7º anos), da noite. A turma da tarde era uma turma única, já a noite, na escola, havia um total de 5 (cinco) turmas da modalidade, são elas: EJA I (1º ao 2º anos), EJA II (3º, 4º e 5º anos), EJA III (6º ao 7º anos) e duas turmas de EJA IV (8º ao 9º anos). Acompanhei a EJA III pelo fato de ter conhecido um dos educadores da turma da EJA Jovem da tarde, facilitando a minha inserção com os/as estudantes. Ressalto, ainda, que todos os nomes referentes aos/às jovens-estudantes no decorrer do trabalho são fictícios.

Ao acompanhar a turma da tarde e da noite na função de pesquisadora e como auxiliar das atividades de classe, fui me aproximando da maioria dos/as sujeitos. Com a turma da tarde essa aproximação ocorreu mais rápida, muitos/as estudantes já me conheciam devido à primeira etapa, no ano de 2018. Já com a turma da noite, entre “desconhecimentos” e/ou “receios” iniciais, havia uma relação a ser tecida cotidianamente, houve uma demora, mas aos poucos, com o meu trânsito em outros espaços, como: eventos escolares, atividades de campo, auxílio junto às atividades de sala e o curso de extensão, as relações se constituíram de modo amigável e harmonioso, em especial com as mulheres.

Em ambas as turmas, eu havia sido apresentada aos/as estudantes através dos/das docentes. Nesse mesmo instante, expus o meu objetivo de estar junto à EJA, estudando as culturas jovens. Comentei brevemente as atribuições da atividade de pesquisa, do vínculo com a universidade, apresentando-me como educadora de outros espaços públicos e compartilhando a minha função de contribuir em sala quanto do auxílio nas atividades escolares até o final do ano letivo.

De modo geral, aproximadamente 35 (vinte e cinco) jovens estiveram diretamente vinculados/as às turmas acompanhadas. Desses/as, 9 (nove) fizeram parte do curso de extensão construído durante a pesquisa. Entre entrevistas e rodas de conversa, aproximadamente contei com a participação de 25 (vinte e cinco) jovens⁷⁸. Não delimiti meninas e meninos, questões étnicas e/ou de gênero, sexualidade, território, o vínculo mais direto era fazer parte de ambas as turmas. Com as minhas convivências em campo, alguns/mas jovens estiveram mais próximos e outros/as não. Inclusive nas conversas informais cotidianas, muitos/as estiveram próximos/as, mas não necessariamente estiveram presentes em atividades direcionadas por meio da pesquisa, como entrevistas e rodas de

⁷⁸Para delimitar os sujeitos-jovens, utilizei-me do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) no que se refere à questão etária, portanto, são considerados/as jovens para a legislação as pessoas entre 15 (quinze) até 29 (vinte e nove) anos de idade.

conversa. Destaco, ainda, a participação de outros/as jovens, vinculados a outras turmas de EJA, um exemplo foi o caso de Ana, uma jovem estudante, mulher trans, da EJA II da noite. A sua participação na pesquisa se deu através de sua inserção nas atividades do teatro que eu já acompanhava. Houve uma aproximação minha em relação à sua pessoa por ser uma jovem e mulher trans, estudante da EJA, sempre comunicativa e atuante nas aulas de teatro da escola. Aspectos que serão abordados na seção 5.

Os/as educadores/as foram sujeitos da pesquisa na medida em que lidavam diretamente com as juventudes na modalidade, incluindo o professor de teatro. Assim como os/as estudantes da EJA, utilizei-me de nomes fictícios para me referir aos/as profissionais da escola. As relações e negociações estabelecidas com os/as docentes foram imprescindíveis, apesar de nem sempre ter sido harmoniosa. Um dos elementos, já mencionado, foi a minha preocupação em não “ocupar” o lugar desses/as profissionais quando eles/as se “ausentassem” da escola por algum motivo. A meu ver, isso poderia afetar a minha relação com as juventudes, mas observei que esse elemento causou certa estranheza. Outro aspecto foi a minha inserção na própria sala de aula, uma espécie de “invasão” em um ambiente educativo, por vezes, “intimista” e rotineiro, onde a relação entre dois sujeitos principais: estudantes e docentes, ganha relevo.

É fato que quase nenhuma profissional gosta de ser observado, em especial quando estamos tratando de pesquisas vinculadas à universidade pública. Ponto que gera certos incômodos, seja relativa à noção de pesquisa como sinônimo de avaliação, de crítica, seja a ideia de não saber quem é este pesquisador e/ou pesquisadora, o que pensa, o que fala por aí, e o que vai escrever com aquilo que está “observando”. No meu ponto de vista, pode ocasionar uma sensação de “pânico”, porque, no geral, há uma relação de poder nesse processo, e nem sempre as pesquisas retornam com os resultados de seu trabalho, isso é fato.

Nesse espaço de tempo, os/as professores/as me interpelavam, indagando se eu era professora da rede municipal, qual era o assunto da pesquisa e até quando eu ficaria na escola, e/ou mesmo em sala de aula. Posteriormente, com a convivência, as negociações se tornaram mais flexíveis, fomos construindo relações mais amistosas até o final do ano letivo. E, sem os/as docentes, seria mais difícil realizar o trabalho com as nossas pesquisas, que não são tão nossas, são públicas. Os/as professores/as, portanto, foram fundamentais nesse trajeto.

Em relação aos/as demais profissionais de educação, como os/as cozinheiros/as, auxiliares de cozinha, porteiros/as, zeladores/as é reconhecível que, muitas vezes, são moradoras e moradores do próprio bairro, tendem a conhecer as realidades de estudantes e de seus familiares. A minha aproximação junto a essas pessoas se tornou primordial para refletir

a escola, o bairro, a EJA e, sobretudo, identificar o olhar que teciam acerca das juventudes e suas culturas. Além de tudo, esses sujeitos atuavam em espaços e funções externos à sala de aula, igualmente relevantes para o andamento da instituição, como o refeitório, os corredores, o recreio e demais eventos institucionais, o que me permitiu identificar a relevância dessas pessoas como sujeitos da pesquisa.

Na representação da gestão escolar, havia a secretária escolar, uma coordenadora, um coordenador e a diretora da unidade. Retorno a atenção dada através da gestão para a viabilidade da pesquisa de campo. Com destaque para a figura da diretora que manteve um diálogo permanente comigo, apoiando e sendo parceira do curso de extensão que eu coordenei junto aos/às jovens (aspectos como compras de materiais, chocolates, merendas e impressões de materiais para estudos)⁷⁹. O curso foi certificado através da própria instituição escolar, o que nos ajuda a pensar que, para além da universidade pública, as escolas públicas têm competência para tal ação. Entretanto, é preciso apoio de todas as ordens (financeiro, social, institucional, cultural e político) para garantir atividades de qualidade e condizentes com a realidade dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação.

E ainda, a gestão concedeu a sala da biblioteca para a realização das rodas de conversas e das entrevistas individuais e/ou coletivas com os/as jovens; autorização para a minha inserção nas atividades de campo externas; trânsito de maneira livre nos espaços da instituição, como: refeitório, recreio, sala da gestão, secretaria, sala dos/as docentes, corredores, entradas e saídas. Enfim, elementos definidores para a ampliação de minha relação social com os/as estudantes. No que se refere aos lugares e espaços urdidos nesse percurso, destaco as relações com o campo e com os sujeitos, expondo com detalhes na próxima subseção “modos de fazer: a tessitura de espaços e os procedimentos de campo”. Para tanto, subdividi a exposição em dois instantes nomeados de: a primeira etapa de campo e a segunda etapa de campo.

2.5 Modos de fazer: a tessitura de espaços e os procedimentos de campo

2.5.1 Primeira etapa de campo

A primeira etapa da pesquisa, que anteriormente denominei de exploratória, é para muitos/as estudiosos/as como um momento importante de todo um processo investigativo em curso. Minayo (2007, p. 26), aponta que a primeira etapa da pesquisa de tipo qualitativa,

⁷⁹Na última subseção abordo a experiência do curso de extensão.

“consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”⁸⁰. Em diálogo com Gondim e Lima (2006), ao relacionar o trabalho da pesquisa com a concepção de artesanato intelectual em Wright Mills, a etapa exploratória traz subsídios para vários componentes de um projeto. A autora indica que as fontes devem ser diversificadas, como: estudos antecedentes, experiências profissionais e pessoais, prática de militância, leituras de trabalhos científicos, observação da realidade, meios de comunicação de massa, consultas a internet, dentre outros. Além de defender a ideia da intercalação entre leituras, organização de notas e, ainda, discussões e troca de informações com colegas ou estudiosos da área. É com esse trato que há uma oportunidade de compreendermos melhor a realidade que pretendemos acompanhar, delimitando o quadro de referência, o objeto de estudo, os objetivos, os espaços, os sujeitos e demais procedimentos durante o trabalho. Porém, esse momento se estendeu entre outubro de 2017 até junho de 2018, perfazendo um total de 8 (oito) meses, lembro que, até aqui o foco era conhecer as experiências do projeto EJA-Jovem. Com isso, da intencionalidade de “apenas” explorar, compreendi esse instante como uma primeira etapa de campo porque se transfigurou alargada e propositora no desenvolvimento de todo o trabalho final.

As sistematizações e reorientações foram parte de uma pesquisa de várias mãos⁸¹, com a colaboração dos sujeitos que a atravessaram e com ela dialogaram. Concordo com Martins (2014, p. 29) quando o sociólogo argumenta que para a pesquisa ser viabilizada “[...] pede mais respeito do que o habitual pelas pessoas com as quais conversamos para obter dados necessários as nossas análises e interpretações [...]”. Nesse processo, denominei de territórios escolares públicos as instituições que fizeram parte do estudo. A categoria território é pensada com base nos estudos de Barreira e Lima (2013) como uma construção histórica e social permeada através das relações de poder em determinadas situações, espaços e tempos que circunscrevem a cidade, um desses espaços e tempos é a escola. Em diálogo com esses condicionamentos, há os processos de subjetivação consubstanciados a partir dos sujeitos com os quais as relações são estabelecidas, trocadas, construídas, modificadas, rompidas e experienciadas em seus cotidianos. Estes, caracterizados no trabalho como “territórios de aprendizagens”.

Com essa lógica adentrei as escolas municipais. A escola, para mim, desde muito cedo, não representava um lugar de grandes novidades, geralmente a refletia e a sentia dentro

⁸⁰Para a referida autora, a segunda etapa consiste no trabalho de campo e a terceira etapa seria a análise e tratamento do material empírico e documental levantado durante todo o processo.

⁸¹A denominação ‘várias mãos’ com base em Brandão (2003), em especial através de sua produção ‘A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador’.

de um cotidiano “massado”, “repetido”, “adaptado” porque fazia parte de um dever a ser cumprido, um hábito a ser criado, obedecido, componente rotineiro. Um circuito em que eu deveria ter a atenção aos conteúdos curriculares, às avaliações para alcançar a “suada” média e obter êxitos ao final de cada ano letivo com o intuito de seguir na sequência, sem “atrasos”, sem “reprovações”, sem “presença” substantiva, expectativas esperadas também por familiares. Contudo, havia experimentações dentro da escola me tiravam desse “automatismo”. Experiências que se iniciavam, muitas vezes, com o toque para o recreio, com as conexões entre amigos/as/colegas, na entrada ou na saída. E, hoje, eu reflito que essas impressões fazem parte dos/as impressões de boa parte dos/as estudantes no ambiente escolar com quem convivi na rede municipal quando estava ocupando a função de professora.

O recreio seria um curto espaço de tempo em que podíamos nos movimentar, sorrir, falar, dialogar, olhar, brigar, correr, pular, disputar, paquerar, comer e brincar. Substâncias que se coadunam com escritos em meus diários de campo nesta primeira etapa,

O que observei, escutei foi muita paquera, clima de namoro. Uma estudante falando mal da professora de uma disciplina e que tinha vontade de ‘jogar o livro na cara dela’, por conta de uma reprovação, apenas nesta disciplina. Alguns meninos calados, só observando o movimento, as meninas com os seus olhares e cochichos com outros meninos, homossexuais, fones de ouvidos, celulares, músicas. (Escola Municipal Josué. Diário de Campo 1, 2018, p. 183).

Conversas entre amigos, músicas nos celulares, paqueras. As meninas bem vaidosas, maquiadas, calças apertadas, cabelos cuidados; meninos com os seus bonés, alguns com calças ajustadas. (Escola Municipal Érika. Diário de Campo 2, 2018, p. 106).
No intervalo/recreio fiquei andando pela escola, fui até a quadra, meninos e meninas estavam brincando de bola, futebol, um momento tranquilo, os meninos brincavam, passeavam. (Escola Municipal Érika. Diário de Campo 2, 2018, p. 110).

Estava na hora do recreio. A escola, de maneira geral, é pequena, tem uma quadra no meio do percurso das salas sem ser coberta. As salas têm meia parede e grade. Na hora do recreio as salas não ficam trancadas, os/as meninos/as ficam tanto fora como dentro das salas. Alguns conversam, outros brincam e alguns escutam música. Passei por eles/as dando saudações, gentilmente eles/as responderam. (Escola Municipal Valesca. Diário de Campo 1, 2018, p. 209-210).

Os aspectos referidos nas observações de campo estão, por vezes, dissociados dos acontecimentos de sala de aula em muitas escolas, sinalizando como um dos espaços fundamentais da pesquisa dentro da instituição, principalmente para me aproximar dos/as jovens. Considerando aqui outras geografias na Escola Municipal Douglas⁸², por exemplo: a entrada e a saída da sala de aula, um “refeitório-gaiola” (denominada pelos/as jovens depois que colocaram grades de ferro e portão com cadeado, uma analogia a ideia de aprisionamento

⁸²Escola elegida para a etapa final de campo. Volto a justificar que os nomes das respectivas instituições foram inspirados em estudantes com os quais convivi em minhas experiências escolares.

e controle), o campinho de areia, o corredor central (denominação dada por mim), o alpendre e etc.

Ao retomar a minha memória como estudante, o contexto de sala de aula e a escola, de maneira geral, e, posteriormente como lugar de trabalho, eram espaços pautados na concepção tradicional de educação, o que para Paulo Freire (2005) se caracterizaria como educação bancária, noção expressa na obra *Pedagogia do Oprimido*,

[...] a educação é um ato de depositar, de transferir de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p. 67).

É fundamental recordarmos que se estamos lidando com abordagens que, em grande medida, não consideram os sujeitos-educandas/os como parte dos processos de maneira criadora, este “Saber que deixa de ser ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida.” (FREIRE, 2005, p. 68).

Nos rastros da cidade, antes de chegar à primeira escola sempre pensava sobre o meu modo de me relacionar com o ambiente e as pessoas com as quais eu iria estabelecer encontros, diálogos em uma longa jornada em campo. Sendo educadora da rede, já havia construído em minhas impressões de que adentrar os contextos escolares não seria algo fácil e flexível. Ao menos esses eram os meus primeiros sentimentos. Um dos “nós” que me movia a tal reflexão se refere às críticas em torno de pesquisas que ocorrem dentro das escolas, não mantendo um bom diálogo com o ambiente institucional. Identifico dois elementos: primeiro sempre há críticas por parte de quem investiga, caracterizadas, em parte, como aligeiradas e superficiais, tendo em vista o pouco tempo que o/a pesquisador/a convive com os espaços; segundo porque não há um retorno, uma comunicação que compartilhe com a instituição os achados. Garcia (2003, p. 15) reflete a responsabilidade social do/a pesquisador/a, aponta que alguns estudiosos/as da universidade “invadem” o espaço das escolas e elas, as professoras manifestavam os seguintes sentimentos,

Sentíamos-nos invadidas por quem chegava à escola, com ares muito importantes de quem sabe, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitarmos observar nossas aulas. Era constrangedor, sentíamos desconfortáveis ao nos depararmos com uma pesquisadora desconhecida que se punha a tomar notas ou a gravar nossas aulas.

E o que era mais agravante, os estudos, no geral, não tinham retorno, nem para os/as profissionais da educação, nem para os/as estudantes, de maneira geral. O sentimento, segundo a autora, era de “uso” e não de “troca”. Elementos que se coadunaram com os

resultados finais da pesquisa. Por essas e outras reflexões, houve a preocupação e receios de como chegar às escolas⁸³. De minha postura, de minha apresentação, com quem eu iria ter essa primeira fala, dos meus objetivos, de minhas atribuições profissionais na rede municipal. Enfim, como eu chego e porquê eu chego. Considero esses movimentos cruciais para a pesquisa de campo visto ser instantes de construção de relações, vivências com pessoas.

‘Saber’ com o outro significa que a pessoa científica não deve ser pensada e colocada em prática como um momento único ou isolado, em nome e a serviço de qualquer interesse de adquirir poder por meio da ciência. Ela não deve ser realizada apenas a serviço do fortalecimento de paradigmas de conhecimento e, menos ainda, da exclusiva progressão individual de carreiras acadêmicas. Ao contrário, deve ser vivida como um momento de fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana, levada a efeito por meio da ciência. (BRANDÃO, 2003, p. 17).

Para cada escola houve experiências distintas, porque lidamos com contextos, realidades, sujeitos e situações muito peculiares. Os bairros, as culturas, as condições de acesso, os/as profissionais de educação com formações várias, os/as estudantes com as suas diversidades e especificidades, enfim, múltiplas movimentações. Dada a amplitude de estar nessa primeira etapa em 8 (oito) escolas, o meu objetivo era, no primeiro semestre de 2018, conhecer as pessoas (mesmo que de modo aproximativo) que estavam a frente do Projeto EJA jovem, principalmente os/as estudantes, os/as educadores/as e demais profissionais da educação. Das vantagens de ter percorrido as instituições, uma delas, sem dúvida, foi aprender, aprender nas relações com as pessoas, reaprender com a atividade de pesquisa. E com esses aprendizados na primeira etapa, pude melhor pretender um *lócus* de estudo para a segunda e última etapa na Escola Municipal Douglas, os sujeitos, os objetivos, o objeto, os referenciais bibliográficos e a proposta teórico-metodológica.

É importante destacar que estando em uma escola aprendi a melhor adentrar as outras. O que foi possível realizar em algumas, não foi em outras, dos limites e das dificuldades houve muitas. Das alegrias e conhecimentos, relato que os vivi em grande parte dos itinerários e contextos percorridos. Nessas passagens, antes mesmo de ser liberado o termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, percorri os rastros **na** e **da** cidade, as ruas, as travessas e as avenidas para me situar geograficamente nos endereços das instituições. **Na** cidade porque me situo neste território geográfico, e porque é neste espaço que as unidades escolares devem se caracterizar como substantivas aos sujeitos de

⁸³Outro aspecto é referente à dureza estrutural em que se encontra a escola, refiro-me aos horários, as regras, as normas, entre outros.

direitos. **Da** cidade porque é parte fundamentalmente sua, apenas sua, um modo urbano de ser, expressado nas experiências sociais das pessoas que devem ser contadas e pensadas nas epistemologias educativas. Elementos que demandam pensar as relações de poder e os projetos de sociedade em relevo⁸⁴.

Bairros como: Bom Jardim, Autran Nunes, Luciano Cavalcante, Presidente Kennedy, Antonio Bezerra e Parque Santa Rosa eram contextos que eu sempre passava próximo na travessia de outros lugares, mas desconhecia as nuances. Consegui mapear os endereços com a colaboração de uma educadora do setor da EJA na SME, em uma primeira visita. Depois, acessei o *Google maps* com fins de visualizar os mapas, endereços, imprimi-los e estudá-los para me aventurar na cidade⁸⁵.

Em outubro de 2017 iniciei as primeiras visitas em duas escolas da rede: Escola Municipal Josué (bairro Luciano Cavalcante) e Escola Municipal Evaniza (bairro Barra do Ceará). A primeira eu elegi por ser a mais próxima de minha residência; a segunda por conhecer, ter familiaridade com o trajeto a partir de outras experiências na infância. Com a autorização da SME em mãos, no final de janeiro de 2018 eu pude conhecer outras 6 (seis) unidades escolares. Fui organizando a minha rotina em diálogo com as rotinas das escolas, tendo que conciliar trabalho (dentro e fora de casa) e estudos diários. Com isso, o semestre de 2018.1 (de janeiro a junho) foi de intensa atividade acadêmica e profissional.

Torno a mencionar que a experiência do Projeto estava em curso pelo segundo ano consecutivo. No primeiro ano, em 2107, ocorreu em 6 (seis) escolas, são elas: Escola Municipal Josué (Bairro - Luciano Cavalcante); Escola Municipal Evaniza (Bairro - Barra do Ceará); Escola Municipal Érika (Bairro - Parque Santa Rosa); Escola Municipal Vitória (Bairro - Conjunto Ceará); Escola Municipal Douglas (Bairro - Presidente Kennedy); Escola Municipal Lucas (Bairro - Autran Nunes). Já em 2018, as escolas mencionadas deram continuidade ao Projeto, somando-se a elas mais duas unidades, compondo um total de 8 (oito) escolas, a saber: Escola Municipal Crislano (Bairro-Antônio Bezerra); Escola Municipal Valesca (Bairro-Bom Jardim). Para tanto, no intuito de realizar os objetivos dessa etapa, organizei um cronograma de visitas regulares, ao menos uma vez por mês eu deveria estar em cada escola⁸⁶,

⁸⁴Inspirada em Roseli Caldart (2009) e suas reflexões sobre a Educação **do** Campo e a Educação **no** Campo. Bem como nas experiências de Paulo Freire (1991) como secretário de educação de São Paulo, descritas no livro 'Educação na Cidade'.

⁸⁵Uso o *Google maps* em computadores comuns, pois não faço uso de aplicativos de celulares, nem de internet móvel.

⁸⁶No geral, cumpri o cronograma. Todavia, devido aos contratemplos, eu estive em algumas escolas no período da manhã ou outro dia da semana, quando a tarde era impossibilitada ou quando a gestão escolar sugeria.

Quadro 1 – Cronograma de visitas às escolas

ESCOLAS	SEGUNDAS-FEIRAS	TERÇAS-FEIRAS
Escola Municipal Josué	1ª de cada mês	
Escola Municipal Evaniza		1ª de cada mês
Escola Municipal Vitória	2ª de cada mês	
Escola Municipal Valesca		2ª de cada mês
Escola Municipal Érika	3ª de cada mês	
Escola Municipal Douglas		3ª de cada mês
Escola Municipal Lucas	4ª de cada mês	
Escola Municipal Crislano		4ª de cada mês

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Esse quadro de visitas foi elaborado a partir da data de autorização oficial da SME para estar nas escolas, aliada às disposições das instituições, aos horários de meus estudos e trabalhos diários. Os horários de minhas visitas se situaram entre 13:40hs e 16:30hs, uma média pensada em um espaço-tempo favorável a rotina escolar⁸⁷. A ideia de chegar um pouco depois do toque da entrada, na maioria das escolas, dava-se com base na intenção de iniciar diálogos ou realizar os trabalhos nas secretarias. Tratou-se de uma estratégia pensada devido à grande movimentação no instante da entrada escolar de profissionais e estudantes, além de familiares que, muitas vezes, acompanham seus/suas filhos/as, netos/as, mas, de alguma forma, participei de alguns desses momentos, observando as dinâmicas, mas em menor proporção. Horários que foram mantidos na última etapa de campo, prezando as justificativas mencionadas, apenas com alteração nos dias.

Os principais procedimentos de pesquisa neste instante se deram através de diálogos iniciais, mapeamento nas pastas escolares para construir um perfil aproximativo das/os estudantes⁸⁸, estudo do Projeto Político e Pedagógico (PPP)⁸⁹, conversas informais (sem roteiro e com um pequeno roteiro), atividades de intervenção em 4 (quatro) turmas do Projeto

⁸⁷As aulas iniciavam às 13hs e se encerravam às 17hs.

⁸⁸Ficha do perfil se encontra no apêndice D.

⁸⁹O acesso ao PPP não se deu em todas as instituições, apenas me foi possível o acesso e o estudo de 4 (quatro). Escola Municipal Douglas, Escola Municipal Érika, Escola Municipal Vitória e Escola Municipal Evaniza. Essa possibilidade se deu pela disponibilização de cada instituição. Outras alegaram que o documento estava em construção e que, por isso, não era possível a consulta. Essa atividade teve como objetivo inicial identificar o olhar do PPP sobre as juventudes na escola, além de eu ter tido o interesse também em verificar como as comunidades e os seus territórios estavam sendo anunciados nos referidos documentos. Com esse documento, foi relevante atentar para as concepções de educação, as dificuldades, o que defendem como proposta educativa e como narram as suas relações com as comunidades e as juventudes. Dos 4 (quatro) PPPs, 3 (três) estavam atualizados e apenas 1 (um) estava desatualizado. Neste último, a coordenadora não conseguiu encontrar o PPP que estava sendo finalizado, mas mesmo com esse trâmite, obtive acesso ao texto antigo.

EJA Jovem em duas escolas (Escola Municipal Érika e Escola Municipal Douglas), observações livres (sem roteiro), observações diretas (com roteiro), todas acompanhadas de meus registros em diário de campo⁹⁰.

Os diálogos iniciais foram realizados em todas as unidades escolares visto que se tratava de minha apresentação e a apresentação do estudo, principalmente junto às coordenações, educadores/as e secretários/as escolares; contando com as trocas de comunicação relativas às turmas do Projeto EJA Jovem. Em relação ao mapeamento de um perfil aproximativo dos/as estudantes, busquei informações nas pastas escolares, privilegiando aspectos, como: Nome completo; Idade; Sexo; Etnia; Naturalidade; Moradia/Bairro; Benefício Social; Filiação; Estudante com deficiência (qual?)⁹¹. Essa atividade do mapeamento não havia sido pensada anteriormente ao contato com as escolas. No final de janeiro de 2018, quando estive na Escola Municipal Érika, em uma primeira conversa com a diretora, solicitei a relação das turmas que estavam no Projeto. Visualizei uma lista que apenas constava o nome completo e a matrícula. Considerei que precisaria de mais elementos para caracterizar os/as estudantes nesse momento. A diretora sugeriu que eu elaborasse uma ficha, elencando os pontos que eu gostaria de levantar. Com isso, eu identifiquei que o acesso às pastas seria fundamental. Realizei essa sistematização em todas as escolas, somando um total de 16 (dezesesseis) turmas, constando em cada unidade 2 (duas) turmas do projeto-piloto.

Dentro das pastas, os principais documentos a que tive acesso foram: certidão de nascimento, cópia do Registro Geral (RG), cópia do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), xerox do Cartão do Bolsa Família, comprovante de endereço (declaração manual, conta de energia, conta de água, conta de cartão de crédito), cartão de vacina, boletins, fichas de matrícula, relatórios de aprendizagens, declarações de Conselhos Tutelares (recomendando a escola a matricular estudantes), relatórios de intervenções (no campo da aprendizagem), fichas de “ocorrências” (registro de ocorrências e acompanhamento escolar)⁹², histórico escolar e laudos médicos. Para o levantamento desses pontos, das dúvidas e das ausências de

⁹⁰Compôs 3 (três) diários de campo nesta primeira fase, nomeados como: Diário de Campo 1; Diário de Campo 2; Diário de Campo 3. Em etapa posterior estão: Diário de Campo 4, Diário de Campo 5 e Diário de Campo 6.

⁹¹Importante ressaltar que, inicialmente, eu não havia elencado o item sobre as/os estudantes com algum tipo de deficiência. Depois que tive acesso às pastas, acrescentei.

⁹²As fichas de ocorrências, os registros de ocorrência e o acompanhamento escolar tinham o mesmo objetivo, deixar registrado/documentado o comportamento da/do estudante na escola e os encaminhamentos realizados pela escola. Das ocorrências, destaco: não trazer a roupa adequada para as aulas de Educação física, palavrões, brincadeiras, conversas em sala de aula, esconder materiais dos colegas, não prestar atenção às aulas, esquecer o material didático, chegar atrasado, jogar comida no colega, não entrar em sala e/ou ficar na porta atrapalhando as aulas. Todos os aspectos estão vinculados à noção de indisciplina sob a ótica escolar. Documentos que foram fonte de análise na segunda etapa.

documentos e informações, como do Registro de Nascimento ou comprovante de endereço tive a colaboração dos profissionais das secretarias escolares.

A partir desse exercício foi possível elaborar critérios de escolhas em torno da localidade pretendida ao estudo de campo posterior⁹³, constituindo-se, assim, em dois: a) a maior parte das/dos estudantes deveria estar morando próxima à escola, preferencialmente no bairro e b) que a escola ofertasse também EJA noturno, já com a intenção de acompanhar os/as jovens para além do Projeto EJA Jovem. Com os achados iniciais compreendi que acompanhar uma mesma unidade, aproximando-me das turmas, em especial das juventudes, tanto à tarde como à noite, responderia melhor aos objetivos traçados. A Escola Municipal Douglas, situada no bairro Presidente Kennedy atendeu aos critérios mencionados, sendo local privilegiado da segunda e última fase de campo.

Das conversas informais em que eu não havia elaborado um roteiro prévio, nem sujeitos elegidos previamente, a ideia era me aproximar, conhecer melhor, vivenciar, ter contato e escutar as experiências em torno do Projeto EJA Jovem. Essa atividade foi realizada com coordenadoras/es, representantes de SME, educadoras/es e estudantes. Em seguida, senti a necessidade de sistematizar pontos para uma conversa com um pequeno roteiro previamente elaborado, mas não caracterizada como entrevista devido à brevidade de tal ação, além de maior flexibilidade, não havendo espaço para gravações, mas solicitação para tratar do Projeto, pontuando: a constituição das turmas de EJA Jovem; a EJA na escola, como um todo; o currículo; a organização; quem se matriculava; como os/as estudantes estavam vivenciando a experiência; a relação dos/as estudantes da EJA Jovem com os/as docentes⁹⁴.

Para as observações iniciais, nas primeiras visitas, não havia roteiro prévio, a intenção estava mais para viver e sentir os lugares e as pessoas, por isso, eu denominei como observações livres, mas todas com registros em diário de campo. Contudo, esse tipo de observação, em diálogo com Triviños (2015, p. 152-153), “[...] não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc).” Utilizei a observação livre para chegar, apresentar-me, sentir o ambiente, as pessoas, o recreio, levantar questões, apontar dúvidas. Além disso, havia as observâncias nos bairros, no entorno das escolas, nas mercearias, nas igrejas, nos sujeitos, nos postos de saúde, nas habitações, no

⁹³Fase final.

⁹⁴Devido às atribuições das/os profissionais e da rotina dos estabelecimentos, não me foi possível realizar essa conversa informal em todas as escolas, porém consegui tal intento em 4 (quatro) unidades: Escola Municipal Érika, Escola Municipal Lucas, Escola Municipal Vitória e Escola Municipal Evaniza.

trânsito, enfim, um conjunto de elementos urbanos que se apresentam indissociáveis do espaço escolar.

Posteriormente, elaborei um roteiro de campo para o que tenho denominado de observação direta com base em meus objetivos de pesquisa. Não só para as escolas, mas para pensar os bairros e as visitas à SME, pois o uso desse tipo de observação se dá quando a pesquisa “[...] deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda [...]” (TRIVIÑOS, 2015, p. 153). Um roteiro, no meu entender, parte de uma necessidade de organização, não o compreendendo como um instrumental “fechado”, mas como uma orientação para estar junto às escolas e aos sujeitos que têm as suas complexidades e especificidades, além de pensar os bairros que poderiam dar outra dimensão para a pesquisa.

Ao final do semestre de 2018.1 realizei atividades junto a quatro turmas vinculadas ao Projeto EJA Jovem, em duas escolas municipais. Uma no bairro Parque Santa Rosa e a outra localizada no bairro Presidente Kennedy. A ideia era me aproximar dos/as jovens, destacando os seus olhares em torno das experiências que vinha sendo desenvolvidas no período da tarde. Utilizei-me de duas questões centrais: a) Se eu fosse falar sobre a minha turma de EJA, qual palavra eu escolheria? b) Se eu pudesse escolher, que tema eu curtiria na escola? Nesse momento, pra a primeira questão, solicitei aos/as estudantes que escrevessem somente uma palavra, distribuí tarjetas brancas; para a segunda questão, solicitei aos/às jovens que retratassem os temas e/ou conteúdos através de desenhos. Para tais momentos, em parte das turmas, organizamos as cadeiras em círculos para expor as palavras e desenhos em grupo. Aspectos que fomentaram discussões importantes nas turmas e para as análises da pesquisa⁹⁵.

Apenas a partir do mês de março de 2018 organizei um cronograma de visitas, já mencionado, considerando os objetivos do estudo e a rotina (minha e da escola). Para cada dia de campo nas escolas havia dois ou três objetivos previamente escritos em meus diários de campo. Esse processo foi de fundamental importância. Ao final do dia, realizava uma síntese-reflexiva acerca das atividades realizadas, apontando as dificuldades, os anseios, as pessoas e os acontecimentos. Nas incursões dos registros escritos, principalmente referentes às observações livres e diretas, priorizei instantes, cenas, nomeados como “causos”, apoiada em Certeau (2012). Estes, situados como acontecimentos não-previstos, ocasiões. Esses instantes, como um relampejo, são situações rápidas, circunstanciais, às vezes, corriqueiras do cotidiano escolar. Momentos que ocorreram concomitantemente às outras atividades que eu vinha

⁹⁵Aspectos que estão detalhados na seção 4. As palavras escritas e os desenhos estão dispostos no anexo G.

realizando. Os causos têm múltiplas dimensões, mas para este momento, em concordância com o objetivo, elenco os que se aproximavam do objetivo de compreender os olhares acerca das juventudes nas escolas e no entorno da escola⁹⁶.

Com base nesses elementos, resultados e estudos da primeira etapa que elegi o local de pesquisa, os sujeitos, os procedimentos de campo, reorientando os objetivos, o objeto de estudo e o quadro teórico. Ressalto que a atividade de pesquisa não é um todo coerente com as nossas expectativas e desejos, girando em torno exclusivamente de nossa proposta em si. A meu ver, o exercício investigativo é uma dinâmica marcada por tensões, ânimos, dificuldades, desânimos, desafios, (des) construções permanentes e diálogos, o que me faz reafirmar o seu caráter coletivo, apoiada nas características da pesquisa participante. Esses movimentos só podem ser sentidos e vistos junto ao campo empírico desde o início da pesquisa, com o intuito de registrar, sentir, refletir e reorientar ações com base no diálogo entre as relações que vamos estabelecendo nas múltiplas realidades específicas, considerando os sujeitos e as nossas orientações teóricas. A partir disso, exponho a segunda etapa de campo.

2.5.2 Segunda etapa de campo

A escolha da Escola Municipal Douglas no bairro Presidente Kennedy se deu no final da primeira etapa já mencionada. Mesmo não conhecendo esse território-bairro Presidente Kennedy em Fortaleza, mas com base na pesquisa participante, nas orientações da educação popular e na Teoria das Práticas Sociais em Certeau (2012), identifiquei nessa escolha uma oportunidade de transitar, conhecer e apreender com os sujeitos e suas múltiplas culturas locais. Com isso, a escola e o bairro configuraram-se como os lugares iniciais prioritários na investigação. Em seguida, verifiquei dificuldades em transitar pelo bairro, mesmo com a colaboração dos/as próprios/as moradores/as do local, muitos pertencentes à escola (sejam estudantes, sejam profissionais) sob a justificativa da violência tensionada nos acontecimentos do tráfico na região. Meu trânsito se tornou restrito e/ou mesmo tempo desafiador, pois, respeitando tal realidade, concentrei os estudos nas movimentações dentro da escola.

De todo modo, analiso lugar e espaço a partir do pensamento de Michael de Certeau (2012, p. 184, grifos do autor), para ele, “Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar

⁹⁶Para os causos, inspiro-me nas referências: ‘A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer’, de Certeau (2012).

‘próprio’ e distinto que define”, implicando, portanto, o lugar “uma indicação de estabilidade”, a escola e o bairro, geograficamente, como mapas, estariam situados nessa definição. Já o espaço seria “[...] o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 2012, p. 184), constituindo-se como um entrelaçar de móveis, portanto, o espaço se caracterizaria como um lugar praticado porque é onde se estabelece a relação com o mundo. Situo com base nessa reflexão a tessitura dos espaços em diálogo com os sujeitos, em meio às limitações circunstanciadas para experienciar o bairro. Como um entrelaçamento entre a escola e o bairro, realizei uma síntese que nomeie como geosociográfica⁹⁷ que, para além dos aspectos físicos, há as nossas concepções e relações com as comunidades que circunscrevem e interligam esses espaços em um tempo presente. Se, em grande medida, a escola e o bairro se apresentam como uma ordem há movimentos dentro dessa configuração viabilizados por práticas culturais tecidos por sujeitos históricos.

A escola estudada é caracterizada como uma escola-polo, há turmas de EJA no período da tarde e no período da noite⁹⁸. Em 2018 a instituição acolheu o Projeto EJA Jovem. Sua organização atende do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Em uma primeira conversa com a gestora da escola, formada em Pedagogia, a escola passou por um processo de reestruturação anos atrás. Anteriormente, atendia turmas do 1º ao 9º ano, contemplando todo o Ensino Fundamental. Houve muita resistência com relação à mudança, principalmente por parte das/os docentes, mas a diretora, como representante da SME, conversou com as famílias, de casa em casa, e aos poucos, houve um processo de entendimento e convencimento⁹⁹.

A Escola Municipal Douglas, vinculada ao Distrito III, está situada no bairro Presidente Kennedy, com proximidades entre o bairro do Pici e do Antônio Bezerra, apresentando como principal ponto de referência o *Shopping* Rio Mar. Esta referência me causou “surpresa”, pois o único *Shopping* com essa denominação que eu conhecia situava-se no bairro do Papicu. Por isso, a surpresa. Todavia, é perceptível que o *Shopping*, tanto no Papicu como no bairro Presidente Kennedy compõe o mesmo modelo de infraestrutura,

⁹⁷Inspirada em Certeau, menciono geosociografia para pensar a relação entre a ordem e os espaços-tempos praticados com base em relações sociais através dos sujeitos em seus cotidianos.

⁹⁸Entre 2012 e 2013 o processo de nucleação se deu na rede municipal de Fortaleza que, com base no argumento do enxugamento de gastos públicos instituições, algumas escolas passaram a atender estudantes advindos/as de outras instituições de um mesmo bairro ou de territórios mais longínquos. Aspectos que serão descritos na seção 4.

⁹⁹Quando escrevo aqui estou fazendo menção às próprias palavras da diretora.

consequentemente atende a uma determinada parcela de consumidores/as com poder aquisitivo médio e alto em Fortaleza. Os estudos de Gondim e Rocha (2017) relativos à rede de movimentos em Fortaleza destacam o movimento #DaquiNãoSaiu no bairro Presidente Kennedy. Tratou-se de um coletivo para o enfrentamento ao projeto de demolição de moradias e retirada de famílias para a construção do *Shopping Rio Mar*. O movimento ganhou a adesão de outras instituições como universidades e Organizações Não Governamentais, além de criar páginas em redes sociais e visibilidade. De acordo com os resultados dessa pesquisa, houve o recuo da prefeitura em prol das pressões do coletivo.

A escola se encontra na mesma Avenida que dá acesso ao estabelecimento comercial Rio Mar. Outro ponto semelhante é a geografia física espacial observada no *Shopping* com o do bairro Papicu é o seu entorno. São visíveis os descompassos e diferenciações sociais quando “espiamos” as habitações, formas de acesso, formas de consumo, mobilidade, classes sociais. Ou seja, é um território urbano, próprio de grandes cidades no Brasil e suas problemáticas, cidades caracterizadas por estruturas extremamente desiguais¹⁰⁰. A comunidade na qual a escola está inserida foi uma das primeiras questões abordadas para a diretora. Para ela, há uma espécie de inércia, “[...] as pessoas, pais resolvem as coisas lentamente e/ou não há atitude, comentou o problema do lixo que é sério na comunidade, eles [comunidade] não cuidam, só até o *Shopping Rio Mar* você vê o lugar limpo, mas na comunidade não.” (Diário de Campo 1, 2018, p. 150). Em momento posterior e etapa final da pesquisa, a profissional reafirmou o seu ponto de vista,

E o que é interessante nessa comunidade é que, que é uma comunidade que ta bem acessível a muitos bem culturais e, como eu posso dizer assim, aos, as estruturas de uma megametrópole. Ou seja, a, o pessoal que mora aqui no Presidente Kennedy eles têm acesso ao metrô, ao shopping, dois quarteirões aqui do shopping. Próximo do centro de Fortaleza, próximo ao Centro Dra, Dragão do Mar, mas tem ainda um comportamento ainda tão de interior, de, de esperar que pare de chover pá sair de casa. De esperar que a dor passe pá procurar o médico, de, a, no, no dia que eu, eu, ‘-Ah, no dia que der certo eu vou na escola e renovo a matrícula’, nós estamos em janeiro, tá faltando poucos dias pro início das aulas. (Entrevista concedida em janeiro de 2020).

Elementos que contradizem o estudo acerca do processo de mobilização supracitado. A despeito das condições da “megametrópole” mencionada e do acesso aos seus benefícios culturais, que a meu ver está caracterizado pela gestora como consumo o que implica em nossas referências à indústria cultural, estamos lidando com uma comunidade que, em grande medida, parece não dispor economicamente de condições para esse aparente falso acesso.

¹⁰⁰Essas reflexões eu sistematizei durante os trajetos quando visitei a unidade escolar. Além do *Shopping Rio Mar*, há outro *shopping* próximo à escola o *North Shopping*.

Em minhas andanças pelo território, há uma mistura do que caracterizei como “casas-comércios” que compõe um efervescente mercado informal, tomando conta das pequenas e médias residências entre as ruas, ruelas e avenidas. Roupas, frutas, verduras, frango, lanches, padarias, corte de cabelo, barbearias, manicures, móveis usados, bombonieres, sopas, mecânica, sorvetes, picolés, cenário que “Dona Rosa associa ao desemprego” (Estudante adulta da EJA III, noite), em uma conversa informal na hora da entrada da escola. Das casas múltiplas e diversificadas, altas, baixas, térreas, dava para avistar os quadros na parede, o telhado, fotografias de santos e familiares, varal de roupas pendurados nas janelas de ferro das casas. Trânsito intenso de pessoas, motos e carros no final da tarde, muitas paradas nas padarias, estudantes comprando merendas e levando para as suas casas, cumprimentavam-me sempre que me avistavam por lá¹⁰¹.

Ainda com a gestora, ela caracterizou os/as moradores e os/as estudantes como pessoas boas, acolhedoras. Sempre busca manter uma boa relação com a comunidade, apóia inclusive iniciativas sociais dentro da escola. Ademais, está atenta ao conhecimento da realidade sociocultural dos/as estudantes e familiares. Compreende que vivem em contexto de dificuldades “A gente, a gente reconhece como é a forma de vida dos meninos através deles, do jeito deles se relacionarem, da fala, do sentar, do vê, do sentir. A gente sente os problemas lá de fora por meio dos meninos, né, isso tá bem claro”. (Entrevista concedida em janeiro de 2020).

Todavia, verifiquei em campo que em unidades educativas como a escola é fundamental um trabalho coletivo. Muito difícil para as gestões trabalharem de uma maneira, compreendendo e se sensibilizando com determinados processos sociais que são importantes para a prática pedagógica, e outros profissionais, mas esse ponto não é o suficiente. É preciso pensar em olhar de maneira propositiva e crítica as realidades, isso implica sobremaneira na abordagem que as instituições vêm adotando. Aponto como um sério limite o apoio de docentes e demais profissionais da educação em prol de trabalhos coletivos, pelo fato de entender que a escola se faz com as pessoas com as quais trabalhamos e convivemos diariamente. Para Paulo Freire (1991, p. 28), a escola pública exige de nós, educadores/as progressistas uma politicidade. Esta se refere à “[...] qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza.” Não sendo aceitável, ao/a profissional progressista narrar o seu respeito em relação às classes populares e agir com descrenças em relação às suas

¹⁰¹Páginas avulsas de meus registros, sem paginação e sem data.

posturas e aspirações que, a meu ver, muitas vezes, não são compatíveis com os projetos de escolas existentes.

A expressão da gestora se coaduna, em parte, com o olhar que o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola quando menciona às pessoas que moram no entorno da escola. O documento indica que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é baixo, o bairro se caracteriza como pobre e a maioria da população é pensada da seguinte forma: desempregada, com emprego sazonal, analfabetismos (este elemento aparece como “um mau”, apesar dos esforços governamentais), salários baixos, mães-adolescentes sem cônjuge, número de mães divorciadas é grande, evasões escolares, marginalização, ausência de indústrias e empregos e, por fim, há o reconhecimento de que há uma ausência de políticas públicas que viabilize um projeto de desenvolvimento que favoreça a comunidade.

Em relação aos/às estudantes-jovens, o documento completa que a maioria é filho/a de pessoas desempregadas e de trabalhadores/as. Porém, elucida que grande parte é filho/a de “mãe-solteira”, ou divorciadas. Com isso, os/as filhos acabam morando com as avós e outros parentes. São familiares que, no geral, não têm acompanhado a vida escolar dos/as filhos/as, gerando desinteresses; além de crescer o uso de entorpecentes pelos/as jovens; índices altos de adolescentes que geram filhos/as; e quando há referência aos/às estudantes que possuem Bolsa Família, expõe uma ideia de que estão na escola apenas devido ao benefício, e não por interesses nos rendimentos escolares.

Em minha interpretação, as construções dos olhares da escola em torno das juventudes e as comunidades de seu entorno são de ordem etnocêntrica. Em uma evidente lógica antidialógica com base no pensamento freireano quando discorre o processo de invasão cultural, pois, “Uma das condições básicas ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.” E, ainda acrescenta que quando os/as “invadidos/as” recusam a invasão, no caso a proposta da escola em curso, falam “na ‘inferioridade’ dos invadidos, porque ‘preguiçosos’, porque ‘doentes’, porque ‘mal-agraçados’ e às vezes, também, porque ‘mestiços’” (FREIRE, 2005, p. 174-178). Em parte, o olhar da profissional reconhece que muitas iniciativas não vão de encontro aos/as estudantes e suas expectativas. Quando eu indaguei sobre as juventudes na EJA, a gestora mencionou “[...] percebo que eles, não, não a, não acreditam que aquele projeto é pra eles, às vezes eu vejo neles uma falta de confiança, de segurança, eu percebo isso [...]” (Entrevista concedida em janeiro de 2020).

Diante de minhas experiências em escolas públicas, principalmente como educadora, tinha certo receio de restringir a pesquisa de campo a este lugar. Entretanto, com as leituras do

referencial teórico em diálogo com essas experiências, identifiquei espaços importantes para conviver com as juventudes em seus cotidianos escolares com fins de me aproximar de uma compreensão a partir de suas ações sociais e culturais frente ao que estava sendo “dado”, “ofertado” através da política de EJA. Cartografar as ações sociais e culturais elaboradas por jovens na escola se fez com base em seus falares, gostos, vestimentas, músicas, indagações, desabafos, relatos, conflitos, alegrias, tristezas, afetos e desafetos, confidências, enfim, fragmentos cotidianos. Estes que fundamentalmente precisam ser aprendidos, entendidos e considerados nas propostas pedagógicas escolares, sabendo-se que essas construções não se fazem no campo das idealizações, mas refletindo em seus respectivos contextos de atuação, realidades e subjetivações.

Ressalto que, em muitos momentos, decifrar esses elementos não foi ausente de inquietações e dificuldades, pensando o tempo e o espaço restritos que eu tinha disponível na escola. Contudo, o cotidiano, neste curto espaço-tempo, não se apresentou como repetitivo e/ou rotineiro. Este, em meu olhar e corpo, foi manifesto por meio das estruturas fixas, como prédios, carteiras, quadros brancos, bancos de cimento, cartazes pendurados como molduras, índices de avaliações por toda a escola; mas, os corpos e os sujeitos, seus movimentos, suas histórias chegam para dar vida às relações e ao processo socializador que vão sendo tecidos de acordo com a experiência de cada um/a. Vez por outra, em meus diários, registrava esses aspectos, como elaborar um roteiro, estratégias para compreender as táticas, os subterfúgios, as palavras, os gestos, os olhares, as atitudes que iam se delineando em campo? Captar sensações, sentimentos, como seria possível?¹⁰² Como me aproximar dessas juventudes, com o objetivo de compreender as suas culturas, os seus modos de ser, e o que estou denominando de escritas juvenis? Posso afirmar que conviver, rastrear sem muita interferência, escutar, respeitar, sentir, olhar, registrar constituíram maneiras de fazer fundamentais nesse processo. E, ainda sim, todo o conjunto e os resultados que sistematizei tiveram caráter aproximativo.

Dos lugares transitados, tanto na escola como no bairro, há: o alpendre do refeitório, a cozinha, o refeitório, os corredores, os bancos de cimento, o campinho de areia, a biblioteca, as salas de aula, a sala dos/as professores/as, a sala da direção, o estacionamento, a quadra de esportes da escola privada vizinha (como empréstimo e/ou troca), o meio da rua, as padarias, o supermercado, as mercearias e o shopping. Aos espaços como lugares praticados, há: a Feira de Ciências, a Festa das Bruxas, a Festa Natalina, a Festa Junina, a Festa de encerramento do ano letivo, a palestra que eu pude colaborar na organização relativa às religiões de matrizes

¹⁰²Inspirada nas leituras do livro *Diário de Campo* (1982) do professor Carlos Rodrigues Brandão. Reflexões registradas no *Diário de Campo*, nº 4.

afrobrasileiras, o recreio, o momento da saída, o instante na porta da entrada em sala, a entrada da escola, os intervalos em sala de aula, os instantes no curso de extensão, as aulas do teatro, as merendas coletivas, as rodas de conversa, as entrevistas individuais, a mesa de diálogo coordenada pela SME em Fortaleza intitulada “Juventudes e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, composta por mim e a estudante da EJA II, o meu acompanhamento das atividades e avaliações escolares em sala, foram tecidos juntos às movimentações com os sujeitos do presente estudo.

Esses lugares praticados foram de extrema importância para construir relações com as pessoas que faziam a escola, sobretudo, com as juventudes. Dou relevo a três momentos: as festas escolares, as aulas de teatro e os instantes em que estive como auxiliar das atividades em sala de aula. Os espaços festivos, por exemplo, era uma oportunidade para circular e conhecer um maior número de pessoas, inserindo-me em alguma função específica para contribuir com os acontecimentos. Já o espaço do teatro, onde estive presente em algumas aulas, tendo em vista que havia três estudantes da EJA atuando, foi enriquecedor e de muito aprendizado porque o teatro abordava dimensões que, no geral, não observamos nas salas de aula “comum”; exemplos desse processo, as movimentações corporais, os afetos, o trabalho com a oralidade, a expressão, a estética, as emoções, as dinâmicas, a oportunidade de interpretar, enfim, um conjunto de aspectos que, a meu ver, favorece o processo formativo-educativo de jovens no ambiente escolar. O grupo de teatro quase sempre é sujeito na organização das festas escolares, proporcionando a apresentação de peças tanto dentro como fora da instituição. Por fim, como outro espaço importante, há o meu papel de auxiliar de sala de aula. A ideia era priorizar a observação participante, momento que me oportunizou saber um pouco mais de cada jovem através de diálogos permanentes. Ademais, das dúvidas que alguns/algumas estudantes me lançavam, eu procurava orientá-los/as sem desconsiderar as nossas condições e saberes de classe, geração, etnicidade, território, racismo, religiosidades, gênero e sexualidade.

De tudo, afirmo que o meu cotidiano na escola fui intenso e positivo na medida em que íamos conjuntamente urdindo condições coletivas e individuais de experimentação. Saliento que diante desse urdimento houve indisposições, adoecimentos¹⁰³, desânimos e cansaços. Outras ações foram construídas a partir das necessidades dos próprios sujeitos da pesquisa, como o curso de extensão na área de formação humana e social com as juventudes.

¹⁰³Um dos momentos de adoecimento se deu com as minhas crises de garganta, considerando que durante o recreio, período da tarde, havia um campinho todo de areia (sem área coberta), em dias ensolarados havia muita poeira e calor com o jogo de futebol dos meninos.

Considero o curso de extensão como um dos momentos mais rico de minha formação durante a pesquisa de campo no doutorado, tendo em vista que eu não havia intencionado tal ação, mesmo compreendendo a relevância de uma intervenção dessa natureza nos contextos de pesquisa. Penso que foi exatamente a “novidade” da elaboração e a oportunidade de executá-la que me marcaram alegremente, observando como um espaço-tempo que me fez sair em defesa de propostas pedagógicas juvenis que dialoguem com as suas culturas, nos rastros da teoria da dialogicidade expressa na obra *Pedagogia do Oprimido*, em Paulo Freire (2005).

Para comentar outros modos de fazer a pesquisa, dou destaque às atividades que desenvolvi concomitantemente aos meus estudos com as juventudes na escola pública municipal do bairro Presidente Kennedy, algumas dentro da própria escola, outras fora do espaço escolar, mas fruto dessas experiências, compondo a última etapa de campo. Portanto, registro movimentos para esse urdimento, um que me proporcionaram criar intervenções na própria escola, contando com parcerias e o outro movimento se desenhou em lugares diversos e externos à escola, em diálogo com pessoas estudiosas e militantes da EJA.

Uma das intervenções dentro da instituição ocorreu no dia 26 de novembro de 2019, mês em que comemorávamos a Consciência Negra. Em parceria com a escola, realizamos uma palestra com Patrícia Mattos, do Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE) da UFC¹⁰⁴ e educadora vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, intitulada **“Educação pública e relações étnico-raciais a partir das religiões de matrizes africanas”**. Uma iniciativa que surgiu a partir das discussões em torno das religiões de matrizes africanas na turma da EJA III, turno da noite. Nesse instante, a turma estava com um texto em que os conteúdos giravam em torno das religiões de matrizes africanas e afrobrasileiras em uma aula de história. Houve comentários entre os/as próprios/as estudantes, uns/umas que admiravam essas matrizes e denunciavam o preconceito; já outros/as estudantes se recusavam a abordar tal assunto em sala, por acreditarem que são referências do “mal”,

K [estudante] perguntou se ele [o professor] não iria explicar o conteúdo, ele falou que perguntou a turma e alguém disse que não precisava. Quando o professor foi expondo s questões no quadro, alguns estudante foram logo dizendo que não gostava do assunto, que não precisavam estudar/saber ‘daquilo’. M [estudante], C [estudante], K [estudante] e outro colega de sala comentaram que era preconceito, a gente teria que respeitar a escolha das pessoas, a cultura. V [estudante] diz que respeita, mas não aceita ou não gosta, algo assim...M. R. [estudante] também fala que não gosta...D.R. [estudante] diz que precisamos respeitar. (Diário de campo 6, 2019, p. 5).

¹⁰⁴Coordenado pela professora Sandra Haydée Petit.

Com essas narrativas e reflexões, sugeri ao docente de sala que pudéssemos realizar um momento de debate com a educadora e ativista Patrícia Mattos. O educador e a gestão da escola apoiaram a iniciativa, pois envolveria todas as turmas de EJA, do período noturno. Foi um momento de muito aprendizado, as turmas participaram, mesmo com poucos estudantes voltando para casa quando souberam dos conteúdos propostos. Entretanto, quando lidamos com questões culturais é necessária certa temperança e compreensão de que a educação é um processo a ser urdido diariamente. Houve durante a vivência muitos questionamentos e curiosidades por parte de estudantes a respeito dessas matrizes religiosas. Ademais, Patrícia expôs as experiências dos terreiros que eram parte do próprio bairro Presidente Kennedy, o que ocasionou interação com estudantes de outras turmas que faziam parte das religiões afrobrasileiras.

Outros movimentos foram se desenhando ao ambiente externo à escola, mas seguindo os rastros da pesquisa e seus conteúdos. Dou destaque à mesa de diálogo em que fui convidada a participar através da SME de Fortaleza, no II Seminário Trajetórias de Sucesso na Sala de Aula – EJA. Ao ser convidada para este evento, sugeri um recorte da minha pesquisa de doutorado com o tema: **“Juventudes, juvenilização e educação de jovens, adultos e idosos: quais diálogos?”**, em outubro de 2019. Quando a secretaria aceitou a proposta, convidei Ana, estudante da EJA II, uma jovem trans, do período da noite, para compartilhar conosco as reflexões junto aos/as docentes da rede municipal. Por ser uma mulher jovem e trans, sua posição, dentre os/as estudantes, a meu ver, ganhava a atenção e o respeito de parte dos/as colegas da escola. Por ser comunicativa e ter uma trajetória importante na EJA e em sua vida escolar, como um todo, como mulher trans, considerando os limites e desafios enfrentados ao longo de sua trajetória, e para minha alegria e aprendizado, Ana aceitou.

Para tanto, destaco que o meu diálogo e preparação do debate com a jovem estudante ganhou relevo na pesquisa. Em um primeiro instante compartilhei com Ana o meu estudo na escola, refleti com ela que em um espaço para discutir juventudes não seria interessante sem um/uma jovem, o seu olhar, a sua pessoa contribuindo com o seu pensamento, relatos e experiências. Ana denunciava as dificuldades de conseguir emprego pela sua condição de ser uma mulher trans, do desejo atual de ser uma profissional na área de cuidados com idosos/as¹⁰⁵, das satisfações de poder frequentar uma escola que lhe acolhe do jeito que ela é, em especial na figura da diretora escolar. Processo que contribuía para que ela apoiasse outra

¹⁰⁵À época, Ana tinha finalizado um curso de cuidadores/as de pessoas idosos/as.

amiga, que também era mulher trans e estudante da EJA, a resolver problemas de documentação na instituição devido ao nome social. Nesse sentido, íamos organizando o debate da mesa de diálogo junto aos/às docentes da rede pública municipal nas dependências da escola. Ana, ao longo de nossas conversas, foi escrevendo e pontuando questões pertinentes ao pensar a modalidade, como a importância da formação docente, a sua difícil trajetória escolar atravessada por abandonos, agressões e discriminações por causa de sua identidade de gênero e orientação sexual, tanto dentro como fora da escola. Para a jovem, a escola como uma instituição educativa tem que acolher os/as estudantes, compreendendo as suas realidades, aos/às docentes não caberiam desistir dos/as estudantes, pois, constituem-se como um espelho para a maioria. Eu, de outro modo, teçi considerações relacionadas à presença das juventudes na EJA no Brasil e em Fortaleza, de minhas inspirações pessoais e profissionais para o estudo de tal conteúdo; dos achados iniciais da pesquisa acerca da categoria juvenilização associada ao que entendo como racismo juvenil; e da importância de reavermos as nossas concepções e atribuições no trabalho escolar junto aos/às jovens.

Em síntese, um momento de múltiplos aprendizados, tanto por ter sido convidada pela SME como pela partilha com Ana, uma das jovens da EJA. Poder escutá-la, conhecê-la melhor, sua história de vida, em diálogo com a escola em que eu realizava a pesquisa foi um instante ímpar. Registros e reflexões que foram importantes para a análise dos achados ao longo do trabalho.

Anteriormente, no mês de agosto de 2019, estive como organizadora do **“III Legado Freireano: o patrono da educação brasileira e práticas de esperança e resistência”**, recebendo em Fortaleza, na UECE, como principal convidado o professor e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. Esse encontro me proporcionou grande alegria e aprendizado em virtude dos estudos que eu vinha realizando de sua obra nos últimos anos, proporcionando-me um permanente diálogo com o seu pensamento, o que reafirma a sua importância para a área da educação no Brasil e na América Latina, em especial as suas reflexões no campo antropológico e da educação popular. Sem dúvidas, um dos momentos mais importantes da minha vida profissional e pessoal.

Concomitantemente a todas as atividades realizadas no ano de 2019, estive como subcoordenadora do primeiro curso de formação continuada construído coletivamente por membros do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FEJA) do Ceará. O curso havia sido pensado como uma possibilidade desde o final do ano de 2018 quando ocorreu um dos encontros estaduais que o Fórum realizou junto aos professores, professoras, gestores/as, técnicos/as e militantes da EJA no estado. Com a parceria da UECE e, posteriormente da

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, o curso foi caracterizado de extensão, intitulado-se “**Formação continuada de educadoras e educadores da educação de jovens e adultos**”, com uma carga horária de 40 horas, exclusivamente com educadores/as da rede municipal de Fortaleza que atuavam como pedagogos/as, no primeiro (1º e 2º anos) e no segundo (3º, 4º e 5º anos) segmentos da modalidade. Essa experiência se deu entre os meses de março de 2019 até dezembro de 2019, o que, para mim, tornou-se um espaço permanente de reflexão e aprendizado em relação ao meu trabalho e as nossas necessidades como educadores/as que participávamos do Fórum há um tempo. A proposta central era contribuir com formação continuada de educadores/as a partir da perspectiva de educação libertadora no pensamento freiriano. Dos conteúdos abordados, há: a educação de jovens e adultos e a educação popular; a história da educação de jovens e adultos no Brasil; os sujeitos da EJA; currículo; a alfabetização na EJA e práticas pedagógicas.

Esse espaço foi sendo construído coletivamente na medida em que se propôs a ser um momento de reflexão das nossas práticas educativas na escola pública com base nos princípios da educação popular. A experiência foi inédita em Fortaleza, e mesmo com as nossas limitações de cunho financeiro e burocrático, identifiquei um passo importante dentro do FEJA em diálogo com a extensão universitária para uma atuação mais propositiva com a modalidade no setor público, em meio a um cenário desalentador não apenas para a política educacional pública, mas para o setor público geral.

Outros dois momentos foram importantes nessas movimentações da tese: o primeiro se deu com a minha participação em uma mesa de debate “**Juventudes e Periferia**”, no Centro Cultural Bom Jardim, promovida através do Seminário de Prevenção a Homicídios na Adolescência, no mês de novembro de 2019; e um segundo, como integrante da mesa de outra mesa de diálogo “**Educação e as Religiões de Matrizes Africanas**”, promovida no Seminário “Arthur Ramos, 70 anos: por uma cultura de tolerância”, em novembro de 2019, na Casa José de Alencar da UFC. Ambos os espaços me oportunizaram estar junto a sujeitos com múltiplas referências com fins de compartilhar experiências no campo da escola pública, juventudes, educação popular e EJA.

O ano de 2019 foi um ano intenso de atividades vinculadas ao trabalho da tese de doutorado. E em relação à pesquisa de campo do doutorado, dei continuidade aos procedimentos adotados em etapa anterior, tais como: o estudo da revisão de literatura e do quadro teórico¹⁰⁶; o levantamento e a análise documental, principalmente referente a duas

¹⁰⁶Já exposto nas notas exploratórias.

fontes: a) as pastas escolares das turmas de EJA, III (noite) e IV (tarde) e b) o documento institucional do Projeto EJA Jovem; as observações diretas e participantes com registro em diário de campo; as conversas informais; as rodas de conversa e as entrevistas semiestruturadas; o estudo de filmes, documentários e fontes jornalísticas (internacionais, nacionais e locais) tiveram caráter complementar.

O levantamento documental é parte que considero complementar do trabalho, mas foi primordial na ampliação na análise dos achados. Na Escola Municipal Douglas, em fase antecedente, eu já havia acessado e estudado, por exemplo, do Projeto Político e Pedagógico (PPP), mesmo sem estar atualizado, além de ter mapeado o perfil dos/as estudantes das duas turmas de EJA Jovem que estavam em execução no período diurno¹⁰⁷. Para a etapa final, considerei pertinente retornar as pastas escolares com o objetivo de atualizar as informações necessárias dos/as estudantes das turmas da EJA III (noite) e da EJA IV (EJA Jovem/tarde). Em termos quantitativos, o número de estudantes em cada turma, considerando o momento do mapeamento das pastas, no mês de julho de 2019, apresentava:

Quadro 2 – Nº de matrículas das turmas de EJA em estudo/2019

TURMAS	Nº. MATRÍCULAS
EJA IV Jovem (tarde)	33
EJA III (noite)	50

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Destaco que na turma EJA Jovem constava 5 (cinco) estudantes com algum tipo de deficiência. Dos anos de nascimento, entre os anos de 2002 até 2004, compondo a faixa etária de 15 até 17 anos de idade. Já na turma da EJA III, da noite, havia um estudante com deficiência, constando 18 (dezoito) transferências¹⁰⁸, sendo 17 (dezessete) apenas no mês de maio, 1 (um) remanejamento para a EJA II e 2 (duas) admissões no mês de maio de 2019. A faixa etária variava de 16 (dezesseis) até 74 (setenta e quatro) anos de idade, achados que nos dão pistas para alargar a ideia de educação de pessoas jovens, adultas e idosas porque

¹⁰⁷Elementos dispostos na seção 4.

¹⁰⁸Não indaguei a quantidade alta de estudantes transferidos/as, mas acredito que o fato da turma ter se formado com um número acima do permitido tenha ocasionado tal remanejamento.

compreendo como fundamental considerar as especificidades dos elementos geracionais na elaboração de políticas públicas¹⁰⁹.

Ainda com as pastas, levantei informações em documentos, como: certidões de nascimento, termo de compromisso, declaração de compromisso no acompanhamento do/a estudante, registro de ocorrências, cartão do benefício social – do Programa do Bolsa Família, Registro Geral (RG), histórico escolar, Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), conta de luz, conta de água, atestados médicos, laudos médicos, declarações de transferências, cartões de vacina, carteira estudantil, fichas de matrícula, título de eleitor e boletins. Documentos levantados em etapa anterior quando percorri 8 (oito) escola para mapear as 16 (dezesesseis) turmas do Projeto EJA Jovem¹¹⁰. Todavia, com essas informações em mãos, eu não tinha a intenção de organizar os elementos da mesma maneira da etapa anterior, o meu objetivo com este mapeamento era dar continuidade a questões referentes à caracterização tecida em torno das juventudes a partir da política educacional, com base nas leituras dos registros de ocorrência.

O registro de ocorrência é um documento institucional, elaborado a mão através dos profissionais de cada instituição escolar, como um caderno de registro. Com base em minhas experiências e análises de narrativas cotidianas, esses registros são mecanismos de controle disciplinar relativos ao comportamento dos/as estudantes na escola. Neste documento, é possível evidenciar a sobreposição do discurso institucional em detrimento dos/as estudantes e de seus familiares que são chamados à escola de maneira recorrente. Ou seja, em sua quase totalidade, não há consideração dos/as jovens em suas posições e/ou narrativas acerca dos fatos ocorridos na instituição. O que ocasiona, no meu entender, uma classificação e hierarquização social desproporcional e desigual sem precedentes e, por vezes, violenta. Muitos/as jovens são registrados/as na memória da escola como indisciplinados/as, violentos e necessitados/as de um rigor e controle maior para atender às normas e às regras que, em grande medida, fazem-se unilateralmente.

Ao levar em conta o conceito de antidisciplina em Certeau (2012), os registros que a escola realiza são parte de uma escrita hegemônica, não oportunizando, as narrativas dos sujeitos ordinários que, contrariamente, são centrais para que tal instituição exista. Certeau (2012), em sua obra “A invenção do cotidiano”, sugere a atenção aos instantes, aos momentos instantâneos, que denomina como ocasiões para cartografar a antidisciplina dos sujeitos comuns. Menciona que aí se figura a instauração de criatividade e pluralidades, ao tomar

¹⁰⁹Para o estudo da velhice e/ou terceira idade no campo da modalidade, verificar uma interessante pesquisa de Raimunda Eliana Cordeiro Barroso (2018) ‘Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: o passado, o presente e o possível’, relatório do curso de pós-doutorado pela Universidade Federal do Ceará.

¹¹⁰Cujos resultados são discutidos na seção 4.

como base as ações cotidianas, nos usos em que esses sujeitos realizam com aquilo que lhes dão para viver, apresentando, muitas vezes, o que ele denomina de uma antidisdisciplina. Esta compreendida como tática na manipulação e alteração de uma determinada ordem. Tácticas que representam em si uma arte, o que instaura desequilíbrio, uma não funcionalidade de um próprio, no caso a escola. Por isso, a importância e a centralidade da proliferação das histórias e práticas plurais costuradas cotidianamente. Portanto, tomo esses escritos de ocorrências como um lugar de observação e interpretação das ações, ou seja, respostas dos/as jovens daquilo que vai sendo “dado”/ “ofertado” através da política educacional, contribuindo, assim, para pensar as suas escritas.

Dada a primazia das escritas juvenis e suas culturas expressas em seus cotidianos, considerando a pesquisa participante, privilegiei a observação participante com registros em diários de campo, para tanto elaborei um roteiro¹¹¹. A observação participante é uma técnica própria da antropologia que tem como prioridade a riqueza de detalhes e vivências a partir da pesquisa de campo. Minayo (2007, p. 70) argumenta que é uma ação que parte da “[...] necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro.” Elementos que transitam por meio da alteridade, que é central no diálogo entre a educação e a antropologia. E como instrumento complementar, as “[...] informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa.” (MINAYO, 2007 p. 71). Esses registros privilegiaram as experiências juntos aos sujeitos de campo através das minhas condições de pesquisa, das andanças pelo bairro, das conversas informais, das salas de aula, do recreio, dos corredores, do refeitório, das entradas e saídas da escola, das interpretações acerca rodas de conversa e das entrevistas individuais semiestruturadas.

Utilizei-me das rodas de conversas. Esse procedimento tanto foi utilizado na turma da tarde como da noite. A primeira roda de conversa se deu no turno da noite, considerando que eu tinha uma maior proximidade com o docente de sala e porque era uma classe em que havia uma frequência menor de estudantes. Aqui elaborei questões abertas, solicitei a turma, logo no início da aula, que fizéssemos um círculo, expus o objetivo da atividade da pesquisa sobre juventudes na EJA para o relatório final. Grande parte dos/as estudantes em sala aderiu à atividade. Com isso, lancei questões previamente estruturadas em um roteiro, e os presentes ficaram à vontade para pensar os pontos. Avaliei no dia seguinte que o tempo das discussões durante a roda de conversa da turma da noite havia sido curto. As discussões ficaram com um

¹¹¹Todos os roteiros de observação de campo estão nos apêndices: A, B, C e L.

tom de perguntas e respostas, trabalhar com questões talvez tenha ocasionado a impressão de uma possível avaliação institucional. Pontos como: gestão escolar, relação discente-docente e o papel dos/as professores/as são indicativos para tal reflexão¹¹².

Com a experiência da noite, reorganizei a maneira de fazer as rodas de conversa com a turma da tarde. Um primeiro elemento foi considerar que eu não poderia realizar esse processo com toda a turma de uma vez só. Optei por grupos de 4 (quatro) até 7 (oito) pessoas. Os/as próprios/as jovens lançaram sugestões de quem ia com quem, houve preferências por determinados grupos de amigos/as. Ou seja, os grupos para as rodas de conversa se constituíram por afinidades, por laços de amizade. Esse aspecto foi fundamental na medida em que houve maior abertura para as discussões e aprofundamentos, como eles/as estavam entre os pares se sentiram mais à vontade para se expressar. A maior parte da turma da EJA IV da tarde participou, perfazendo um total de 5 (cinco) rodas de conversa.

Outro ponto que foi feito por mim, não expus as questões como na turma da noite, trabalhei com temas, ou como Paulo Freire propõe, com palavras-geradoras: família, escola, amigos/as, docentes, relação entre os discentes, gestão escolar, bairro, lazer, EJA, ser jovem, perspectivas de presente e futuro e escola. Uma das reflexões que registrava em diário de campo, à época, era a ideia de que “quanto mais eu escuto os/as jovens, mas o papel entre a família e a escola me parece fundamental, estreitar laços, dialogar, se abrir, se aproximar...o que estamos tentando fazer na educação desconsiderando as experiências juvenis?” (Diário de Campo, nº 6, p. 42).

Nas pistas em que Brandão (1982), em seu livro “Diário de Campo: a antropologia como alegoria”, inspirado nos pensamentos de Carlos Drummond de Andrade e de Darcy Ribeiro, narra as suas inquietações em descrever os sentimentos do mundo. Teço considerações gerais acerca dos sentimentos e impressões por mim sentidos e outros expressos pelos grupos, meninas e meninos, que participaram dessas rodas na turma da EJA Jovem e a turma da noite, sem a pretensão de traduzir esses elementos de modo totalitário, apenas aproximado. Como pesquisadora, eu precisava manter uma postura mais sisuda frente aos/às narrativas juvenis que iam se apresentando, sem perder de vista a oportunidade de olhar em seus olhos, de escutá-los da melhor maneira possível, de interferir o mínimo possível, propositivamente, para que todos e todas pudessem se sentir em um ambiente confiável e confortável. Assim eu fiz, não só nas rodas, mas durante a pesquisa de campo. Nas rodas,

¹¹²Em semanas anteriores, os/as estudantes estavam participando de uma avaliação institucional em um ponto eletrônico instalado na própria escola.

como despedidas minhas da própria escola, já estávamos no mês de dezembro, propus merendas coletivas, sendo bem acolhidas pelos grupos.

As narrativas se apresentaram como um dos pontos altos da minha aproximação com os/as jovens. As intimidades, os sentimentos, as relações amorosas, as confidências, os casos de aliciamento, os casos de assédio sexual tanto na família como no espaço escolar, neste, através da figura de um dos professores¹¹³, as violências físicas, psicológicas e negligências, a “evasão” forçada, ou mesmo a fuga de uma escola que não oferta o mínimo, as depressões, o racismo, a homofobia, a transfobia, a gordofobia, o isolamento social e cultural, o trabalho desde a infância para o próprio sustento depois de expulsões de casa ou por necessidades econômicas familiares, as resistências nas maneiras de fazer de cada um/uma, os laços de amizades, as parcerias, os conflitos, as brigas, a carência afetiva, os modos de se vestir, os gostos musicais, as sexualidades, as indagações diante as abordagens metodológica em sala, as críticas aos conteúdos curriculares, as religiosidades, o “estar do mundo”, os professores como “espelho”, a escola como um espaço de bem-estar porque está longe da casa que oprime, as lágrimas, os engasgos, a fala como potência e denúncia, a timidez, as curtições, as drogas, a alegria de viver são escritas juvenis que precisam ser entendidas e consideradas pela política educacional¹¹⁴.

Escritas juvenis que sinalizam como constroem os seus lugares praticados, desenhos que traçam linhas poderosas por muitos/as jovens inseridos/as no contexto da modalidade EJA. Escritas que vão se estabelecendo no “entre-lugar” como fronteira. “Entre-lugar” como o local da cultura, deslizante, marginal e estranho, seria o resultado do confronto entre dois ou mais sistemas culturais que dialogam de maneira agonística (BHABHA, 2013)¹¹⁵. São escritas que desestabilizam o cotidiano da escola, da sala de aula e da proposta ofertada através da política, porque estamos lidando com sujeitos históricos, com experiências sociais, transpassadas de subjetividades. Para Freire (1996, p. 42, grifos do autor), “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção.” O não entendimento e/ou descaso do que ocorre além da ideia da prática do ensino na sala de aula, para Paulo Freire (FREIRE, 1996, p. 42), não passa de uma noção equivocada de educação.

¹¹³No momento da realização da pesquisa, esse professor havia retornado à escola.

¹¹⁴Os/as próprios/as estudantes sugeriram que a escola organizasse rodas de conversa para que eles/as partilhassem, narrassem, escutassem e dialogassem as suas realidades.

¹¹⁵Referente à luta.

Ainda com os procedimentos, utilizei-me da entrevista individual semiestruturada em que o sujeito “[...] é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões.” (MINAYO, 2007, p. 64). A autora compreende que no trabalho de campo a entrevista pode nos fornecer informações tanto secundárias como primárias. Os elementos de natureza secundária “[...] dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticos, registros civis, documentos [...]” (MINAYO, 2007, p. 65). Os primários “[...] referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.” Estes últimos foram centrais para o trabalho.

Com isso, realizei 5 (cinco) entrevistas individuais semiestruturadas, 3 (três) com jovens da EJA (um estudante da tarde e dois estudantes da noite)¹¹⁶, uma com a diretora da escola e uma com um dos professores da modalidade¹¹⁷. Somaram-se as entrevistas individuais, uma entrevista coletiva com três jovens da EJA Jovem da tarde. Para tanto, com as entrevistas com jovens pontuei: história de vida; rotina; ser jovem; famílias; amigos/amizade/ bairro/território; expectativa presente e futuras/sonhos. Aspectos elaborados com base nas minhas leituras dos registros em diário de campo em diálogo com os objetivos da pesquisa. E, para melhor compreender suas rotinas individuais, utilizei-me da figura de um relógio analógico¹¹⁸.

Ressalto que a técnica da entrevista individual, se em um primeiro momento pareceu ter a adesão dos/as jovens como uma consequência dos resultados e interações das rodas de conversa, na prática, muitos/as desistiram, seja por timidez de estar a sós comigo, seja pelo o fato de estarmos nas duas últimas semanas de aula do ano de 2019, isso porque muitos/as queriam estar em sala com os/as colegas, em momentos de despedidas das aulas; ou por entenderem que nas rodas de conversas já haviam refletido muitos temas, sendo o suficiente.

Quanto à organização dos achados de campo, utilizei-me da categorização; “[...] esse procedimento é uma tentativa de se caminhar na objetivação durante a análise. Para que tenhamos uma categorização (ou classificação) é importante garantirmos que as categorias (ou

¹¹⁶O instrumental utilizado para a roda de conversa da turma EJA III (noite) e o outro para a turma da tarde do Projeto EJA Jovem se encontram respectivamente nos apêndices I e J. É importante ressaltar que esses três estudantes participaram do curso de extensão.

¹¹⁷Tanto o roteiro da entrevista utilizado com a diretora e como o roteiro utilizado com o professor se encontram respectivamente nos apêndices G e H.

¹¹⁸A ideia do uso da figura do relógio se deu com base em uma dinâmica desenvolvida para compreender a rotina de mulheres e homens do campo, com destaque para o uso do tempo. Trata-se de um material publicado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário através da Secretaria da Agricultura Familiar de 2006. Fotografias no anexo H.

classes) sejam homogêneas.” (GOMES, 2007, p. 89). Para tanto, há princípios que regem a ideia de homogeneização; e as categorias devem ser:

(a) Exaustiva (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização); (b) exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria); (c) concretas (não serem expressas por termos abstratos que trazem muitos significados); (d) adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar). (GOMES, 2007, p. 89).

Com base nessa explicitação, levando em conta os referenciais e a proposta de pesquisa, o uso da categorização na relação entre a organização e a análise dos achados de campo se coadunou, até o presente momento, com os propósitos do trabalho. Em síntese, as movimentações teórico-metodológicas são noções que se baseiam na ideia de que a atividade de pesquisa é parte de um todo em movimento, ou melhor, urdimento. Não se tratando, sobremaneira, de uma ação isolada e individual, mas coletiva porque dialogada com o campo e com os sujeitos com os quais estabelecemos as nossas relações sociais. Foi nesse esteio que a ação de um curso de extensão foi possibilitada, dada as inspirações nas experiências supracitadas (entre limites e possibilidades) e na abordagem participante de se fazer ciência, como já mencionado. Para explicitar a proposta de intervenção em campo, descrevo no tópico subsequente.

2.5.2.1 *Um curso de extensão “no meio do caminho”*¹¹⁹

A ideia de outra intervenção diante das que já estavam ocorrendo, em especial, no contexto de sala de aula, tornou-se mais concreta no mês de setembro de 2019, transcorrido 4 (quatro) meses em campo na segunda fase. Inicialmente, havia a noção de que eu poderia contribuir com um “mini-curso”. Ideia tecida em minhas conversas informais tanto com a coordenadora pedagógica, como com jovens das turmas de EJA. Destaco as interpelações de estudantes com a minha presença em sala de aula. Inicialmente, como não havia uma “função” definida para a minha presença em sala, os/as jovens se aproximavam e me indagavam se eu seria a professora deles/as¹²⁰. Com o passar do tempo, ao me definir junto aos/às docentes como uma “auxiliar” das atividades de sala, interferindo tanto

¹¹⁹Algumas fotografias dispostas no anexo I. Material concedido pelos/as jovens.

¹²⁰Ressalto que a minha presença também se apresentou, para alguns/mas, com um papel da ‘avaliadora’ sobre os/as jovens em sala, para tratar de seus comportamentos e atividades.

individualmente como em debates mais coletivos em meio aos conteúdos propostos, os/as estudantes começaram a me indagar se eu não teria uma ação pedagógica específica com eles/as. Outros/as me perguntavam se eu era psicóloga, perguntavam-me acerca do acesso e os tipos de cursos na universidade, dos cursos profissionalizantes existentes, bem como das escolas de ensino médio¹²¹.

De outro ângulo, a coordenadora pedagógica relatou a sua preocupação com a inserção dos/as meninos/as no mercado de trabalho. Com isso, lançou pistas de que eu poderia orientá-los/as para a elaboração de um currículo, por exemplo. Ideia que ganhou apoio da diretora escolar. Nesse cenário, minhas respostas apontavam para um interesse em realizar uma ação com eles/as, tendo em vista que muitos/as tinham o desejo para qualificar o currículo. E eu me perguntava: mas do que eu vou tratar nesse espaço? Como pensar os conteúdos? E, um elemento principal, qual abordagem, se eu não tinha experienciado nada pedagogicamente vinculado às juventudes na EJA?

Concomitante, eu dialogava com a minha orientadora a possibilidade dessa intervenção, entrelaçando com as experiências na extensão universitária e nas escolas em que trabalhei. Com esses apontamentos, escrevi uma proposta que, em um primeiro instante, desenhou-se como “mini-curso”, logo, configurou-se como um curso de extensão. Este sendo executado através da própria escola que, historicamente, restringiu-se ao ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, assim, registrava em um de meus diários “[...], enfim...difícil, mas pensando agora o mini-curso como um curso de extensão da própria escola, por que não?” (Diário de campo 6, 2019, p. 8).

Em outubro de 2019, iniciava uma reflexão mais sistemática acerca dos conteúdos a serem propostos nessa ação educativa. Inspirada no pensamento de Paulo Freire (2005, p. 97), a busca por conteúdos programáticos teve como fundamento o diálogo, não se tratando de um ato impositivo, mas se caracterizou como “[...] a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” É o que compreendo como o momento da busca do universo temático, tendo em vista que a investigação tem no “[...] pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2005, p. 101). Com isso, não podemos partir de escolhas arbitrárias referentes aos temas, mas é preciso tessitura, um encontro entre os sujeitos, as suas realidades socioculturais e as compreensões que eles/as têm de suas realidades.

¹²¹Já que a turma da tarde estava encerrando o ensino fundamental, tornava-se recorrente as indagações relativas ao ingresso no ensino médio.

Inicie uma busca a partir de meus registros nos diários de campo, já tendo consciência de que eu proporia um curso voltado para a formação humana e social, porque era preciso considerar a minha formação e o estudo que eu estava desenvolvendo na escola. Ressalto que reli ao documento do Projeto EJA Jovem para estabelecer pontes, já sabendo de seus conteúdos e propósitos no campo da educação específica com as juventudes quando levou em conta a proposta do Projovem Urbano¹²², mesmo sem materializá-la na prática. Diante disso, era necessário delimitar conteúdos pertinentes ao objetivo traçado no intuito de contribuir com os/as jovens nessa área. Com as leituras das narrativas e cenas desse cotidiano, delimiti quatro temas: a) racismo; b) gênero e sexualidade; c) trabalho e empregabilidade; d) estética juvenil e consumo. Após esse recorte, havia a preocupação em pensar e organizar uma abordagem metodológica, tendo em vista os princípios da educação popular, como: flexibilidade, dialogicidade, horizontalidade, criticidade e contextualização, expressos nas Diretrizes Municipais de Fortaleza, de 2011, quando abordam a modalidade EJA, além da obra de Paulo Freire e de Brandão em estudo.

O curso teve uma duração de 20 horas, distribuídas em quatro sábados consecutivos, no horário da manhã, na escola. Inicialmente, a intenção era realizar as ações em um dos dias letivos da semana na escola (entre segundas e sextas-feiras), mas com base na realidade de trabalho com um dos parceiros que eu havia entrado em contato, solicitei a gestão escolar os horários e dias aos sábados, gentilmente a diretora acolheu e apoio todo o percurso. Entretanto, esse foi um ponto avaliado por mim depois da realização do curso, dado que a maioria dos/as jovens já escritos tinha mais disponibilidade durante a semana. Devido a esse fator, a adesão foi reduzida, no início das inscrições havia um pouco mais de 20 (vinte) jovens, quando modificamos o dia para o sábado, apenas 9 (nove) estudantes confirmaram, incluindo ambas as turmas da EJA (tarde e noite).

No momento seguinte compartilhei com a diretora da escola a proposta que estava sendo desenhada. A sua postura foi de apoio, inclusive para emitir os certificados por meio da escola, disponibilizando uma sala de aula com equipamentos (data show, computador e som), pastas de elástico, impressões, chocolates e contribuição com as merendas coletivas. Ao passo que eu contribuía com a merenda coletiva, com uma oficina de grafite por meio do uso de estêncil¹²³, contei ainda com as intervenções de 4 (quatro) pessoas externas à escola: um educador-social para mediar o teatro do oprimido, tematizando racismo; um educador-social

¹²²Política específica de juventudes criada no contexto do governo Lula (PT), em 2005. Esse elemento está descrito na seção 4 quando abordo a origem do Projeto EJA Jovem em Fortaleza e seus fundamentos.

¹²³Folha de papel com perfurações em formato de desenhos e/ou palavra construídas por cada um/uma. Para grafar no muro da escola utilizamos *spray* com várias cores.

para expor as ações e oportunidades através do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esportes (CUCA) da Barra como parte dos conteúdos trabalho e empregabilidade; uma estudante da UECE, concludente do curso de pedagogia, para fazer uma exposição em torno dos conceitos de gênero e sexualidade¹²⁴ e um arte-educador com a oficina de grafite e uma intervenção coletiva no muro interno da escola a partir das discussões de gênero e sexualidade¹²⁵.

A ideia de convidar pessoas externas à escola se deu por dois motivos principais: primeiro, a maior parte já tinha experiência com juventudes, o que me ajudou muito na mediação das temáticas e abordagens; segundo, a cada encontro e debate, havia a necessidade de trocarmos um maior número de experiências, como eu já era “uma conhecida” nas turmas, o convite a pessoas externas criou expectativas para os/as jovens na medida em que havia a possibilidade de ter contato com outros olhares e informações para as respectivas áreas. Um dos pontos altos do curso se deu com a oficina de grafite com estêncil. Essa intervenção com um arte-educador da área foi rica em múltiplos sentidos: era a primeira vez que todos/as realizavam tal atividade, inclusive eu, contamos ainda com a participação da diretora.

Em síntese, o espaço de um curso específico com as juventudes, a meu ver, me proporcionou um dos momentos mais importantes em minha formação durante o curso de doutorado. Muitos elementos presentes se tornaram sinalizadores para a compreensão das escritas juvenis na EJA como uma fronteira que “[...] se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimular ao da articulação ambulante, ambivalente [...]” (BHABHA, 2013, p. 25). É sabido que Homi Bhabha é um estudioso da cultura e do pós-colonialismo, e que tem um trabalho primoroso em diálogo com a literatura. Quando o autor aborda essas questões está se referindo às culturas globais, nacionais e locais, debatendo sobre: identidades, discriminações, ambivalências do discurso colonial, signos, pós-moderno, pós-colonial e outros. Encontro em sua noção de fronteira e entre-lugar um espaço pertinente para dialogar com as culturas juvenis dentro da modalidade EJA, em especial para debater as nossas diferenças e possibilidades culturais, pois, para ele, a

¹²⁴A referida estudante estava escrevendo a sua monografia na área, orientada por mim, como estávamos juntas em um grupo de estudos na universidade que pautava gênero e sexualidade na formação docente, o nosso trabalho conjunto foi muito interessante, pois aprendemos mutuamente. Ela teve a possibilidade de escutar os relatos dos/as jovens e conhecer um pouco os sujeitos da EJA. Juntas, compartilhamos as experiências em nossas formações.

¹²⁵Para cada convidado, que já era profissional da área ofereci uma ajuda de custo. Com exceção da estudante da UECE que foi voluntariamente como um exercício de sua monografia. Cada um/a fez uma intervenção de no máximo 1 (uma) hora. A justificativa para tais convites se dá pelo fato de ter sido uma primeira experiência a frente com jovens, sentindo-me na responsabilidade de atender às expectativas de tais sujeitos, sobretudo com educadores/as que já tinham experiência na área. O que, para mim, foi um aprendizado em conjunto.

significação pós-moderna indica os limites epistemológicos para lidar com “outras vozes e histórias dissonantes”¹²⁶. (BHABHA, 2013, p. 24).

Como um lugar praticado, durante o curso de extensão, as nossas posturas prezaram pelo diálogo e indagações em torno dos conteúdos alinhados aos nossos saberes, e não só, houve a tessitura de ações diante as nossas experiências sociais na escola a serem encaminhadas posteriormente para a gestão. Porque investigar e/ou estudar um tema é não só pensá-lo a partir das nossas relações com as realidades, mas “[...] investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (BHABHA, 2013, p. 114).

E dentre as nossas interlocuções, em concordância com a literatura que vem sendo produzida em torno das juventudes e de suas culturas, é fundamental repensar e refundamentar as pedagogias com as juventudes, sobretudo em espaços públicos que atuam com a Educação de Jovens e Adultos. Entendendo, desde já, que a própria modalidade, ao longo de sua história, e em grande medida, não levou em conta esses sujeitos-jovens em seus modos de ser e fazer culturais, aspectos refletidos na próxima seção quando explicito distinções entre a noção de juvenilização e juventudes.

¹²⁶Ainda com o autor, essas outras histórias e vozes dissonantes estão representadas nas mulheres, nos colonizados, nos grupos minoritários, nos portadores de sexualidades policiadas. (BHABHA, 2013, p. 24-25). Acrescento aqui as culturas juvenis urbanas e periféricas, considerando o debate de classe social, gênero, sexualidade, etnicidades e geração que, muitas vezes, são caracterizadas, na literatura, como culturas marginais e/ou subalternas.

3 JUVENTUDES E JUVENILIZAÇÃO, PROBLEMAS DE PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?¹²⁷

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou a palmatória. (ASSIS, 2011a, p. 88)¹²⁸.

O conto machadiano versa sobre a concepção de uma escola tradicional do século XIX. Na cena da epígrafe, Pilar, estudante e personagem principal do enredo, havia sido flagrado pelo o professor Policarpo (o qual não sabia do contexto do fato ocorrido, tomando uma atitude de ordem unilateral) com uma moeda que havia recebido de um colega de sala (filho do mestre) como recompensa para lhe ensinar as tarefas escolares. O fragmento me fez lembrar desentendimentos, não-diálogos, desencontros e tensões instauradas entre estudantes-jovens e professores/as na escola. As relações pré-estabelecidas entre as/os estudantes e docentes (e demais profissionais da educação), muitas vezes, dão-se mais pelo o cumprimento de deveres, diga-se normatividade, da preocupação com a manutenção da autoridade pedagógica, da ordem, do que sociabilidades de um processo maior, que é educativo.

Em um documentário brasileiro “Nunca Me Sonharam” (RHODEN, 2017), que debate as experiências juvenis em escolas públicas do ensino médio, entre sonhos, tensões, desencontros e encontros, jovens, professores/as, gestores/as e intelectuais da área vão tecendo importantes considerações a respeito do papel da escola na formação das juventudes. Na abertura das filmagens nos deparamos com os seguintes relatos de estudantes,

- “Eu queria ser um adulto-criança-jovem-adolescente.”
- “Eu não queria ser jovem não, queria passar direto pra fase adulta.”
- “Eu acho que eu vivo no mundo da lua.”
- “Eu sou um defeito de fábrica, eu acho que eu sou assim, eu sou diferente de todo mundo.”

¹²⁷O questionamento sobre o problema de perspectiva para a presente análise é inspirada nas considerações de Williams (2011) em sua obra ‘**O campo e a Cidade: na história e na literatura**’; segundo o estudioso, ao estudar e elaborar conhecimentos em torno desses dois espaços poderosos salienta a importância em observar a perspectiva história a partir da ciência histórica e da literatura, contando até mais do que a veracidade dos fatos. Entretanto, não há similitudes em relação ao que Williams aborda, tratando-se apenas de uma inspiração no processo de sistematização/reflexão dos achados relacionados às discussões entre juventudes e juvenilização.

¹²⁸Dou continuidade ao ‘Conto de Escola’, escrito por Machado de Assis (1839-1908), narrativa do ano de 1840.

- “Pois a única certeza que eu tenho é que um dia eu vou morrer, então eu tenho que fazer tudo que eu quiser fazer, enquanto eu ainda tenho essa oportunidade que é respirar, viver.”
- “A partir do momento que o sonho foi tirado de mim, eu desisti dele também.”
- “Eu quero que você saia do seu mundinho e cresça.”
- “Quando eu era criança, eu era louco pra completar dezoito anos, tipo, eu era louco pra ficar logo adolescente. Eu achava que [...] era uma coisa mais [...] tipo, vou ganhar a minha liberdade.”

As narrativas estudantis que fazem parte do documentário tecem críticas à escola, como: a lógica da meritocracia; a educação instrumentalizada; professoras/es distantes que não “olham no olho”; escola indiferente à vida pessoal e cultural das/os jovens; precárias estruturas físicas; aulas tradicionais; educação que discrimina e expulsa estudantes¹²⁹; encurtando os sonhos e matando futuros. Outras/os jovens observam uma educação escolar com possibilidade de ter maior acesso ao conhecimento; à contribuição no processo de desalienação social; a ampliação das redes de sociabilidade; a figura docente se apresenta como fundamental; o papel da gestão escolar é relevante; e ainda, é através da escola que vislumbram possibilidades de maior acesso aos direitos, condição para concretizar sonhos e projetos.

Destaco com base nas narrativas do documentário que questões referentes ao gênero, à sexualidade, à etnicidade, aos territórios (sejam rurais, urbanos) e à geração é parte das escritas juvenis no cotidiano escolar. Entre os achados da pesquisa de campo e o estudo da literatura esses elementos se situam nos interstícios das escolas, são conteúdos emergentes que pouco ou de nenhuma maneira estão contabilizados nas ações da política educacional, em especial na EJA. Todavia, mesmo a escola recusando tais conteúdos, eles se fazem presentes, sejam através de seus gestos, falares, modos de vestir, modos de olhar/saber a realidade. São inscrições que nos interpelam em relação às movimentações das juventudes neste espaço educativo, como um desejo¹³⁰, atuam nas fronteiras, insinuando-se para forjar novas possibilidades pedagógicas.

¹²⁹Em um depoimento de um jovem do Movimento LGBTQI+, é compartilhada a informação que muitas pessoas LGBTQI+ estariam fora da escola devido às tensões construídas no campo da sexualidade e do gênero. Reflexões próximas são realizadas no documentário ‘Frutos do Brasil – Histórias de Mobilização’ (DUARTE, 2008), onde encontramos depoimentos em torno dos suicídios de jovens pelo fato de serem gays. Argumentos que se fizeram presentes nos elementos de campo da presente pesquisa.

¹³⁰‘No momento em que *desejo*, estou pedindo para ser levado em consideração’ (FANON, 1986 *apud* BHABHA, 2013, p. 30).

Juarez Dayrell (2007), em seu artigo “A escola ‘faz’ juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, compreende que a escola precisa dialogar com tais culturas sob o risco de fortalecer e dá continuidade a um processo que reproduz profundamente as desigualdades sociais. Para o autor, a escola de massa não tem correspondido às múltiplas realidades dos sujeitos que nela se apresentam. “Teima” em não reconhecer as diversidades, as especificidades dos/as jovens, não contribuindo, sobremaneira, para fortalecer uma formação com autonomia. Aos/às docentes seria fundamental “uma postura de escuta”, e que possam se tornar os/as interlocutores/as das juventudes “[...] diante de suas crises, dúvidas e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida.” (DAYRELL, 2007, p. 1125). Em outro território escolar identifico tensionamentos próximos às problemáticas referidas,

- Prô, isso não se faz, o senhor está fulo e desconta em mim, isso não se faz.
- Em primeiro lugar não se diz fulo, diz-se o quê?
- Diz-se o que o quê?
- Use uma palavra verdadeiramente da nossa língua, isso já melhora.
- O senhor está com raiva e desconta em mim, isso não se faz prô.
- Não cabe a você dizer-me se estou com raiva ou não, e agora cale-se, porque se não isso ainda vai acabar mal. (BÉGAUDEAU, 2009, p. 51-52).

Essas narrativas fazem parte da obra literária intitulada “Entre os muros da escola” de Bégaudeau (2009). No livro, os acontecimentos ocorrem em uma escola francesa e são relatados a partir do ponto de vista de um professor de língua francesa que lida diariamente com as juventudes imigrantes de uma escola de periferia. O texto destaca os conflitos, as tensões, as fronteiras culturais de diversas nacionalidades, etnias e gênero, apresentando cenas arbitrárias, de caráter impositivo, da língua hegemônica francesa, dos comportamentos sociais, vestimentas “aceitáveis” em detrimento das culturas “de fora”, marcando a lógica da homogeneidade no trato juvenil com base no projeto moderno de sociedade europeia.

De outro modo, o conteúdo apresenta os enfrentamentos dos/as estudantes-jovens, suas resistências frente os/as educadores/as e a instituição escolar quanto à validade de suas culturas, em seus modos de ser e fazer, denunciando um racismo étnico e linguístico. Para Bhabha (2013), essas resistências se dariam através de uma cultura de contramodernidade pós-colonial, o que ocasionaria descontinuidades de um projeto que se quer hegemônico, forjando o que ele denomina de hibridismo cultural.

Certeau (1995), em sua obra “A cultura no Plural”, analisou o sistema francês de ensino sob o ponto de vista da linguagem escrita e oral, dando relevo a relação entre a cultura e a escola. Para o autor, há descompassos estruturais e ideológicos onde esses elementos estão imbricados, “o ensino rejeita as diferenças e reconhece apenas um dos falares franceses. Os

outros são apenas bastardos, sem posição social e sem legalidade científica” (CERTEAU, 1995, p. 124)¹³¹, a meu ver, são argumentos que denunciam formas de racismo¹³². Reflexões que vão de encontro ao debate das juventudes inseridas, por ora, na modalidade EJA. Com base nos achados, sinalizo distinções discursivas entre as categorias juvenilização e juventudes, considerando que estamos enfrentando problemas de perspectivas. Essa ideia parte do pressuposto de que ao nos apropriarmos de questões emergentes no campo educativo formal, como os elementos vinculados às diversidades e às identidades culturais, principalmente depois do processo de redemocratização, ainda, parecem ser difíceis e complexos lidar com tais questões, inclusive quando nos propomos educadoras e educadores¹³³ no campo da educação pública. Implicando-nos em problemas de perspectivas para lidarmos com essas atualizações, possivelmente estaríamos abordando os/as estudantes-jovens da EJA como os *Outsiders*¹³⁴.

Mesmo considerando, e em concordância, que a política educacional contribui pouco, em termos estruturais e ideológicos, para que possamos qualificar o espaço escolar de maneira que se materialize uma ideia de escola democraticamente justa, é fato que a escola pública tem enfrentado tensões cotidianas com os/as estudantes que nela se apresentam. Não menciono apenas os/as estudantes que hoje estão sendo centrais na EJA, mas também crianças, adultos e idosos, da educação infantil até o ensino superior¹³⁵. Não sendo, portanto, privilégio da EJA discutir questões conflituosas, principalmente no campo das relações junto aos/as estudantes. Nem mesmo sendo este o único lugar que se reivindica um maior diálogo entre a cultura escolar e as culturas dos sujeitos que a movimentam. Como o trabalho estudou as juventudes na EJA, a discussão se deterá as experiências da pesquisa de campo em escolas públicas de Fortaleza, ainda assim, ciente de um olhar de caráter aproximativo, sem a pretensão de generalizar situações, contextos e/ou pessoas.

¹³¹A discussão se encontra no capítulo 6 (seis) da obra supracitada.

¹³²No presente trabalho tenho utilizado a ideia de racismo com base nas indicações de Houaiss (2010), quando há discriminação social e cultural de grupos supostamente considerados ‘inferiores’. Lembro que raça, não se restringe a cor da pele, mas traços físicos e semelhanças socioculturais. A meu ver, tratar de racismo é pensar sobre qualquer forma discriminatória dentro das relações sociais estabelecidas, considerando a etnia, a geração, o gênero, a classe social, a religiosidade e outros. Obviamente, que essa tomada de posição não diminui a pertinência no Brasil sobre o preconceito racial estrutural que foi empregado sobre as populações negras e indígenas.

¹³³E demais profissionais da educação.

¹³⁴Faço uso da ideia de *Outsiders* de Elias e Scotson (2000) em sua obra ‘Os Estabelecidos e os Outsiders’ quando estudam as diferenciações e tensões sociais, do ponto de vista de valores, entre uma comunidade estabelecida com seus valores e normas, firmados e legitimados, e a comunidade de ‘fora’, os estrangeiros. Estes classificados como ‘os outros’ da história, também ditos como forasteiros que não partilham dos mesmos valores já estabelecidos. Esse estudo foi realizado em uma pequena cidade da Inglaterra.

¹³⁵De acordo com as vivências, leituras que tenho realizando, as nossas diferenças culturais parecem ser centrais no processo educativo, ao mesmo tempo, um dos pontos de impasse.

A seção expõe, no primeiro momento, uma breve historiografia da educação voltada para as pessoas jovens, adultas e idosas, mesmo antes de tornar a EJA modalidade no Brasil, sinalizando desde já a presença das juventudes em tais espaços; em outro instante, reflito as transmutações e inquietações de estudiosos/as quando problematizam as juventudes e o “fenômeno” da juvenilização na EJA o que, a meu ver, há uma espécie de racismo juvenil em torno desse debate¹³⁶; exponho algumas contribuições da Sociologia da Juventude para o trato das juventudes para repensar a escola, em especial a EJA; por fim, apresento a perspectiva teórica da pesquisa em tela no trato das juventudes da EJA como sujeitos socioculturais.

3.1 Na tentativa de fulgurar às juventudes em iniciativas educacionais voltada para pessoas jovens e adultas no Brasil

Como enunciado anteriormente, as discussões que propus levantar aqui fazem parte de minhas inquietações relativas a narrativas cotidianas¹³⁷ e estudos realizados através da revisão de literatura, que apontam a modalidade EJA como um espaço que foi construído para adultos e trabalhadores/as (ALMEIDA; CORSO, 2017; ANDRADE, 2008; DUARTE, 2015; MELLO, 2009). Almeida e Corso (2017), ao discorrerem acerca da história da EJA, destacam que há um crescente número de jovens em um espaço que foi “pensado” para a pessoa adulta. De outro modo, Mello (2009) aponta que as juventudes, para gestores e muitos professores, têm descaracterizado a identidade da referida modalidade. Desde a entrada dos sujeitos-jovens à construção de várias tensões nos lugares escolares públicos, inclusive geracional, é uma reflexão que se apresenta como uma constante nas pesquisas da área e também nos relatos cotidianos da EJA em Fortaleza.

Ao estudar tal problemática, algumas investigações, a meu ver, versam sobre as juventudes desde a lógica da corrente geracional que, de acordo com Pais (2003), trata-se de olhar as/os jovens dentro da perspectiva funcionalista, fundada em uma preocupação de integrar e dar continuidade aos processos de sociabilidade já estabelecidos. Em publicação anterior, Abramo (1997, p. 29) comenta que no Brasil,

¹³⁶Bourdieu (1983) expõe em seu texto ‘A *juventude* é apenas uma palavra’ uma discussão importante sobre o racismo anti-jovens no contexto Francês nas classes em declínio (artesãos e comerciantes), trata dos velhos e da velhice. Sem generalizações, o sociólogo, afirma que os velhos seriam aqueles que acumulariam os sintomas mais agudos não só de serem anti-jovens, mas de serem anti-intelectuais, anti-artistas, anti-contestação. Todavia, quando eu exponho aqui o racismo juvenil é referente à noção de criminalização relativa às/aos jovens, consequentemente de uma não-aceitação. E não específico as/os velhas/os, nem relação homologa ao contexto francês.

¹³⁷Em relação às narrativas cotidianas, refiro-me a alguns profissionais da EJA em Fortaleza.

A concepção de juventude corrente na sociologia, e genericamente difundida como noção social, é profundamente baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a constituiu como categoria de análise: como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da 'cultura' e da assunção de papéis adultos.

Constituindo-se, assim, como um momento crucial de integração e fortalecimento da coesão social. No campo escolar, penso que essa lógica ainda se apresenta como hegemônica. Os/as estudantes são abordados/as seguindo a ótica do sistema nacional de educação, ou seja, grande parte do olhar da política educacional e de algumas pesquisas se institui pela lógica normativa, seletiva, classificatória, segregatória, homogênea e que, em poucos casos, levam em conta as experiências e a vida cultural dos sujeitos com os quais trabalham diretamente. Aspectos que se assemelham aos achados de campo nas iniciativas da EJA no bairro Presidente Kennedy, que venho denominando de uma espécie de re-escolarização, elemento reprodutor de desigualdades educacionais.

E, indago com muitas preocupações, considerando a atual conjuntura política nacional, como trabalhos relativos às diferenças e o respeito à diversidade humana vêm sendo lidos? Quais são as nossas dificuldades diante de tal governabilidade autoritária que faz críticas rotineiras a diferença cultura, obstacularizando espaços de diálogo, sobretudo com os movimentos sociais e parte da sociedade civil que lida com espaços públicos e múltiplos, constituindo-se plurais porque exigem um olhar para as pessoas desde um ponto de vista equitativo e cultural? E as juventudes das classes populares, o que pensar? É possível, passado mais de um ano de (des) governabilidade, afirmar que estamos em um período doloroso e violento na elaboração e materialidade de ações democráticas. Trata-se, a meu ver, de um cotidiano árduo, que tem nos exigido compreensão histórica e inventividade diante de posicionamentos verticalizados. Com isso, o apoio e a colaboração junto a outros espaços, instituições, movimentos e sujeitos coletivos que agreguem forças frente às políticas antidemocráticas têm se apresentado como fundamentais.

Ao retomar as problematizações das concepções funcionalista para o tratamento dispensado ao/a jovem no Brasil, verificando pesquisas na EJA, esses sujeitos vêm sendo caracterizados como "inéditos" a partir de um determinado marco temporal que seria a década de 1990. E mais, a figura jovem tem "descaracterizado" tal modalidade. Ou seja, "a EJA não é mais como antigamente", tratando-se, na minha interpretação, de uma concepção idílica.

Antes de adentrar nos aspectos historiográficos, exponho uma síntese com base em minhas reflexões e experiências, pessoais e profissionais, anteriores e presentes, em torno da

EJA. Em grande medida, meus estudos identificaram uma modalidade sob uma perspectiva homogênea, unitária, generalista para abordar tais estudantes inseridos/as nessa forma particular de educação. Porém, ressalto que o meu diálogo com a educação popular, que tem fundamentos nas culturas populares, com destaque para o campo da diversidade e da diferença, alargou o meu entendimento relativo às pessoas, substancialmente os/as estudantes, que se inserem em tal modalidade. Ainda assim, estudando sobre esses sujeitos de maneira mais específica, é nítida a abordagem na EJA sob um ponto de vista homogêneo, por vezes, com as discussões tratadas com um recorte de classe social e territorial, principalmente no campo escolar. Mas, de todo o modo, tessituras mais elaboradas quando lidamos com os elementos étnicos, geracionais, sexuais, religiosos e de gênero são recentes e crescentes nos últimos anos, sejam no campo das experiências individuais ou coletivas.

Esse é um elemento que considero importante, na medida em que só a pouco, com toda a movimentação no campo científico e nos espaços dos movimentos sociais, avanço das democracias e, conseqüentemente, das políticas públicas é que há uma maior visibilidade, ao menos discursiva e legal, para pensar essas especificidades, considerando as suas dimensões subjetivas, suas histórias de vidas, suas identidades. O Estatuto da Juventude através da lei de nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, aprovado no governo da presidenta Dilma, está implicado neste contexto. O referido documento observa a juventude a partir de um grupo social e etário que exige das ações políticas especificidade e acuidade na garantia de seus direitos sociais, civis e políticos, com fundamentos em suas pessoas e realidades.

Com essa orientação é que compreendo, hoje, a modalidade EJA. Um espaço como lugar praticado que, nas últimas décadas, tem sido ocupado e visibilizado por vários grupos sociais, como os trabalhadores e as trabalhadoras rurais, os pescadores e as pescadoras artesanais, os povos ribeirinhos, as comunidades quilombolas, os sujeitos urbanos, as pessoas privadas de liberdade; dentre mulheres, homens, população LGBTQI+, em grande parte a população negra, jovens, adultos e idosos. Nesses percursos há exigências para a abordagem acerca da diversidade e das diferenças, exigindo das políticas públicas (e de nós) e sociais maiores coerências e participações, porque, em concordância com Carril (2017, p. 551, grifos meus), estudiosa da educação quilombola no Brasil, “A escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma ‘neutralidade’ em seus conteúdos curriculares.”

Minha hipótese, ao estudar as juventudes na história da EJA, foi a de que esses sujeitos sempre fizeram parte desse espaço, pois, grande parte da população não teve acesso à

escola pública e gratuita desde a sua instituição da escola no país. Quando a escola primária iniciou a sua obrigatoriedade e sua expansão, o fez de maneira muito lenta e gradual; exigia-se apenas a matrícula de pessoas entre 7 anos até os 14 anos de idade. Ou seja, a partir dos 15 anos de idade, eu suponho, as condições de acesso eram ínfimas, sobretudo em relação às classes populares. A escola era privilégio da classe abastada, este elemento é visível na área da literatura com Machado de Assis (2011b), em “Teoria do Medalhão”.

Com isso, o que não havia era a noção sociológica de juventudes, pois somente em meados do século XX é que os estudos vão chegando ao Brasil, principalmente, quando examinamos o ponto de vista sociocultural e histórico, não se tinha a elaboração que há hoje acerca de tais sujeitos, mesmo considerando apenas a lógica geracional. O que identifiquei, por ora, para compor esse recorte historiográfico, foi uma discussão prevalecente a partir do ponto de vista de classe social, exemplo disso são as contribuições de Vanilda Paiva, Dermeval Saviani e da professora e historiadora Adelaide Gonçalves. Já Brandão e Ana Maria Freire versam pela ideia de classe popular com base nas orientações da educação libertadora, destaco que Brandão, assim como Paulo Freire, contribuem de maneira especial para refletirmos os aspectos da cultura popular, mas, ainda sim, a outros pontos que precisamos aprofundar na modalidade, como as relações étnicorraciais, gênero e sexualidade¹³⁸.

Recorrer à história da educação de pessoas jovens e adultas, e mesmo da educação pública no Brasil, tem sido um exercício importante para compreender os sujeitos que estiveram presentes em experiências nesse espaço, sejam elas escolares ou não escolares. Todavia, dadas as dificuldades de levantar experiências fora de contextos institucionais, principalmente pelo tempo-espaço de uma pesquisa, as reflexões que eu realizei estão mais vinculadas à literatura que se dedicou às iniciativas públicas e governamentais. Com isso, inicialmente, o meu objetivo era destacar o aspecto etário, mesmo o estudo não restringindo as juventudes a este elemento, mas é interessante levar em consideração este fator sob o ponto de vista de políticas públicas educativas visto que, historicamente, há uma delimitação etária, principalmente com a instituição dos sistemas de educação nacionais.

De maneira geral, as classes populares no Brasil foram alijadas dos direitos aos estudos considerados “universais” e formais empregados pelo projeto moderno de sociedade. A escola primária e pública como um direito vai construindo um itinerário lento e fragmentado. O Brasil, como um país colônia, terá seu sistema educacional nacional tardio. A classe abastada será privilegiada nesse percurso. Por se tratar de um país economicamente

¹³⁸ Destaco as produções de Carlos Rodrigues Brandão em relação às populações negras.

pobre e explorado, o país sofrerá com a ausência tanto de recursos como de profissionais para avançar no campo escolar formal de maneira expansiva. E mais, mulheres, negros e negras, populações indígenas e grande parte da população pobre, no campo e na cidade, ficam de fora das iniciativas “integradoras” por um longo tempo, em especial no meio rural.

Proibidos de acessar, escolher e experienciar processos sociais e culturais, essa maioria composta por jovens, adultos e idosos ingressará posteriormente nas escolas primárias noturnas, inclusive crianças, como constata a pesquisa de Nogueira (2009). A pesquisadora que teve como objetivo estudar as escolas que ofertavam educação para pessoas jovens e adultas entre o final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais, em seus resultados verificou que, apesar de já termos uma idade escolar regular obrigatória, abrangendo estudantes de 7 até 14 anos de idade, até os anos 30, do século XX, encontravam-se crianças em escolas noturnas.

E mais, desmistificando a ideia de que antes não havia jovens na modalidade, Nogueira (2009) aponta que o fator da intergeracionalidade esteve presente. Em Minas Gerais, um regulamento de 1911 havia estabelecido que nas escolas noturnas pudessem estudar pessoas entre 16 e 40 anos de idade. Para ela, um elemento unificador do período foi a ideia de classe; os/as estudantes faziam parte da nova classe constituída no Brasil, a operária, portanto, essa condição social seria um elemento comum as pessoas matriculadas. Outros aspectos como a infrequência, a transposição de conteúdos da escola do dia para a noite e os conflitos com base na convivência intergeracional faziam parte daquele período.

Em outros estudos, como o de Vanilda Paiva (1987) em seu livro clássico “Educação Popular e Educação de Adultos”; o de Ana Maria Freire (2006) sobre Paulo Freire e as experiências junto ao município de Angicos, retratadas através da obra “Paulo Freire: uma história de vida”; o de Joana Passos (2014) que se refere às desigualdades educacionais ofertadas à população negra no Brasil; as reflexões da historiadora Adelaide Gonçalves (2006), da UFC, com o seu texto “Muitos *Typos* na Educação para os Pobres: imprensa e instrução no Ceará de fins do século XIX aos anos 1920”; as reflexões do professor Dermeval Saviani (2010) em seu livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”; e, por fim, as reflexões de Brandão (2012) no livro “O que é Educação Popular?”, fui tecendo um quadro que nos confirma que a presença das juventudes já se fazia anterior aos debates da década de 1990 no Brasil.

Essas e outras leituras foram primordiais para afirmar que a escola noturna foi constituída por jovens e adultos, posteriormente de idosos, visto que uma das ideias centrais de tais iniciativas era contemplar, para o período, o que denominavam de “idade”

economicamente produtiva sob o ponto de vista capitalista. Pesquisas recentes sobre a EJA apontam, ainda no processo de redemocratização de 1945 e com a influência dos ideais liberais burgueses, houve maiores mobilizações para que jovens e adultos entre 15 e 35 anos de idade se alfabetizassem, caracterizados como a população economicamente ativa. E se considerarmos que o fator obrigatoriedade se dava entre os 7 e 14 anos de idade, o restante da população, das classes populares, no campo e na cidade, seria contemplada com escolas noturnas públicas, programas, projetos, campanhas e iniciativas no campo da sociedade civil, seja de caráter assistencialista ou a partir das ações de outros protagonistas, como a população negra e o movimento sindical.

Enfatizo que as ações para a oferta da escola primária e pública foram priorizadas nas cidades. Já no meio rural identifiquei que apenas com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos é que se massificará o processo, expandindo-o para o campo, como nos apresenta os estudos de Paiva (1987). A autora destaca que a massificação se dará via extensão de tais iniciativas, tentando atingir o maior número de pessoas não alfabetizadas. Além do aspecto quantitativo, houve a extensão dos conteúdos e propostas da cidade para o campo, desconsiderando as realidades rurais. Elementos que só terão notoriedade com os avanços nas discussões acerca do tratamento específico dos sujeitos e de seus contextos rurais, destacando, ainda, as contribuições dos movimentos sociais e políticos do campo, além dos debates internacionais e a constituição dos movimentos de cultura popular.

Lembro que quando estudamos a história da educação pública no Brasil estamos tratando de aspectos descontínuos, disputados, precários, de caráter dualista, de uma educação que chega ao início do século XX repleta de tensões, tanto no âmbito ideológico como no político, representadas, de um lado, pelo Movimento da Escola Nova e seus ideários liberais e, de outro, pela hegemonia, até então, da Igreja Católica e do setor privado vinculados à concepção tradicional e conservadora de educação. Somente na década de 1930, com o Estado Novo, é que o Brasil irá constituir um Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o que hoje equivaleria ao Ministério da Educação, representando um marco histórico importante no que diz respeito a uma política de educação nacional, pública, laica e gratuita. Nesse contexto, é importante relembrar a “ruptura” com a política empregada pela República Velha, com base oligárquica, para pensar uma proposta de governo que atendesse às novas exigências impostas pelo modelo de desenvolvimento urbano-industrial nascente, com destaque para o surgimento de uma nova classe social, a operária.

A partir dessa nova configuração, a educação escolar pública é apontada como um dos componentes centrais para a superação do “atraso” brasileiro com relação aos países

“centrais”. O acesso à escola e ao processo de escolarização está nitidamente vinculado ao projeto moderno de desenvolvimento capitalista de produção, potencializado pelos ideais franceses e norte-americanos liberais e individualizantes, tendo como um dos seus discursos a ascensão social, o aperfeiçoamento individual, a elevação da nação e o progresso econômico através da educação escolarizada. Ou seja, a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais se daria via educação formal. Essa discursividade ganha o nome de “otimismo pedagógico”, como menciona Saviani (2010), ou “entusiasmo pela educação”, com base em dois princípios: no primeiro, a educação estaria vinculada às bases democráticas, como um direito de todos os cidadãos, e no segundo, a educação pública seria um dos meios principais para viabilizar melhor qualidade de vida a população, bem como proporcionar uma melhor participação na vida nacional (BRANDÃO, 2012).

No Brasil, o uso de estatísticas oficiais para a identificação das condições de educação e de alfabetização também se dará nesse contexto. Brandão (2012, p. 40), aponta que no início do século XX “Uma estatística publicada pelos EUA no período desenhava para o Brasil um índice de 85,2% de analfabetos, uma das mais altas entre os inúmeros países estudados”. Os indicadores traduzem o que caracterizou a educação escolar no Brasil, até então, desenhada em favor das classes economicamente favorecidas; um grande contingente de pessoas pobres economicamente, nos campos e nas cidades, não teve acesso nem condições de permanência, os poucos que tiveram, tinham dificuldades de conciliar estudos e sobrevivência através da atividade laboral.

É preciso considerar que grande parte desse contingente populacional foi proibida, por meio dos dispositivos jurídicos, de acessar os bancos escolares (PASSOS, 2014). A autora, em sua pesquisa relativa às desigualdades de acesso à escolarização das pessoas negras, revela dispositivos como a Constituição de 1824 que declara o direito ao ensino primário aos cidadãos, de maneira predominante, referindo-se aos homens do sexo masculino, livres e libertos, características dos homens brancos; logo após, há o Decreto de nº 7.031 de 1878 que criava escolas noturnas, tanto na Corte como nas províncias, mas, ainda sim, havia restrições de acesso para os negros e negras que foram escravizados/as em localidades, como no município de São Pedro no Rio Grande do Sul. Desde os meados do século XIX o direito à escolarização de pessoas negras, sobretudo na condição de escravos, acompanha o “lento” processo de Abolição que se inicia com a proibição do tráfico de escravos em 1850, depois com a Lei do ventre Livre em 1871, em seguida com a Lei dos Sexagenários, em 1885 e, por fim, a Lei Áurea, em 1888, sendo “[...] programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de transição gradual e segura.” (SAVIANI, 2010, p. 162).

Apenas com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, é que se eliminava a proibição de negros e negras, na condição de escravos/as, estarem matriculados nas escolas, mantendo a obrigatoriedade do ensino de crianças a partir dos 7 anos até os mais jovens de 14 anos de idade sob uma lógica assistencialista aos pobres e de educação como um antídoto a incivilidade, combatendo, assim, a “chaga do analfabetismo” (SAVIANI, 2010, p. 137). Essa Reforma “ [...] previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno.” (PASSOS, 2014, p. 8). Entretanto, é comum os/as estudiosos/as sinalizarem precariedades para a materialização de escolas públicas e primárias, principalmente nas províncias que careciam de recursos, profissionais, prédios escolares e gestão educacional.

No Ceará, em um interessante artigo escrito pela professora Adelaide sobre os tipos de educação ofertados para os pobres entre os finais do século XIX e início do século XX, há três atores que empregaram ações para a constituição de Escolas Populares Noturnas: a imprensa, os jovens intelectuais de classe média (com os seus ideais liberais) e os partidos operários.

As iniciativas relativas aos partidos tentavam conciliar a proposta educacional entre o conhecimento científico e o trabalho manual, além da exigência de que os aprendizes de fábrica tivessem se escolarizando, eram obrigatórias as frequências as aulas noturnas. No tocante ao trabalho manual, o Jornal O Combate observava-o de maneira valorativa, como mostra o fragmento: “[...] sem o braço, as grandes concepções da ciência ficariam inutilizadas, sem a sua inteligência os homens de gênio não seriam compreendidos. [...] Conceber é muito, executar é muito mais. O sábio concebe, o operário executa.” (GONÇALVES, 2006, p. 66). Ademais, era preciso a criação de Conselhos de Instrução do Partido com fins de “*cuidar de tudo que dissesse respeito a parte exclusivamente literária da agremiação*” e também da criação de escolas (GONÇALVES, 2006, p. 62, grifos da autora). Essas ações tiveram como fundamento o cientificismo e a corrente positivista, seguindo os acontecimentos nacionais. Aqui a educação é pensada a partir de um projeto civilizador, “[...] com o combate à ignorância pontificando *fórmula salvadora* e preparação do caminho para a República.” (GONÇALVES, 2006, p. 58, grifos da autora).

Através dos discursos jornalísticos é possível identificar a educação como um elemento central para esse projeto integrador, nos aponta a historiadora. No jornal O Operário, o analfabeto é caracterizado como um ser sem virtudes, pois a ausência de educação significaria desprestígio, vício e perdição. Trabalho e educação seriam faces interligadas de caminhos regenerativos. De outro modo, a rua e a cidade eram espaços considerados, por

alguns, cheios de vícios, de degeneração e de descaminhos para os meninos, pois há liberdade e autonomia em sobra¹³⁹.

As experiências das escolas noturnas se concentram no campo da alfabetização e do ensino primário, tendo em vista que a maioria da população não tinha escolaridade. Em seus estudos, Gonçalves (2006) assinala propostas voltadas para a classe operária, incluindo os pobres, majoritariamente do sexo masculino, e destaca as experiências dos municípios de Quixadá e de Baturité. Somente em 1906 é que surge uma escola com aulas noturnas para o sexo feminino, esta encerrou as suas atividades três anos depois por falta de verbas¹⁴⁰. De acordo com essa leitura, mesmo sem a indicação da faixa etária, reafirmo que pessoas jovens fizeram parte dessas experiências escolares noturnas, atendendo a uma preocupação com a formação dos mais novos, nomeados como aprendizes e pelo fato de, praticamente, existir poucas ações.

Paiva (1987) salienta que é apenas depois do processo de redemocratização nos anos de 1943 e com o fim da Segunda Guerra Mundial que a educação para pessoas adultas e adolescentes terá um “novo” olhar, exemplo desse processo é a garantia de recursos específicos através do Fundo Nacional de Educação Primária (FNEP), reconhecendo a necessidade de um amplo programa para este público. Havia ênfase nas estatísticas do Censo indicando que a partir dos anos de 1920, aproximadamente, 55% das pessoas com mais de 18 anos eram analfabetas, soma-se a isso, as pressões internacionais para o fomento a educação, não só de adultos (leia-se adolescentes que não estavam na idade da obrigatoriedade escolar), mas a garantia de uma escola primária mais qualitativa¹⁴¹. Com essas orientações, surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). À época, a nomenclatura adolescente, possivelmente, esteve ligada às influências da biologia e da psicologia já que discussões conceituais no campo das juventudes sob o olhar sociológico e antropológico se darão posteriormente nos debates internacionais e nacionais.

Paiva (1987) reflete que a orientação da CEAA estava para a democracia, mas dentro de uma concepção voltada para o combate ao marginalismo das classes populares e com objetivos de ampliar as bases eleitorais, já que era vedado o voto as pessoas analfabetas. Em relação ao marginalismo, Vanilda Paiva comenta que a abordagem frente às pessoas

¹³⁹A historiadora faz menção aos discursos do professor Odorico Castelo Branco.

¹⁴⁰A Escola Elisa Scheid foi uma ‘homenagem à presidente do efêmero Partido Operário Independente, do Rio de Janeiro’ (GONÇALVES, 2006, p. 88).

¹⁴¹Exemplo desse processo é o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949 que ocorreu posteriormente à III Conferência Nacional da UNESCO, em 1948, com patrocínio da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da própria UNESCO. Os discursos vão de encontro com o otimismo pedagógico da época, mesmo alguns reconhecendo que os problemas nacionais estavam para além das intervenções educativas (PAIVA, 1987).

analfabetas era a de que os sujeitos adultos estavam à margem da vida nacional, constituindo-se indivíduos incapazes e que produziam mal. Por consequência, a preocupação se voltou para a formação profissional com os mesmos fins de integrar os sujeitos na vida cívica e moral do país. Não fica de fora o problema com a defesa nacional, tendo a educação o objetivo de integrar os imigrantes através da assimilação, mas de limitar a migração das pessoas que moravam em áreas rurais para os centros urbanos.

Ainda com a autora, a CEAA se apresentou como uma iniciativa de amplitude nacional e tinha como uma de suas metas alcançar o público da cidade e do campo, tendo duas características principais: a ação extensiva e a ação em profundidade. A primeira versava sobre a alfabetização e curso primário em massa e a segunda estava voltada para a capacitação profissional e atividades junto às comunidades através das chamadas missões rurais, mas Vanilda salienta que “[...] tal aprofundamento foi bastante restrito e a Campanha caracterizou-se, fundamentalmente, pelo seu aspecto extensivo.” (PAIVA, 1987, p. 190). À vista disto, surge a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952.

Quanto às populações negras, a professora Passos (2014) expõe que com o advento da República, não havia políticas específica para tal público. Como contraponto, ela destaca as ações da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN), criados respectivamente nas décadas de 1930 e 1940. Para o presente trabalho, é interessante observar a primeira iniciativa do que veio a ser o Departamento de Instrução da Frente Negra, em 1932, citada como uma das iniciativas mais importantes no que se refere ao curso de alfabetização de adultos e não só, “Esse curso funcionava na sede da FNB, no período noturno, era destinado a todos os negros (menores e adultos) associados ou não à organização¹⁴²” (PASSOS, 2014, p. 16). Aos menores de idade e mais jovens eram garantidos acessos aos cursos de alfabetização aqui proposto.

Ao tomar os estudos relacionados às experiências de educação popular no Brasil no campo da educação libertadora de Ana Freire e Brandão na década de 1960, as nossas referências mais significativas para compreendermos os/as estudantes da EJA a partir de suas culturas, como sujeitos históricos e sociais se dão por meio dos movimentos de cultura popular nos anos de 1960, com destaque para os Centros de Cultura Popular (CPC) vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base

¹⁴²A FNB em seus cursos de alfabetização se utilizava de conhecimentos de história, geografia, teatro, matemática, literatura, atendo aos diversos tipos de trabalhadores, homens e mulheres. Outro elemento que fortaleceu a luta da população negra ao direito à educação foi a imprensa negra no início do século XX. Destacam-se O Alfaiate (1918-1921); O Kosmos (1924-1925); A Voz da Raça (1933); Getulino (1916-1923); Alvorada (1948); Progresso (1930); Chibata (1932) e O Clarim d’Alvorada (1929-1940) (PASSOS, 2014).

(MEB) dirigido pela Igreja Católica e o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado por Paulo Freire que, hoje, é o autor e educador que se constituiu como a referência central nesse campo, no Brasil, na América Latina e quiçá no mundo.

Nesse cenário, os/as estudantes tornam-se centro das discussões e propostas educativas. Na obra “Paulo Freire: uma história de vida”, de autoria de Ana Maria Freire, publicada em 2006, relata que

O que Paulo propõe com o seu ‘Método de Alfabetização’ é, muito mais do que fazem os métodos tradicionais de alfabetização – seguindo a estreita concepção tradicionalista dos métodos -, que se limitam a fazer decorar letras e sílabas e juntá-las para formar frases e discursos que repetem os *slogans*, o que querem os opressores. [...]. E o sonho de Paulo foi, indubitavelmente, o de que todos os seres humanos, independentemente de cor, religião, raça, etnia ou sexo, pudessem ser *gente*. (FREIRE, 2006, p. 333-334).

O *Ser Gente* de que Paulo trata é o *Ser Mais*¹⁴³, são os sujeitos situados social, cultural e historicamente no seu querer fazer cotidianos, pensando e vivenciando a história como possibilidade e não como determinação. Todas essas experiências foram marcadas pelo diálogo entre educação, cultura popular e arte, referências que tinham como um de seus objetivos a formação e a organização política das classes populares.

Ao abordar as culturas juvenis, Arroyo (2017, p. 230) indica que é fundamental lembrar as lições de Paulo Freire quando lidamos com a necessidade de reconhecer os sujeitos a partir de suas culturas, pois “[...] esses adolescentes e jovens são produtores de culturas, e não apenas consumidores da cultura hegemônica.” Complementa que há uma necessidade dos cursos de formação de se aproximar e conhecer de perto essas especificidades, essas diversidades geracionais, étnicas e de gênero na EJA, destaco o campo da educação popular. Pensamento que corresponde com as nossas realidades em universidades públicas quando lidamos tanto com a formação inicial como com a formação continuada na rede pública de Fortaleza.

Ao dialogar entre o passado e o presente da educação popular, Brandão (2013) nos propõe atualizações, tais como: a) a educação popular se atualiza e abre um diálogo com outras práticas culturais; b) a educação do campo é uma referência dessa atualização; c) também há um diálogo com novos paradigmas, como a educação ambiental e a cultura de paz, e eu acrescento as **culturas juvenis**; d) a educação popular dialoga com distintas vocações e lutas de caráter emancipatório, exemplo seria o movimento feminista, o movimento pela

¹⁴³Para uma discussão mais aprimorada, indicamos o estudo da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2005).

reforma agrária e o movimento negro; e) nossas possibilidades de diálogo com a esfera pública, recordando que o MCP atuou em parceria com os convênios públicos, e para a pesquisa é fundamental salientar a relação entre a educação popular com a **escola pública**.

Em síntese, apesar de múltiplas dificuldades e retrocessos no quadro político, há espaços cotidianos para refundamentações da EJA, exigindo um olhar para a diversidade e a cultura, como o Fórum de EJA e as universidades públicas (ensino, pesquisa e extensão). Importante sobrelevar que “[...] a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 15).

Identifico na educação popular uma perspectiva profícua de proposições que se coadunam com a emergência de compreendermos e nos aproximarmos do que seja a especificidade das culturas juvenis e das condições juvenis em contextos escolares e não escolares, salientando os espaços públicos. Ressalto que o currículo expresso através das diretrizes curriculares do ensino fundamental municipal de Fortaleza, expõe como centralidade a concepção libertadora nos trabalhos com a EJA, porém, Costa (2018, p. 5) sinaliza que “[...] se a escola não abraçar tais pressupostos, configura-se somente uma carta de intenções.”

Ao levantarmos informações relativas aos/às jovens que fizeram parte de experiências educativas coordenadas por Paulo Freire, destaco o município de Angicos, no Rio Grande do Norte. Ações que estiveram vinculadas ao poder público para a sua efetivação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco. Dos elementos recolhidos em torno dos sujeitos-estudantes que participaram desse processo, Ana Maria Freire identifica em um relatório escrito por um monitor-educador, Carlos Lyra, de extensão da UFPE, as seguintes informações com base no texto mimeografado de Carlos Lyra:

[...] depreende-se que de um total de trezentos alfabetizando/as, 156 eram homens e 143 mulheres, 159 casados, 130 solteiros, cinco viúvos, três amasiados. Quanto às suas ocupações: 94 domésticas, 46 operários, 38 agricultores, 24 artesãos, dezoito serventes de pedreiro, quinze pedreiros, sete comerciantes, três motoristas, três carpinteiros, dez lavadeiras [de roupa], três bordadeiras, sete funcionários, uma parteira, dois mecânicos, um vaqueiro, um soldado, uma prostituta, um jornalista e cinco desocupados; 284 eram católicos, nove protestantes, seis eram ateus. (LYRA, 1963, p. 3 e 4 *apud* FREIRE, 2006, p. 139).

No mesmo relatório, a faixa etária dos/as estudantes, “[...] eram 99 entre quatorze e dezenove anos; 84 entre vinte e 29; eram 65 entre trinta e 39 anos; eram trinta entre quarenta e 49 anos; eram quinze entre cinquenta e 59 anos; cinco entre sessenta e 69 anos e dois com mais de setenta anos de idade.” (FREIRE, 2006, p. 140). Ao considerarmos apenas as idades

cronológicas para pensarmos as juventudes hoje, a experiência em Angicos, além de reafirmar que havia jovens nesse espaço, eles/as estavam em maioria, ou seja, de um total de trezentos/as estudantes, os/as jovens de 14 anos de idade até os 29 anos perfaziam um total de 183 matriculados/as.

As ambiguidades experienciadas na primeira metade da década de 1960, as disputas em torno do poder federal e as iniciativas de João Goulart junto e em favor das camadas populares expressadas através das propostas de reformas de base encadeadas na conjuntura da Guerra Fria desencadearam o Golpe Militar de 1964.

Após 1964 há um de retrocesso no que diz respeito às iniciativas de ações junto às pessoas jovens e adultas no campo da cultura popular. Lembro que Paulo Freire, convidado por João Goulart para assumir a política nacional de alfabetização do país, foi exilado e considerado uma ameaça a “ordem” nacional engendrada por militares. Uma ação que sinalizou um cessar dos direitos, não apenas de expressão, mas políticos, civis e sociais no país. Contexto profundamente violento e antidemocrático, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, que perdurou cerca de 20 anos, implicando em consequências sociais irreparáveis.

De fato, se formos pensar as concepções e as práticas de educação libertadora, Paulo Freire com seus ideais igualitários, democráticos e humanistas é um educador que será perseguido, visto que estamos tratando de um regime que não tem como premissa as liberdades individuais e sociais de expressão, pensamentos e demais elaborações que impliquem no questionamento das desigualdades sociais. Dito isto, Paulo Freire e outros/as educadores/as progressistas que prezavam a luta por direitos através de um regime democrático, será um arbítrio para um período ditatorial, autoritário e violento.

Entre o período de 1964 até a “abertura” lenta e gradual do processo de redemocratização, destaca-se aqui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no campo da alfabetização e pós-alfabetização, criado em 1967. Uma proposta que alcançou não apenas adultos, mas jovens e crianças. Nos estudos de Bárbara Freitag (1980), ao analisar os relatórios do MEC, as iniciativas do MOBRAL tinham como público prioritário pessoas entre 15 a 35 anos de idade, pois se tratava da população urbana. Este elemento é mencionado por Paiva (1987) e, com isso, as primeiras iniciativas se dariam nas capitais, “[...] limitando o programa a faixa etária de 15 a 30 anos e prevendo uma fase motivacional popular e recrutamento antes da implantação das classes de alfabetização,” a autora salienta que essa faixa etária atendida deveria estar situada em localidades que oferecessem maiores possibilidades de desenvolvimento (FREITAG, 1980, p. 292-293). As iniciativas prioritárias

do MOBRAL se aliam em uma conjuntura fortemente conjugada ao capital estrangeiro, tendo na concepção tecnicista de educação o seu eixo orientador, sendo caracterizado por muitos estudiosos como um projeto de desenvolvimento conservador modernizador. Conservador pelo fechamento da pluralidade política e modernizador em favor dos capitais internacionais¹⁴⁴. Freitag (1980) ainda salienta que durante esse processo, o Mobral se apropriou das propostas de Paulo Freire no campo da alfabetização, entretanto, esvaziou-se de qualquer conteúdo político e filosófico, tornando o processo meramente técnico¹⁴⁵. Para ela, “[...] o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração do ‘Modelo Brasileiro’ ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil.” (FREITAG, 1980, p. 93).

Após o período de redemocratização há a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Carvalho (2002) nos lembra que há um paradoxo nos anos de 1990, pois se de um lado, identificamos avanços no campo dos direitos, sobretudo os sociais; por outro, retrocedemos com a instituição de políticas neoliberais. Um exemplo disso é a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual impõe como prioridade o ensino fundamental de crianças. Diga-se, a educação infantil, a EJA e o ensino médio ficam de fora do Fundo. Com isso, “A expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123).

Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Base de nº. 9.394, de 1996, a EJA se apresenta, pela primeira vez, como uma modalidade da educação básica, compondo dois artigos (nº. 37 e nº. 38) que tratam de sua especificidade na consideração aos seus contextos sociais e culturais, bem como em relação à flexibilidade que diz respeito às experiências de jovens, adultos e idosos, portanto, o sistema de ensino precisa considerar,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

¹⁴⁴Uma referência importante é Silva (1981), **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.

¹⁴⁵Lembro de uma entrevista que eu realizei com uma ex-alfabetizadora do Mobral, em Fortaleza em 2013, a professora Áurea, e indagando sobre o processo de alfabetização, ela comentou que o objetivo geral era ler e escrever; não tinha referência a nenhum educador para tratar de tal prática, mas cita que recebia ‘palavras-chave’, exemplificou TIJOLO, além disso, a professora comentou que havia cartilhas com pequenos textos referentes às palavras e cartazes com as figuras dessas palavras. A entrevista foi concedida devido às atividades de pesquisa que eu desenvolvia no NEJAHM, na UFC.

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 2003A, p. 97-98).

Em acordo com as idades que, no geral, encerram tanto o ensino fundamental como o ensino médio, a legislação fez a alteração reduzindo a idade mínima para a conclusão dos respectivos “níveis” de ensino. Para o ensino fundamental, o que antes era de 18 (dezoito) anos, agora passa a ser de 15 (quinze) anos; já para o ensino médio, o que era no mínimo de 21 (vinte e um) anos, passou a ser de 18 (dezoito) anos de idade. Mesmo com a redução vinculada às idades finais tanto do ensino fundamental como do ensino médio, a EJA era parte dos sujeitos jovens, não apenas de adultos.

É interessante observar a concepção restrita quanto à lógica do ensino e não à educação de maneira ampliada. Mas, em concordância com Aguiar (2003), considerar as experiências dos sujeitos que fazem parte dessa modalidade para qualificar e dialogar com os processos de escolarização, podendo ser reconhecidos através de exames é um ganho. Tomar também as experiências advindas dos processos não-escolares é pensar a educação em sentido mais ampliado e dialogado, no campo da cultura, da identidade cultural e dos saberes de experiência feita (FREIRE, 1996). Com isso, indagava-me durante a pesquisa se hoje estamos levando em consideração esses saberes, principalmente em contextos escolares. De que modo esses diálogos vêm sendo realizados ou não? Como reconhecer os saberes, quais saberes? E, de forma particular, as culturas juvenis estão sendo levadas em consideração no processo de escolarização? Há culturas juvenis na EJA? E, mais importante, como a escola se apresenta e se implica com essas juventudes?

Na análise dos resultados de campo, foi possível identificar que ainda há um desencontro abrupto entre os saberes escolares e os saberes juvenis na modalidade. Muito do que as juventudes sinalizam, como sujeitos socioculturais, nesse lugar não são pautas do processo educativo. Conquanto, interpelam rotineiramente aquilo que vem sendo ofertado através da escola, exemplo disso, são as recusas e/ou questionamentos em torno da quantidade

de avaliações externas e internas que precisam realizar ao longo do ano letivo¹⁴⁶; em outra ocasião, quando precisam marcar em determinado documento institucional se são do sexo feminino ou masculino e não encontram identificação em nenhuma das alternativas dadas, interrogam aos/às profissionais da educação, mas só encontram silêncio como um “vazio”; outro achado foi à crítica tecida a profissionais que em suas abordagens não os reconhecem como pessoas que precisam ser consideradas, pois, “uma coisa que eu acho meio ruim é os professores [...] que não têm respeito com nós e pedem respeito também” [Selton, EJA Jovem, roda de conversa, dezembro de 2019]¹⁴⁷.

Arroyo (2007), em seu artigo intitulado “Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?” expõe que as escolas, em grande parte, ainda partem de suas próprias organizações, tanto no que se refere aos currículos como aos tempos estabelecidos, o que implica na não consideração e valorização da leitura de mundo dialogada com os conteúdos trabalhados nos estabelecimentos formais. Aspectos já mencionados por Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Maria Esteban. Miguel Arroyo (2017), quando debate juventudes na EJA, alerta-nos para não tornar as categorias como estáticas, mas como construções sociais, culturais e históricas, pois, há uma “[...] necessidade de conhecer essa condição e sua diversidade como o referente da formação dos seus profissionais e da função da EJA.” (ARROYO, 2017, p. 224). O autor sublinha temas que exigem aprofundamento para trabalhar com esse segmento, são eles: imaginário segregador; questões étnicorraciais; condição juvenil; espaços de sociabilidade e outros currículos necessários para pensar tais realidades. Acrescento à reflexão de Arroyo, a exigência de compreendermos as culturas juvenis em interação com a cultura adulta e a velhice que, a meu ver, torna-se um lugar privilegiado por ter nessa “entre-gerações” uma de suas principais características e fundamentos¹⁴⁸.

Ao retomar aspectos históricos das ações na modalidade, Haddad e Di Pierro (2000) destacam nos anos de 1990 três principais programas federais: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), com atuação no campo da alfabetização; o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), vinculado ao Ministério do Trabalho; e o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). Este último representa uma novidade no que diz respeito à política educacional nacional, pois há a instituição de parcerias entre o

¹⁴⁶Avaliações denominadas de diagnóstica para averiguar o ‘nível’ cognitivo das turmas, geralmente demandadas das regionais, detalho em seções posteriores.

¹⁴⁷Elementos que fazem parte dos registros em diário de campo e que serão descritos nas seções IV e V.

¹⁴⁸Em seus estudos mais recentes sobre juventudes na EJA, o referido autor chama a atenção para as colaborações da Sociologia da Juventude.

Governo Federal, as Universidades e os movimentos sociais populares, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Carvalho (2006) destaca que dentre os objetivos do Programa estava o processo de alfabetização e escolarização de trabalhadores/as em área de assentamentos rurais, sua execução se deu por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Acrescento que, mais do que uma proposta de alfabetização e escolarização, o PRONERA propôs trabalhos no campo da formação de educadoras e educadores, cursos técnicos profissionalizantes, cursos superiores se constituindo como um inédito viável, com base em Paulo Freire (1992), quando propõe um novo paradigma para a educação no meio rural que é a Educação **do** Campo e **no** Campo. O paradigma da Educação do Campo foi sistematizado através de Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, datada no dia 3 de abril de 2002, cuja resolução é de número 1. Em uma de suas orientações há,

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p. 4-5).

Em uma tentativa de reorientar a política educacional nas escolas que perfazem o meio rural que, historicamente, estiveram de maneira secundária, tanto em termos quantitativos como qualitativos na lista de prioridades dos projetos de desenvolvimento no país. Nas últimas décadas, mesmo enfrentando ambiguidades dentro de um Estado neoliberal, a proposta de educação do campo enfrenta maiores dificuldades na atual conjuntura, tendo em vista que a representação federal eleita emprega em sua gestão críticas e ataques contra os movimentos sociais populares, como o MST. Na contramão de um Estado democrático, essa atual representação vem se caracterizando como um retrocesso político e cultural, na tentativa de empregar na “marra” políticas austeras, tradicionais em nome de um “Deus” que se anuncia ao seu povo “escolhido” e “santo” que, em minhas compreensões, traduz-se em um Estado com fortes sinais “teocêntricos” e totalitários. Em nome de “Deus” censura e persegue a diferença e as nossas diversidades, de outro ângulo, privatiza as estatais, aprovada as reformas empresariais em detrimento das políticas sociais públicas que afeta a maioria da população brasileira, aprofundando as desigualdades regionais, dando continuidade ao

alinhamento colonial e subalterno do Brasil relativo aos países hegemônicos, imperialistas e representantes do grande capital, em especial aos Estados Unidos da América.

Ainda com os anos de 1990 serão criados os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (FEJA), espaços que foram instituídos com objetivos propositivos, deliberativos e fiscalizador das várias ações educativas. É por meio dos Fóruns de EJA que no Brasil realiza-se de dois em dois anos o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), tornando-se o principal encontro referente à modalidade que reúne vários segmentos, como: estudantes, gestores/as, educadores/as, técnicos/as educacionais, movimentos sociais, formadores/as, educadores/as do ensino superior e estudantes do ensino superior, em sua maioria militante. Trata-se de um encontro político e de trabalho. Porém, há críticas referentes aos espaços de participação, que não conseguem agregar, ao menos no Ceará, estudantes da modalidade e nem representações de movimentos sociais, constituindo-se como um dos desafios para o fortalecimento do FEJA-CE.

O último ENEJA, ocorrido no município de Petrolina no ano de 2017, em Pernambuco, foi um encontro que formulou os seus grupos de trabalho a partir de uma compreensão mais próxima do campo da diversidade, exemplo desse processo foi o desmembramento do grupo de trabalho EJA e Diversidade em: EJA e populações negras de um lado, e EJA, gênero e sexualidade de outro. Compreendo que se trata de uma ação fundamental que dialoga com as exigências tanto da sociedade civil organizada como das conquistas no campo legislativo. No mais, observo que estamos lidando com debates recentes¹⁴⁹.

Ao retomar as orientações da LDB/1996, lembro que há a promulgação de outros documentos institucionais como as Diretrizes dos anos de 2000, Resolução de Nº 2, que versam sobre as orientações gerais para os estados e municípios no que diz respeito à organização, concepção de educação, qualidade, flexibilidade, atendimento, acesso, estrutura, permanência, sujeitos e outros. A partir das Diretrizes Nacionais de 2000, outras Diretrizes foram elaboradas com o intuito de melhor atender às realidades diversas. No que diz respeito à flexibilidade, há uma exigência específica que dispõe sobre horários adequados para garantir o acesso e a permanência. Sendo o período diurno uma das possibilidades para o atendimento aos estudantes jovens e adultos (BRASIL, 2000).

No governo petista, entre os anos de 2004 e 2015, há avanços nas políticas da EJA, em se tratando de um governo que, de um lado, alinha-se às exigências do projeto neoliberal, de

¹⁴⁹Registros que foram sistematizados por mim na ocasião de minha participação no evento no grupo da EJA e das populações negras.

outro, tem ideias progressistas, mesmo com muitas ações mantendo ainda um caráter compensatório, no campo e na cidade. Silveira (2013) com os seus estudos acerca do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no Distrito federal entende que é fundamental romper com a lógica dos projetos e programas na EJA, pois estamos lidando com abordagens paliativas e fragmentárias.

Para tanto, destaco dois momentos importantes da gestão petista: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, que incluiu a Educação Infantil, a EJA e o Ensino Médio em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Fortalecem-se as exigências e as experiências em torno das políticas no campo da diversidade, do respeito às diferenças e aos múltiplos sujeitos que compõem a modalidade. Destaco aqui às políticas voltadas às mulheres, campo e cidade; educação quilombola; educação indígena; educação do e no campo; educação dos povos do mar; enfim, houve um avanço no reconhecimento das diferenças e das chamadas políticas das “minorias”, constituindo-se como majorias no Brasil. No tocante às juventudes, é perceptível que desde os anos de 1990 há uma preocupação em construir políticas de caráter mais específico para tais atores/atrizes¹⁵⁰.

No Ceará, foi instituída a Resolução de nº 438/2012 que diz respeito à EJA, aprovada através do Conselho Estadual de Educação. Acerca da disposição no atendimento de turmas em todos os períodos, em seu Capítulo II, quando trata dos cursos da EJA, no Art. 3º, ponto IV, orienta,

§ 1º Os cursos de EJA deverão se pautar pela flexibilidade tanto de currículo quanto de tempo e espaço, de forma a romper a simetria com o ensino destinado à faixa etária obrigatória de seis a dezessete anos, e assegurar percursos individualizados e conteúdos significativos em atendimento às diferentes necessidades dos sujeitos da EJA.

§ 2º Os cursos de EJA serão ofertados nos turnos matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo, desde que identificada a demanda. (CEARÁ, 2012, p. 3-4).

Ao observar o parágrafo de nº 2, as turmas de EJA da rede municipal, no geral, têm sido ofertadas no período noturno, destaco que a iniciativa do Projeto EJA Jovem no período da tarde ocorreu entre os anos de 2017 e 2019, mesmo a experiência indicando que há muitos

¹⁵⁰Elementos que serão abordados mais à frente.

jovens, adultos e idosos que poderiam estar matriculados/as em turnos distintos da noite. No bairro Presidente Kennedy, uma das profissionais da escola relata,

Porque como eu te falei, você bater qualquer casa aqui no Presidente Kennedy você vai vê um adolescente fora de faixa etária. E um adolescente fora de faixa etária ele vai ter tanta dificuldade pra entrar no ensino médio, né, talvez, nem entre no ensino médio e sem falar das oportunidades de emprego. (Entrevista concedida no mês de dezembro de 2019).

É preciso indagar: Quem tem indicado a demanda? Como e por que indica? Tenho interpretado que entre ofertas e demandas, a política educacional (municipal, estadual ou federal) tece a ordem dessa relação, dando continuidade a uma lógica vertical que pouco dialoga com as realidades dos/as estudantes, mas ocorre no alinhamento de um Estado democrático restrito e neoliberal em nome de um projeto de modernidade que não tem respondido com afinco as populações, afetando com proeminência os países em condição colonial como o Brasil. Questiono: Diante de tais condicionantes socioculturais e políticos, como a escola pública, em diálogo com os/as profissionais da educação e os demais sujeitos que faz parte de realidades específicas e múltiplas, pode materializar ações propositivas junto aos/às estudantes?

Sobre a organização da EJA, em uma resolução municipal, de maneira mais tímida, há menção da modalidade em seus horários diurnos e noturnos. A ação através do Projeto EJA Jovem, seria parte dessas garantias, caso o projeto não tivesse virado mais uma política paliativa e temporária. Saliento que tal arranjo esteve voltado para os/as jovens entre 15 e 17 anos de idade, portanto, cabe mencionar as “prioridades” dos/as responsáveis por matricular nos turnos diurnos com relação ao fator segurança e a disponibilidade de os/as estudantes estarem na escola já que parte ainda não está trabalhando¹⁵¹. Ademais, há uma recomendação do próprio Ministério da Educação desde 2010, através da Resolução de nº 3, de 15 de junho, para a oferta da modalidade nos períodos diurnos, não se constituindo, portanto, como uma novidade. Exemplos de propostas no período diurno são as que estão ocorrendo em Fortaleza e no município de Maracanaú.

Soares (2013), em sua pesquisa em turmas de EJA no turno diurno, no estado do Rio de Janeiro, tinha como objetivo caracterizar quem eram esses sujeitos-jovens que chegavam à modalidade. Com base no paradigma da complexidade e em diálogo com os referenciais que estudam as culturas juvenis, como Paulo Carrano e Juarez Dayrell, a autora conclui que a EJA diurno é um espaço dos/as jovens. De um lado, é possível vê-la como um lugar de

¹⁵¹Essa sistematização foi possível com os achados da pesquisa.

ressignificação e de outro, um “abrigo” para os que não “couberam” no sistema. A maioria dos/as estudantes que frequentam essas turmas não experienciaram a escola noturna, e há dois fatores que colaboram para as matrículas no diurno: o medo das ruas à noite e a exigência de seus responsáveis. A pesquisa aponta ainda que a maioria dos/as estudantes que compõem a EJA no período diurno é oriunda dos “fracassos”¹⁵² escolares no ensino regular, constituindo-se como demandas transitórias. Tal aspecto foi encontrado na pesquisa de campo, em que grande parte dos/as profissionais expôs que o objetivo do Projeto EJA Jovem era a correção de fluxo, idade-série.

Ao traçar esse breve histórico, compreendo que as juventudes estão situadas nas experiências várias no campo das ações educativas das populações jovens e adultas, seja escolar como não-escolar. Não obstante, há uma necessidade em identificarmos as movimentações historiográficas para atuarmos junto aos sujeitos que estão situados, por ora, na modalidade. É necessário uma refundamentação, reatualização, e um dos desafios que nos é imposto é capturar e dialogar com os elementos históricos, culturais, conjunturais, globais e locais. E quando me reporto aos sujeitos, estou me referindo não só aos/às estudantes jovens, adultos e idosos, mas a nós profissionais e às lógicas que têm orientado nossas maneiras de atuar através das práticas educativas. Com isso, passo às discussões e principais achados em torno da revisão de literatura com fins de tematizar a noção de juvenilização circunscrita na EJA.

3.2 Juventudes ou juvenilização: primeiras aproximações, diálogos e dissensos em torno de um debate

Entre olhares, reentrâncias, concepções e discursos, a dinâmica entre a Juvenilização e as Juventudes tem marcado uma presença poderosa na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando modos distintos, semelhantes e contraditórios de pensar os sujeitos-jovens que se inserem nesse circuito. No decorrer dos estudos, rotineiramente, elaborei indagações e registros que contribuíram em (des) orientações: Não estaríamos enfrentando problemas de perspectivas com o uso de tais categorias? E, como profissionais, militantes e estudiosos/as da EJA, nós não estaríamos sabendo lidar com as novas configurações históricas, sociais e culturais que se apresentam na referida modalidade na escola? Até que ponto a política

¹⁵²As aspas se justificam pela ideia de que não concordo com a concepção de fracasso escolar atribuída aos estudantes de maneira individual.

educacional tem colaborado, ou não, para pensar práticas escolares junto às juventudes que, de alguma forma, retornam aos espaços escolares através da EJA?

De maneira geral, os estudos têm dialogado com o campo da Sociologia da Juventude. O intuito desse diálogo parece ser o de se aproximar e compreender o debate em torno das culturas juvenis. Esse elemento é de extrema relevância ao considerarmos que o curso de Pedagogia, prioritariamente, tem a sua proposta de formação inicial com crianças. A modalidade EJA no currículo é bastante restrita e, se pensarmos a temática das juventudes, há uma ausência ainda maior. Por isso, os estudos e as aproximações com a Sociologia da Juventude são pertinentes e necessários para a colaboração junto à formação não só da pedagogia, mas das licenciaturas em geral.

Ao longo da pesquisa, estive próxima às turmas do Projeto EJA Jovem (diurno) e da EJA (noturno) regular, ambas referentes ao ensino fundamental II. Lugar em que atuam docentes das áreas específicas como Letras, Matemática, História, Geografia e outros. Dito isto, em discussões dentro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, refletindo em conjunto com os/as professores/as da EJA, com militantes e com gestores/as, somando-se aos achados de campo, os cursos de licenciaturas indicam que a formação em EJA é precarizada e ausente, conseqüentemente os assuntos relacionados às juventudes na modalidade se tornam indispensáveis¹⁵³.

Diante dos resultados e discussões entre a revisão de literatura e os elementos de campo, muitos refletem as juventudes sob uma ótica ambígua, de um lado há a figura da vítima social, de outro, o racismo juvenil. Essas perspectivas, a meu ver, têm prevalecido, é o “fenômeno” da juvenilização na EJA. Componente que nos convida a repensar o uso de tal terminologia em consideração aos sujeitos que devem ser parte, como tantos outros sujeitos, centrais nas políticas educacionais. O uso de tal noção tem implicado na maneira como abordamos pedagogicamente os/as estudantes.

Para essa discussão elegi artigos dos encontros bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mapeando os trabalhos publicados nos anos de 2013, 2015 e 2017, perfazendo, assim, os últimos 5 (cinco) anos de publicações. Dentre os Grupos de Trabalho (GT's), privilegiei os GT's da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Popular, do Ensino Fundamental e das Relações étnico-raciais, entendendo que nesses espaços seria possível ir ao encontro de estudos referentes às juventudes na EJA ou ao

¹⁵³Esses elementos sobre a formação docente é parte de algumas reflexões que venho realizando nos cursos de formação docente na universidade, bem como nos espaços do Fórum de EJA do Ceará. Autores que também têm contribuído para o debate são: Leôncio Soares e Miguel Arroyo.

processo denominado de juvenilização¹⁵⁴. Concomitantemente, realizei buscas aleatórias de outros trabalhos científicos em revistas acadêmicas, eventos científicos, contando com monografias, dissertações e teses em programas de pós-graduação em educação, privilegiando as produções mais recentes de universidades públicas¹⁵⁵.

A década de 1990 é o marco temporal para os estudos em torno às juventudes na EJA. Para a maior parte das pesquisas, é a partir desse momento que a EJA irá se deparar com uma crescente matrícula de jovens. A promulgação da Constituição de 1988 contribui com o debate em torno da universalização e da obrigatoriedade da educação do ensino fundamental, aumentando, conseqüentemente, o número de matrículas. Além do mais, há a alteração nas idades mínimas para o ingresso na referida modalidade através da LDB de 1996, como já dito. Outros aspectos referentes à “evasão”, ao abandono, às reprovações, à indisciplina nos percursos do ensino fundamental favoreceram, nos últimos anos, essa entrada massiva de pessoas mais jovens na modalidade (ALMEIDA; CORSO, 2017; CONCEIÇÃO, 2015; SOUZA; GONÇALVES, 2012).

Almeida e Corso (2017, p. 161), no que tange à LDB/1996, “De certa forma, essa determinação legal colabora para a saída de estudantes cada vez mais jovens da escola regular para a EJA – fenômeno que vem sendo denominado de ‘juvenilização da EJA’”. No entanto, reconhecem que há outros vários fatores, como as medidas disciplinares colocadas pela própria escola e a ideia de reparação. Para as autoras, no processo de juvenilização na EJA um dos “obstáculos que a juventude enfrenta é a sua abordagem, percebida frequentemente como problema social pelas pessoas e instituições, de modo que se transforma em objeto da mídia e das políticas públicas no momento em que passa a ser vista como uma ameaça à sociedade” (ALMEIDA; CORSO, 2017, p. 164). Em concordância com Abramo (1997, p. 29, grifos da autora), “[...] na maior parte das vezes a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de ‘pânico moral’ que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social.” Diógenes (2009, p. 283) também reflete que os/as jovens não são considerados/as como centrais nas políticas públicas, implicando numa espécie de “inserção social às avessas”, fator que corresponde aos achados da pesquisa para pensar o lugar das juventudes desenhado a partir da política da EJA em Fortaleza, o que denominei mais a frente como o reverso das juventudes.

¹⁵⁴Para este trabalho realizei um estudo na íntegra de todos os textos acompanhado de fichamentos e sínteses permanentes.

¹⁵⁵Produções em que eu também construí fichamentos e sínteses.

Para Souza e Gonçalves (2012), o processo de universalização da escola pública está imbricado com a massificação da escola. Em 1990, ao se universalizar a oferta do ensino público, aumenta-se o quantitativo de estudantes com “defasagem” idade-série. Nesse circuito, adentram as classes populares, ocasionando tensões entre os anseios dessas classes e o projeto de escola que encontram, também apontadas nos estudos de Marcelo L. Duarte (2015). Em outra pesquisa, Duarte e Guimarães (2013), em seu artigo “A mediação da educação escolar na formação de jovens da periferia”, investigando os bairros periféricos de Goiás, com agrupamento de estudantes da EJA e um grupo de *Breakdance*, apontam que o distanciamento entre os elementos culturais dos sujeitos populares da EJA e o que a escola proporciona está imbricado em processos segregacionais, “[...] a educação escolar dos jovens pobres da periferia está diretamente relacionada à condição de classe desses agentes sociais.” (DUARTE; GUIMARÃES, 2013, p. 15).

Duarte (2015), ao estudar a crescente presença de jovens na EJA, destacando os dados estatísticos do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da década de 1990 até os anos 2000, indica que é um processo que poderá dar continuidade em vista do grande número de abandonos, reprovações, evasões e repetências. Trata-se, nos estudos de Conceição e Nakayama (2013), vinculadas à Universidade Federal do Pará (UFPA), que analisam o fenômeno da juvenilização com base em Foucault, de uma maior quantidade de adolescentes que são recém-excluídos, cujo retorno à escola, através da EJA, tem caráter de suplência, de correção idade-série. Esses sujeitos estão representados, em parte, entre os jovens de 15 (quinze) anos a 17 (dezessete) anos de idade, incluídos entre o 6º (sexto) até o 9º (nono) anos do ensino fundamental regular (DUARTE, 2015).

Em publicação anterior, Marques (1997) também constata que os percursos de jovens que chegam à escola noturna partem de um processo de “exclusão através de repetências e o abandono”. Em uma escola da periferia de um bairro de Salvador, à época, 72% dos alunos jovens haviam repetido o ano, enquanto 41% já haviam passado pelo processo de abandono escolar. Esses aspectos são encontrados nos estudos, em décadas anteriores, do professor Carlos Rodrigues Brandão (2012). O antropólogo, ao refletir a política de “Educação para Todos”, verifica a partir da década de 1980, analisando a expansão da escola pública, elementos como fracasso – acréscimo a repetição e o abandono – seriam uma espécie de recriação de desigualdades,

[...] aqueles que algumas páginas adiante encontrarem nos reconvidados aos bancos do ensino escolar do supletivo, da educação de adultos são os mesmos que alguns

anos antes do sistema social que requer da educação ela ser ‘como é’, tornou: não participantes (os que nunca estudaram), excluídos da escola (os que saíram cedo) ou retidos na série (os que ficaram, sem ‘passar’). Fracassados escolares de um ensino que, de uma determinada ‘faixa salarial familiar’ para baixo, funciona justamente através de fazer crianças e adolescentes trabalhadores passarem pela escola sem haverem nunca passado pela educação escolar, para que o seu trabalho adulto, subalterno, seja o de quem aprendeu sem tempo de tirar do saber do estudo o proveito que torne dignos o trabalho e a vida. (MARQUES, 1997, p. 51).

Em diálogo com o fragmento, Dolla e Cossetin (2013), no artigo “A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos”, em uma abordagem teórica que privilegia o materialismo histórico e dialético para estudar as experiências no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos em Cascavel, no Paraná, repõem que a oferta da política de “Educação para Todos” não se concretizou. Apontam o fenômeno como uma denúncia do que vem representando desigualdades nas formas de acesso aos conhecimentos escolares, caracterizando os trajetos dos/as jovens como produtores e reprodutores de fracassos impregnados na histórica negação de direitos.

Entre a escola, os processos de escolarização possíveis e as trajetórias das classes populares, no Brasil, em geral, há uma relação continua de desigualdades e reproduções sociais, culturais e econômicas que circunscrevem a vida social das juventudes advindas das classes populares. Em seguida, escrevo considerações acerca da concepção de juvenilização.

3.2.1 Mas, afinal, o que os estudos estão caracterizando como juvenilização?

Em geral, a conceituação, ao menos no campo da sociologia, de juvenilização é relacionada à cultura jovem que vai se instituindo socialmente a datar da metade do século XX. Nos estudos de Groppo (2015), ao ter como referência Baudrillard, enfatizando a relação entre a cultura de massa e a juventude, aponta que juventude se converte em juvenilidade ou juvenilização quando esses sujeitos se tornam um valor-signo para o consumo, ou seja, é a própria realização através do consumo.

A juventude passa a ser a ‘idade’, ou melhor, o estilo de vida ou modo de ser mais desejado, mais querido, denotando outros signos, cada vez mais esvaziados de significados reais, tais como rebeldia, novidade, audácia, liberdade, prazer, descompromisso, beleza, sedução e poder. (GROPPO, 2015, p. 569).

Para Pais (2003a, p. 53) a ideia de juvenilização, principalmente com base na lógica da corrente geracional, é a influência que os/as jovens exercem nas sociedades com o objetivo de que a sociedade seja influenciada pelos/as jovens, implicando em uma espécie de

rejuvenescimento; de outro modo, há o processo da socialização que tem como centralidade mediar à integração desses sujeitos em uma determinada sociedade. Ambos, socialização e juvenilização seriam elementos complementares para viabilização de uma socialização contínua. Já em Morin (2003, p. 153) trata-se do caráter juvenil do/a estudante, denominada de juvenilidade na civilização ocidental, pois se refere a uma “Cultura em curso de evolução, ambivalente, instável e cujos aspectos de contestação, negação, desintegração entram em virulência em certos lares e em certas condições, mas também serem encobertos ou sufocados pelos aspectos de integração e de aculturação.”

De todo o modo, a juvenilização é parte de uma construção histórica e social que diz respeito aos sujeitos jovens e o reconhecimento de que as suas questões específicas circunscritas em sociedades e culturas diversas precisam ser contadas. Em minha leitura, é um conteúdo que exige maiores aprofundamentos e diálogos com a educação escolar.

Nas experiências e espaços onde acompanho o debate da EJA, identifico que a noção de juvenilização tem apresentado como pano de fundo os/as jovens como um “problema social” (ABRAMO, 1997). Essa perspectiva vem sendo caracterizada a partir de narrativas, a saber: uma possível “invasão” dos/das jovens nos últimos anos na EJA; bem como poderíamos pensar em uma integração à modalidade de maneira forçada; os que, no geral, “não têm interesse”; do não saber o que fazer com tantos jovens; de como barrar essa “onda”; uma verdadeira “epidemia”; uma espécie de “rejuvenescimento” da EJA; e de forma saudosa, lança-se uma ideia de que a modalidade EJA não é mais como antigamente, pois se tratava de um espaço de adultos e trabalhadores. Para Carrano (2008, p. 103), em seu interessante artigo “Educação de Jovens e Adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da ‘segunda chance’”¹⁵⁶, aponta-nos que “parece haver certo ar de perplexidade”, há incômodos com a presença de tais jovens “que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos, por alguns professores, como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização”.

Durante a pesquisa de campo, as juventudes, tanto por parte dos/as profissionais da educação como através de alguns/mas estudantes, vêm sendo adjetivadas como sujeitos que “não querem nada”; “marginais”; “gaiatos”; “sem futuro”; “barulhentos”, “vândalos”, “imaturos”, “drogados”; “delinquentes”; “danados”, “desocupados”; “vagabundos”; “que não trabalham”; “mirins”. Como meninos/as difíceis, uma das orientações estaria se caracterizando “Botem eles pra fora, ou então chame a gente que a gente pega e conversa com

¹⁵⁶Artigo publicado no II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos que ocorrera em 2007, em Goiânia, sendo publicado em 2008.

ele”, mas “é pra vocês construírem um re-la-ci-o-na-men-toooooo positivo e não negativo dentro de sala de aula. Eu sei, os meninos são difíceis, são, mas não compliquem mais a situação deles” (Profissional da gestão, entrevista concedida em janeiro de 2020).

Em diálogo com Paulo Freire (2005, p. 4, grifos do autor), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, os usos da categoria juvenilização, a meu ver, vêm sendo utilizados a partir de uma lógica opressora. É importante lembrar que “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens”, impedindo qualquer proposta de libertação. “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.” (FREIRE, 2005, p. 53). Pensamento que dialoga com algumas indicações da revisão de literatura quando apontam descompassos entre as intencionalidades e propostas das políticas sociais e os interesses e identidades dos sujeitos que se encontram na modalidade. Orientação que, em grande parte, nega as identidades culturais, como nos lembra o autor supracitado em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), uma das dimensões que não podem ser desprezadas.

Todavia, há reflexões realizadas por pessoas que trabalham diretamente com os/as jovens na EJA, que fazem críticas a maneira pela qual a política educacional, por ora, está estruturada, apostando, assim, nas juventudes, indicando uma postura de enfrentamento e, às vezes, lançando alternativas¹⁵⁷, mesmo sem serem escutadas e levadas em conta pelas/os dirigentes e gestores/as públicos. Contudo, há reflexões de que a escola e muitos profissionais não atendem às realidades que se apresentam, “Na EJA, eu vejo que nós tamo ainda muito anos luz longe dos alunos”, e que, mesmo com as dificuldades, é preciso acolher os/s estudantes, recebê-los bem e ter abordagens propositivas. (Profissional da gestão. Entrevista concedida em janeiro de 2020).

De maneira geral, a ideia de juvenilização vem sendo utilizada para pensar o “lugar” das/os jovens na modalidade EJA como “um problema” a ser sanado. Iniciativas como o Projeto EJA Jovem se caracterizaram como um paliativo para a “correção idade-série”, não implicando em uma ação específica que foi estudada e trabalhada **com as juventudes** e as suas realidades, compondo, assim, mais um lugar marginal que venho chamando de re-escolarização. Vejamos as narrativas de estudantes de uma turma da EJA Jovem em relação aos profissionais da educação na escola,

¹⁵⁷ Durante a pesquisa exploratória, em uma conversa informal, uma das professoras que trabalha com o Projeto EJA Jovem, teceu várias críticas a formatação posta pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Neste dia, ela indicou sobre a necessidade de pensar a relação trabalho e educação com os/as jovens, ou outra proposta educativa, pois, no dizer dela, há falta de oportunidades reais para eles/elas.

É que eles pensa, que só a gente, nós é do EJA, e eles pensa que a gente num vai ter futuro. A gente num vai querer nada [...]. Pensa que nós num vai ser nada. Pensa que nós não tem direito a atenção como os outros. Mais eles não valorizam não! Eles valorizam o nono da manhã! O EJA é tão desmerecedor por causa que no EJA III a gente recebemos os livros todo rasgados, e tem turma que nem receberam livros. (Roda de conversa, EJA Jovem, em dezembro de 2019).

No fragmento acima, um dos estudantes explicita a abordagem que vinha experienciando na modalidade. Deixa evidente uma assimetria entre as turmas e a EJA, mas sob o entendimento de que o direito e a consideração a sua pessoa não está sendo garantido quando a política se materializa. Somando-se a outros elementos de campo, o trato com as diferenças tem aprofundado desigualdades, o que requer olhares em torno dos processos culturais, entendendo que há uma espécie de contínuo hegemônico em torno de posturas etnocêntricas. As diferenças culturais e identitárias, como Arroyo (2017) nos sugere, devem ser pensadas a partir das realidades várias dos sujeitos que compõe a EJA, aspecto que varia e se modifica no tempo e no espaço. Apoiado em Paulo Freire e na Sociologia da Juventude, o autor toma notas sobre a diversidade, considerando as questões étnico-raciais, os gêneros, as classes sociais e a geracionalidade. E quando Arroyo relaciona os sujeitos jovens que estão inseridos na EJA e a nossa formação docente, lança alguns temas como necessários à nossa profissionalidade,

- Esses jovens-adolescentes produzem um discurso de **denúncia da injustiça e da opressão** a partir de seu enraizamento nos **guetos negros urbanos...** Valorizar seu papel de denunciante conscientes da opressão que sofrem.
- O conteúdo de suas denúncias reflete o lugar social no qual se situam esses **jovens pobres**. Refletem, sobretudo, a 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**. Reeduquem a cultura política e pedagógica para reconhecer essas violências.
- Mas também **cantam a amizade, o espaço onde moram, o desejo de paz e de uma vida melhor...** Uma crônica da realidade da periferia, espaço de valores, de culturas e de identidades coletivas positivas. Nesse processo, vão tomando consciência de si como jovens pobres e negros... **Porta-vozes da periferia** (p.58). (ARROYO, 2017, p. 233).

Se de um lado, há um alargamento nos debates acerca das culturas juvenis no campo da EJA com fins de valorizar a ótica e as biografias dos sujeitos-estudantes. De outro ângulo, verifico, em alguns discursos e práticas encontrados com as lógicas de políticas hegemônicas que apresentam a ideia de juvenilização fundada na ótica funcionalista. Elementos também verificados na pesquisa de Silva (2013, p. 7), “mesmo os trabalhos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito, acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora desse público do ponto de vista geracional.” Para Pais (2003a), abordar as

juventudes a partir de um ponto de vista etário é parte da corrente geracional. Uma corrente que se caracteriza por tomar as juventudes como uma fase de vida, “e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude”, pautada em noções generalistas que implicam em desfigurações dos sujeitos (ARROYO, 2007). A corrente geracional tem como pano de fundo a teoria das gerações. “No quadro das *teorias funcionalistas da socialização*, os conflitos ou descontinuidades intergeracionais são vistos, na maior parte dos casos, como [disfunções] nos processos de socialização que respeitam à juventude tomada no sentido de *fase de vida*.” (PAIS, 2003a, p. 48, grifos do autor).

Ao dar prosseguimento aos achados da revisão de literatura, um dos processos que chamou a atenção foram os conflitos geracionais, certa ausência de integralização ou harmonização nos grupos de classe. Aspecto que está incluso na caracterização de juvenilização nos debates na modalidade. A intergeracionalidade na EJA poderia ser algo particular e enriquecedor em diálogo com as práticas pedagógicas, mas as pesquisas apontam como um quadro em negativo. Boa parte dos resultados reflete que a entrada dos/as jovens na modalidade vem sendo um dos fatores de “expulsão” de pessoas mais adultas, principalmente nas escolas noturnas. Logo que eu reiniciei a pesquisa de campo, em maio de 2019, um dos docentes, responsáveis pela EJA, mencionou que na turma da noite havia conflitos geracionais, “dos mais velhos que querem alguma coisa, dos mais novos que não querem nada. Para ele, o desafio é responder propositivamente os dois lados.” (Diário de campo 4, p. 10-11, 2019)¹⁵⁸.

Conceição e Nakayama (2013), ao abordar sobre a intergeracionalidade, afirmam ser uma espécie de “esparalhamento das idades”, como um processo de confusão, desordem. A concepção de escola necessitaria ser distinta no atendimento a dois grupos principais: a) os adultos “maduros”, estes teriam, em geral, pouca familiaridade com a escolarização; para os adultos, haveria, ainda, uma maior consciência de estarem na escola; b) os jovens “adultos”, os quais seriam nomeados como “recém-excluídos” do ensino regular. Estes, de acordo com as autoras, lidam com problemas de violência, falta de inserção social, indisciplina e transgressão. Acrescentam que os adultos representariam a escola de maneira mais respeitosa, com certa reverência, ao contrário dos mais jovens. Esses conflitos e a quantidade de jovens estudantes na modalidade têm afastado a EJA de suas definições iniciais, acentuando-se a noção de juvenilização.

¹⁵⁸Outros achados de campo expostos na seção 5 e 6 discutem outras perspectivas.

Souza e Gonçalves (2012, p. 7), estudando as juventudes na EJA no estado da Bahia, compreendem que a intergeracionalidade é um processo complexo que envolve “[...] trocas e intercâmbios, mas também, conflitos e tensões. [...] à escola como instituição socializadora precisa se atentar para as diversas apropriações e significados que os estudantes dão aos espaços disponibilizados nelas”, mas reafirmam que os/as jovens estão sob a ótica da irresponsabilidade, da rebeldia e da indisciplina. Vistos como “alunos/as-problemas”, há uma espécie de “nova recusa”, Marco Mello (2009, p. 11), em sua pesquisa no município de Porto Alegre, apresenta-nos quatro elementos gerais que afetam esses sujeitos quando ingressam na EJA: “a trajetória escolar, as demandas em relação ao mundo do trabalho, o tráfico e a violência e as relações de gênero e a gravidez precoce”, acrescenta ainda o convívio com os mais velhos. De outro ângulo, ao caracterizar os/as jovens de sua pesquisa, o autor os/as identifica como moradores de periferia, com trajetórias escolares fragmentadas e desencontradas, com muitas frustrações, interrupções, repetências, abandonos e a relação com a criminalidade.

Conceição (2015), quando publica seu artigo “A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA” menciona que há uma novidade no campo da inclusão quando a relaciona à especificidade dos grupos geracionais, considerando os seus desejos, as culturas e os respectivos contextos de vida (CONCEIÇÃO, 2015, p. 2). Contraditoriamente, na mesma pesquisa, entre os anos de 2012 e 2014, indaga aos órgãos municipais, estaduais e federais sobre como têm sentido o processo de juvenilização e como essas esferas têm atuado. Das respostas recebidas através dos órgãos, fica evidente que a juvenilização e a intergeracionalidade se traduzem como um problema. Com isso, os discursos institucionais apontam que: os/as gestores/as não compreendem a EJA; é preciso repensar a cultura do aligeiramento; o “inesperado”, ou seja, a juvenilização descaracterizou a EJA; houve favorecimento legal para a entrada de muitos/as jovens na modalidade; a EJA se tornou um espaço de isolamento e castigo institucional em relação aos/às jovens, principalmente quando são matriculados/as na escola noturna; estes/as são responsabilizados/as pelas trajetórias em negativo; e, no retorno aos espaços escolares, se deparam com a continuidade de uma escola tradicionalista; dentro dos conflitos geracionais, os adultos desistem devido à intimidação que provocam os mais jovens, culpabilizando mais uma vez as juventudes pela desistência escolar. Em concordância com Souza e Reis (2017), há ausências de reflexões sobre as questões geracionais na EJA, as juventudes, quando “empurradas” para essa modalidade, são silenciadas, ocasionando prejuízos na vida escolar.

Os conflitos geracionais são mencionados na tese de Andrade (2008, p. 128), quando aborda o “fenômeno” da juvenilização, na tentativa de “aliviar” o ensino diurno. Os/as jovens com baixo desempenho são colocados nas turmas noturnas, ocasionando “o afastamento, a negação da escolarização para os adultos, transformando este processo em um mecanismo de inclusão de jovens cada vez mais jovens na EJA e, a um só tempo, em práticas de rejeição e de marginalização de adultos desescolarizados”. Quando caracteriza a noção de juvenilização, Andrade (2008) organiza os seguintes elementos: um primeiro é referente à ideia de “onda jovem”, pensando o quantitativo de pessoas jovens na população brasileira, além de mencionar a redução nas taxas de mortalidade infantil; um segundo ponto, seria a redução da idade escolar para a matrícula na EJA; posteriormente, aponta que ensino diurno é prioritário para crianças; e, por fim, os/as jovens na esteira da correção de distorções idade-série, ocasionando aceleração dos estudos.

Silva (2013), em sua pesquisa de mestrado, em Belo Horizonte, acerca das juventudes na EJA traz como centralidade o elemento étnico-racial. Seus estudos ocorreram em uma escola em que a modalidade é ofertada nos três turnos (manhã, tarde e noite). O levantamento inicial era para mapear a escola que tinha o maior número de jovens, entre 15 e 24 anos de idade. Ao optar pela abordagem qualitativa, os resultados apontaram para a figura do jovem “perturbador”, sendo a relação intergeracional não amistosa. Para ele, quando estamos lidando com os/as jovens negros/as, há um sentimento “fora do lugar” na modalidade. Ou seja, “um sentimento tão *visível* para a juventude negra presente nessa modalidade de ensino e de certa forma *invisíveis* nas práticas pedagógicas observadas”, sentimentos que versam sobre as identidades culturais, os sonhos, as visões de mundo e as experiências de vida (SILVA, 2013, p. 13, grifos do autor). Ainda com o autor, é preciso salientar que as questões étnico-raciais, relacionando os/as jovens negros/as na EJA, estão circunscritas e afetadas nas condições socioeconômicas, nos preconceitos sociais e raciais e nos territórios de moradias. Marcas apresentadas nos grandes centros urbanos.

Passos (2006, p. 11) ao estudar a população negra na EJA e as suas identidades culturais, argumenta que a escola tem negligenciado questões referentes ao elemento racial, “[...] o tema não tem merecido a devida importância. Quando tratado, restringe-se a momentos específicos, na maioria das vezes de modo superficial e localizado, predominando a visão do negro como escravo [...]”. Pensamento que dialoga com os achados da pesquisa, a meu ver, o trato arbitrário que se dá a conteúdos étnicorraciais distancia muitos sujeitos de compreenderem as suas próprias realidades culturais, não contribuindo para educações anti-

racistas. Acrescento que a mesma lógica se dá quando lidamos com o debate de gênero, sexualidade, geração, territorialidade e classe social.

Minhas primeiras impressões lançam indícios relativos aos tensionamentos que vêm sendo costurados entre as Juventudes e a EJA. De um lado, há uma expulsão compulsória no primeiro segmento do ensino fundamental de estudantes que não se adéquam à normatividade escolar, sendo o lugar da escola insuficiente no atendimento e diálogo com as diferenças de todas as ordens; por outro, a modalidade, ao se constituir como um campo complexo e diverso no que se refere aos sujeitos-estudantes em seus ritmos, modos de ser, estar, fazer e viver, tem na figura dos/as jovens à noção de um possível “retorno” a “escola da segunda chance”¹⁵⁹, aqui também encontram, por vezes, impedimentos pela mesma lógica normativa das políticas. Portanto, submetem-se a lógica da re-escolarização.

Reis (2017, p. 103) ao estudar o que é ser jovem, em Alagoas, na modalidade EJA, tomando como referências as culturas e as identidades juvenis, o autor observa que os/as jovens na EJA vêm sendo “enquadrados/as” na categoria de adulto, apontando este enquadramento como uma das formas de inviabilizá-los em suas especificidades geracionais e culturais. Dentre os resultados da pesquisa supracitada, há três narrativas que valem a pena re-escrever,

Vinícius, 19 anos, sexo masculino, solteiro, negro, filho adotivo. Trabalhava num supermercado e dizia gostar de jogar futebol. Pretendia cursar faculdade de administração. Desde que sua mãe faleceu, ele passou a viver só com o pai, alcoólatra, em uma das regiões mais pobres dos arredores da escola. Muito agitado e falante, Vinícius se destacou, no momento da pesquisa, por seus posicionamentos seguros, que revelavam um alto nível de esclarecimento em comparação aos demais, demonstrando muita inteligência e coerência em suas falas. Porém, para a Diretora da escola, Vinícius era ‘o polêmico’, um ‘aluno-problema’.

Arnaldo, 20 anos, sexo masculino, branco, solteiro, morava com a mãe; evangélico e cantor de Rap; muito engajado no movimento Hip-Hop; é muito crítico, se posicionando firmemente sobre tudo. Também tido como ‘polêmico’ pelos professores, persistia em comparecer às aulas, mesmo se sentindo deslocado da escola. Já foi usuário de drogas e se envolveu com o tráfico, mas passou a utilizar o Rap para conscientizar outros jovens.

Val, 24 anos, se travesti, solteira, branca, morava com os pais, trabalhava como cabeleira e gostava de cantar. Em seu relato, Val demonstrou sentir falta do apoio dos professores no sentido de contribuir para disseminação de informações referentes à cultura na qual está inserida. Assim como Arnaldo, Val também possuía atividades extraescolares, atuando no movimento LGBT.

As narrativas de jovens apontam descompassos entre as suas culturas e o que a escola tem a oferecer, “Os/as jovens são pressionados/as a atender as expectativas da escola,

¹⁵⁹Termo utilizado por Carrano (2008).

enquanto suas próprias expectativas pessoais nem sempre são consideradas.” (SOUZA; REIS, 2017, p. 105). Os/as três jovens sinalizam que há especificidades, histórias e cotidianos, convidam-nos a reorientar os trabalhos EJA que se aproximem de suas condições e culturas juvenis. Apresentam-nos como se fazem presentes na constituição de seus espaços. Já Duarte e Guimarães (2013) acompanharam trajetórias de jovens na periferia de Goiás, estudaram dois agrupamentos, um grupo inserido na EJA e outro que fazia parte do *Breakdance*. Em seus achados, mencionam as tensões entre a cultura escolar e as culturas juvenis. Para os autores, os distanciamentos e assimetrias entre essas duas culturas são parte de uma ação segregadora que reproduz as relações sociais já estabelecidas. Para os/as jovens há uma tensão em particular, pois se estabelecem em escolas que os/as recusam culturalmente, mas ocupam esse lugar para se apropriarem de determinadas habilidades, como a leitura e a escrita.

Paulo Freire (1996, p. 30), ao tratar do respeito aos saberes dos educandos, interroga: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Prosseguindo com o pensamento de Freire, Santos (2015a, p. 16), estudando as trajetórias juvenis de mulheres em situação de privação de liberdade, através de um Centro de Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina, e a relação com as suas experiências de vida, indica que as ações escolares não dão “[...] conta de produzir sentidos para os aprendizes construídos na escola”. Elementos que, a meu ver, dispõe de uma noção de juventude sob a ótica da juvenilização, cujas abordagens pedagógicas que as circunscrevem se eximem de diálogos com questões no presente, estabelecidas no cotidiano dos sujeitos.

Em minha compreensão, a juvenilização se apresenta como uma maneira de olhar e de abordar determinados grupos de estudantes com fundamentos discriminatórios e normativos, no caso, uma denominação que vem sendo atribuída às juventudes das classes populares, em sua maioria negros/as e pardos/as, na modalidade EJA. Mais do que modismo e/ou uma palavra, trata-se de uma concepção que implica em abordagens políticas e pedagógicas que inserem os/as jovens na condição de um problema escolar a ser resolvido, situados, em uma situação de opressão, pois “Como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz.” (FREIRE, 2005, p. 69). Mas, o educador nos lembra que os marginalizados sempre estiveram dentro de uma estrutura opressora que “os transforma em seres para outro” (FREIRE, 2005, p. 70). A juvenilização está, por ora, caracterizada como uma marca disfuncional!

Concordo com Paulo Carrano (2008), que estudar a presença da juventude na EJA nos orienta a adoção do ponto de vista sociológico que, muitas vezes, situa-se no campo não-escolar, ou seja, no entorno da escola. Eu, em particular, acrescentaria ainda, o ponto de vista antropológico¹⁶⁰. Para o sociólogo, há tensões entre educadores/as e educandos/as-jovens, pois as culturas juvenis não são sequer compreendidas pelo espaço escolar e de que “A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida.” (CARRANO, 2008, p. 115). Argumento que se coadunou com os resultados da tese. Sob o ponto de vista dos/as jovens na EJA, a escola, apesar das condições precarizadas que encontram cotidianamente, é sim uma instituição que faz parte de seus projetos de presente e futuro.

Essas considerações de caráter aproximativo levam em conta um processo com muitos desafios. Ao retomar as epígrafes do Conto Machadiano no intuito de problematizar a escola e as tensões estabelecidas entre as juventudes e a política de Educação de Jovens e Adultos em espaços públicos, sinalizo que os lugares traçados para as juventudes na modalidade na instituição pesquisada, em grande medida, estão sendo caracterizados pela lógica da juvenilização desde uma ótica institucional e normativa. O que considero como o reverso de juventudes. Portanto, compreender as escritas das juventudes na EJA nos instiga e nos convida a nos aproximar desses sujeitos sociais com o objetivo de acompanhá-los/as em seus cotidianos, de suas especificidades e de suas experimentações escolares e não-escolares nos territórios em que se situam. A pesquisa busca problematizar e privilegiar o entendimento da construção de seus espaços, como lugares praticados, a partir de seus saberes/fazer culturais, relacionando-os com os aspectos geracionais, políticos, territoriais, étnicos, econômicos, culturais, sexuais e de gênero.

De outro modo, nos últimos anos, estudos relativos aos contextos escolares que trazem como foco as relações entre as juventudes e a EJA dão relevo a temáticas importantes, como: cotidiano, currículos, diversidades, identidades, gênero, etnias, multiculturalismo, culturas juvenis, condições juvenis, trabalho, violência e formação de profissionais. Todavia, a literatura aponta para um processo paradoxal, pois ao mesmo tempo em que reconhecemos as juventudes como sujeitos sociais de direitos e sujeitos culturais, em especial, quando estamos lidando com a escola pública, de outro modo, há ainda muitas restrições, descompassos entre as possibilidades de viabilizar uma escola pública e democrática em diálogo com essas

¹⁶⁰Não só, mas quando lidamos com a educação é fundamental transpassá-la em leituras interdisciplinares. Por vezes, esse tipo de compreensão e elaboração se constituem como desafios frente à nossa própria condição profissional. Também menciono o ponto de vista antropológico com inspirações em Carlos Rodrigues Brandão, Certeau e Machado Pais. Mas há outras múltiplas áreas de conhecimento que podem contribuir.

experiências juvenis. Concordo com Carrano (2008) quando aponta que a escola ainda é uma instituição pouco interessante para os/as jovens, não há muita abertura para as culturas juvenis. De acordo com o autor, as identidades juvenis podem ser compreendidas a partir de três aspectos: o primeiro seria o espaço, este caracterizado como dado e também construído - o espaço dado seria representado pela cidade, é anterior aos sujeitos, já o construído seria o território marcado pelos/as jovens, circunscrevendo a identidade e a memória do grupo; um segundo elemento seria a alteridade - esta, no meu entendimento, entra em diálogo com as nossas relações com as diferenças, a diversidade, principalmente com as contribuições da antropologia; no terceiro, Carrano comenta sobre a necessidade da identidade de se mostrar para se manter (CARRANO, 2008). Há, a meu ver, uma dificuldade nossa e da política educacional, em seu conjunto, em ir de encontro a essas diferenças sociais, geracionais, culturais, econômicas e políticas.

Miguel Arroyo (2007) argumenta que a diversidade se converteu em diferenças e em uma das formas de desigualdades. Martins (2014) nos lembra que diferenças e desigualdades são parte de uma sociedade que instituiu o indivíduo como um novo sujeito social. “A sociedade contemporânea não só criou novas formas de desigualdade, como manteve, ainda que parcialmente, reformuladas e adaptadas, desigualdades anteriores.” (MARTINS, 2014, p. 162). Ainda com Martins (2014, p. 162), as diferenças, dialogando com as reflexões de Arroyo (2007), vêm sendo substantivas e um meio para discriminar pessoas e, ainda, “A diferença tem sido tratada como uma deficiência e uma privação, em vez de ser tratada pelos próprios sujeitos como qualidade diferencial positiva e matriz de identidade e de recusa da igualdade meramente ideológica, anuladora das diferenças.” São elementos importantes, como nos indica o sociólogo, para pensarmos a sociedade moderna quando a diferença faz sentido dentro dos dispositivos jurídicos que implica em direitos, nas formas de acesso e materialidade. No Brasil, José de Souza Martins (2014) nos lembra que a igualdade foi proposta por grupos que instituíram processos de desigualdades, ao se beneficiarem desse circuito, a igualdade se apresenta limitada e condicionada.

Em síntese, retomando a problematização entre juvenilização e juventudes, não utilizarei juvenilização no trabalho corrente para referir-me às juventudes que vêm compondo a EJA, pois a juvenilização vem se configurando como uma categoria social e histórica que tem desqualificado a condição e a cultura dos sujeitos jovens dentro da modalidade, em espaços escolares. Tratando-se de uma concepção tradicional-funcionalista e reprodutivista, implicando uma espécie de racismo juvenil. Desse modo, tomo como referência a categoria juventudes para dialogar com os sujeitos, “[...] enquanto agente social e sujeito produtor de

cultura, enfocando a questão da diversidade cultural e sua contribuição para a construção da cidadania e da sociabilidade.” (DAMASCENO, 2003, p. 31), que fazem parte da referida modalidade no município de Fortaleza. Isto é, parte das juventudes atravessadas por contextos estigmatizados, profundamente desiguais economicamente e que se situam em espaços urbanos denominados periféricos da cidade. E que, no mesmo circuito, trançam as suas culturas, suas experiências, seus gostos, seus desejos e trajetórias particulares de vida. Na seguinte subseção, exponho as contribuições da Sociologia da Juventude para a área.

3.3 As contribuições da Sociologia da Juventude

Flitner (1968) em seu texto “Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude”, afirma que a partir do século XVIII já há os primeiros sinais de estudos acerca de crianças e jovens com base na lógica empirista. Lembra-nos que a preocupação em torno da educação e/ou formação da ideia de cidadão é evidenciada no pensamento de Rousseau. Destaca Pestalozzi e os seus estudos sobre abandono e criminalidade em relação à juventude, no campo e na cidade, mas ainda sim com uma ótica generalista. Apenas com Stanley Hall é que surge um estudo mais específico sobre juventude com a obra *Adolescence*, em 1904, com fundamentos psicogenéticos. Posteriormente, no período entre as duas grandes guerras mundiais, constata poucos estudos com foco na maturação dos sujeitos acompanhada das teorizações psicológicas.

Só a partir da metade do século XX é que identificamos uma recorrência crescente nos estudos no campo da sociologia. Destaco as obras “Sociologia da Juventude”, compondo 4 (quatro) volumes, publicados nos anos de 1960, através da Editora Zahar, Rio de Janeiro. Essa produção científica aborda questões emergentes da época, como os chamados grupos de idade e geracionais. Nesse momento, há um discurso muito marcado pela ideia de adolescência, entendo que é parte das influências da psicologia e da biologia, que eram anteriormente prevaletentes para tratar de tal conteúdo. Além de suas fundamentações funcionalistas. Essas mesmas produções debatem acerca dos grupos marginalizados, dos processos de socialização, as subculturas juvenis, a juventude desde um ponto de vista de classe e, em menor proporção, as juventudes rurais, o comportamento político da juventude na universidade, e a própria problemática e emergência em torno de um campo específico da sociologia que estude sobre juventude¹⁶¹.

¹⁶¹O que posteriormente virá a ser a área específica da Sociologia da Juventude.

A Sociologia da Juventude, como uma área científica recente, apresenta-se como uma referência central nas investigações relativas às juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Estudos que têm privilegiado os espaços urbanos, as escolas públicas (ensino fundamental e médio) e as classes populares. Isso nos leva a pensar, por ora, que a problemática das juventudes e da juvenilização em tal modalidade é parte de questões referentes aos centros urbanos, marcados pelos recentes processos de industrialização e urbanização. A escola pública, sendo fruto do projeto de modernidade, como um dos *locus* central para a formação e a reprodução dos processos de sociabilidade desses sujeitos.

As metodologias adotadas nas pesquisas da área se utilizam, de modo predominante, da abordagem qualitativa, considerando que os seus métodos “[...] enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.” (HAGUETE, 2005, p. 63), que tem sido enriquecida e legitimada tanto no campo das ciências sociais como das ciências humanas quando privilegia as experiências do campo e os sujeitos com os quais trabalham. Os procedimentos mais utilizados aqui seriam: a entrevista individual e a observação com registro em diário de campo. Embora em menor presença, o questionário também aparece em algumas pesquisas, sobretudo quando a abordagem se refere aos estudantes que, dentre os sujeitos, constituem uma maioria. Talvez esse uso se justifique pelo descompasso entre a quantidade de sujeitos e o tempo institucional determinado para que as pesquisas se realizem. Este fator é importante, pois a elaboração de conhecimento, mais especificamente a pesquisa acadêmica, está implicada em nossas condições de trabalho, como nos lembra Barreira (2013).

Das leituras realizadas, a escola se apresenta como espaço privilegiado de pesquisas na área da educação. Os estudos vão registrando, ainda, um descompasso entre o que a escola pública propõe e as expectativas e especificidades dos sujeitos que a frequentam, pondo-a na berlinda quando relacionamos as suas atribuições concernentes aos direitos de aprendizagem. Em relação à EJA, Arroyo (2017) nos relata que os sujeitos se apresentam com trajetórias truncadas, a modalidade insiste nas concepções de suprir e reparar processos escolares, é um argumento que se coaduna com a experiência proposta através do Projeto EJA Jovem quando em tese a ideia era de “corrigir” a distorção idade-série, como um reparo. É o que também nos confirma uma das profissionais da escola em relação às ações da proposta “[...] possibilidade de ampliar ainda mais esse **reparo**, não é, né, **essa dívida com a comunidade**, ampliar mais, porque a noite a gente já atende, né, e durante o dia a gente poderia ampliar mais ainda” (Entrevista concedida em dezembro de 2019). Mas não só o projeto, mas a modalidade em si.

O campo das juventudes na cidade de Fortaleza tem sido muito estudado, tanto nos cursos de Ciências Sociais (graduação e pós-graduação), na UECE e na UFC, como na própria Faculdade de Educação da UFC, em especial, a partir da década de 1990. Os referidos estudos em torno das juventudes têm privilegiado o campo não-escolar, o espaço da cultura, tematizando sexualidade, etnia, religiosidade, música, lazer, gênero, sociabilidade, violência, estilos de vida, política e arte. Barreira e Barreira (2009, p. 12) argumentam a juventude dos anos de 1990 como uma cultura emergente, “O caráter plural das expressões e práticas juvenis questiona o essencialismo oriundo de formulações psicobiológicas que uniformizam categorias sociais com base em faixas etárias.” Formulações estas que foram prevaletentes em décadas anteriores. Ainda com os autores, a Sociologia, em tempo anterior, enfatizou os estudos com base nas discussões das classes sociais (1970) e de gênero (1980)¹⁶².

Grosso (2015), em um estudo em relação às concepções sociológicas de juventudes na contemporaneidade, aponta que há um predomínio das teorias pós-críticas¹⁶³, estas rompem com as leituras tradicionais vinculadas ao funcionalismo ao mesmo tempo em que colaboram para a transformação da área da Sociologia da Juventude em uma especialidade.

Em concomitância com as perspectivas de pensar as juventudes no plural, um dos primeiros estudos que encontrei relativo às juventudes na EJA foi da professora Maria Ornélia da S. Marques (1997) que, durante o seu doutorado nos anos de 1990, investigou a relação entre a escola noturna e os/as jovens¹⁶⁴. A autora já dispunha de um referencial teórico que privilegiava o campo da Sociologia da Juventude. Seu intuito era compreender como os/as jovens que estudavam em escolas noturnas construía suas identidades individuais e coletivas, levando em consideração as vivências cotidianas. A partir dos achados, a professora aponta a necessidade de novos referenciais para dialogar com as realidades de jovens moradores/es de periferias urbanas, nas grandes cidades. Para Marques (1997, p.65), nesse período, há uma perda na centralidade da categoria trabalho e uma necessidade de pensar esses sujeitos a partir de suas culturas, buscando outras categorias que perfazem os seus cotidianos, como família, lazer, sociabilidade, experiência na afirmação de identidades, privilegiando a ótica dos atores. Categorias que vêm dialogando tanto com a Sociologia como com a Antropologia¹⁶⁵.

¹⁶²Para maiores informações: Barreira e Barreira (2009), **A Juventude e suas expressões plurais**.

¹⁶³Representadas pela corrente pós-moderna, pós-estruturalista e as teorias da segunda modernidade.

¹⁶⁴Texto disponibilizado na disciplina de Culturas Juvenis e Escola, no semestre de 2017.2, do Programa de Pós-graduação da UFC, coordenada pela professora Celecina Sales e com a participação do professor Alexandre Joca.

¹⁶⁵Algumas das referências na Antropologia no Brasil são: Gilberto Velho (1999, 2003); Magnani (2002, 2008). Os estudos na Sociologia da Juventude têm dialogado com a Antropologia Urbana no intuito de se aproximar

Ao refletir o cotidiano como uma perspectiva metodológica nos estudos das culturas juvenis, Pais (2003a, p. 76) expõe que “[...] o cotidiano deve se tomar por base de incidência os contextos vivenciais dos indivíduos, que, por sua vez, devem iluminar ou informar os contextos sociológicos (analíticos, interpretativos, explicativos) usados pela teoria.” E, ao levar para o centro das reflexões a cultura e, de maneira específica as culturas juvenis, compreende o autor, que a ideia é “discernir os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis [...]” não só pela ótica da teoria, mas em conjunto com as contribuições antropológicas, dando relevo ao que ocorre na vida cotidiana sob a ótica dos sujeitos, recorrendo ao “curso de vida” (PAIS, 2003b, p. 72). Ainda com o autor, a perspectiva mantém diálogo profícuo com a Sociologia do Cotidiano que nos convida “[...] ao calor da intimidade de compreensão [...]”, como uma “rota de conhecimento” (PAIS, 1993, p. 110-111)¹⁶⁶. Elementos que têm contribuído para o meu entendimento de que as experiências e os saberes juvenis no âmbito da EJA ocorrem através de um cotidiano como um território de aprendizagens.

Reflexão que dialogam com Certeau em sua teoria das práticas sociais. Giard (2012, p. 19), prefaciando a obra “A invenção do cotidiano: artes de fazer”, lembra-nos que, dentre as posições do teórico, há a ideia de que “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas”, referindo-se as maneiras de fazer cotidianas do sujeito ordinário, caracterizado como o “mais fraco”. Para Certeau (2012), as práticas culturais são culturas ordinárias, uma arte, um estilo. Todavia, para a compreensão desse estilo, orienta-nos a diferenciar as “maneiras de fazer”, também nomeado como “estilo de ação” na elaboração da teoria das práticas. Concepção que ao levar em conta o cotidiano, convida-nos a estudar as operações comuns, as experiências particulares e específicas (CERTEAU, 2012, p. 35). Arrisco a afirmar que a escola, ou melhor, a política educacional perde quando não toma como relevo essas culturas expressas em seus cotidianos. E a despeito de sua não interlocução com as juventudes, estas escrevem fronteiras como “[...] o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* [...]” (BHABHA, 2013, p. 25, grifos do autor), insinuam seus desejos, instauram rupturas, mesmo em ocasiões, atualizam e reinventam a própria escola, exigem consideração na medida em que se compreendem como pessoas que são parte do processo educativo.

de realidades específicas, de culturas diversas que nos exigem sensibilidade e abertura para conhecer múltiplas experiências entrelaçadas cotidianamente, dando primazia as produções e os significados que os sujeitos-jovens elaboram, individual ou coletivamente.

¹⁶⁶Estudos em Portugal.

Ainda com a Sociologia e suas contribuições junto às juventudes, Lima Filho (2014) destaca a inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio em 2008. A Sociologia busca os estudos voltados ao campo escolar, tendo em vista que, anteriormente, houve um privilégio em estudar o espaço escolar sob a ótica estruturalista com enfoque ideológico¹⁶⁷. O autor aponta que “Não apenas a escola [...] tem dificuldade em enxergar o jovem como um sujeito social; a Sociologia (pelo menos no Brasil) parece ter dificuldade em ver a escola como espaço fundamental de socialização e sociabilidade.” (LIMA FILHO, 2014, p. 104)¹⁶⁸. Logo, um dos desafios seria estudar e propor um diálogo para entender as relações entre as culturas juvenis e o espaço escolar, o que significaria uma aproximação fundamental com essas culturas em um trânsito dialético entre os espaços escolares e não-escolares. Para tal realização, o cotidiano se apresenta como um território de múltiplos fazeres e saberes, antes como “uma lógica de descoberta” (PAIS, 2003b, p. 32), que pode nos possibilitar compreender essas culturas específicas, dando importância aos sujeitos, seus saberes, espaços e tempos vividos.

Dos referenciais bibliográficos estudados nas pesquisas que abordam a relação entre juventudes e EJA, há: Juarez Dayrell, Regina Novaes, Paulo Carrano, Miguel Arroyo, Helena Abramo, Marília Spósito, Miriam Abramovay; desses autores, algumas bases estão nos estudos de Machado Pais, Bernard Charlot, Georg Simmel, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Alberto Melucci e Erving Goffman. Identifico que a fenomenologia, a antropologia, a sociologia do cotidiano e a sociologia da juventude têm sido prevalecte. Em menor proporção, outras pesquisas se utilizaram do materialismo histórico e dialético, privilegiando os elementos acerca das classes sociais, da Teoria da Complexidade em Morin, da concepção libertadora de educação em Paulo Freire e poucos estudos com base na Teoria das Práticas em Michel de Certeau¹⁶⁹.

São referências que, no geral, priorizam categorias, como: juventudes, condição juvenil, cultura juvenil, cotidiano, escola e EJA. Notadamente, parte dos trabalhos busca a compreensão em torno das culturas juvenis, das condições juvenis, das trajetórias escolares, das tensões dos/as jovens na EJA, mas são elementos, a meu ver, muitas vezes refletidos a partir da ótica normativa escolar, reproduzindo a noção de juvenilização. De outro modo, há

¹⁶⁷Influências da Escola Crítico-Reprodutivista francesa.

¹⁶⁸Minhas primeiras experiências como educadora nas escolas estão marcadas por este olhar. Apenas posteriormente, com as experiências cotidianas, ‘o olho no olho’ junto aos estudantes e as suas culturas é que compreendi que havia outras possibilidades de compreensão para atuar em tal espaço.

¹⁶⁹Uma referência importante que traz as contribuições de Certeau foi encontrada no Colóquio de Paulo Freire em Recife, em setembro de 2017. A professora Quézia, da Paraíba, ofertou-me o seu livro intitulado ‘Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar’, publicado em 2015.

um esforço para valorizar as identidades juvenis no campo da modalidade. Estudos que singularizam os elementos de gênero, debates étnicorraciais e geracionais buscam através das narrativas com base na abordagem da história de vida, percursos e culturas, contribuindo para a refundamentação das práticas em educação.

Em síntese, tomar conhecimento dessas construções é fundamental na medida em que contribui para delimitar as possibilidades investigativas não apenas do presente estudo, mas para apontar outros percursos. Em seguida, dou sequência às discussões e escolhas da pesquisa em torno da abordagem das juventudes como sujeitos socioculturais.

3.4 As juventudes na condição de sujeitos socioculturais

Regina Novaes¹⁷⁰ argumenta que a expressão juventudes no plural no Brasil indica que nem todos/as os/as jovens usufruem das mesmas oportunidades (RHODEN, 2017). Pensamento retratado em Dayrell (2007) quando analisa as condições juvenis em escolas públicas de ensino médio. Concomitantemente, esse caráter plural pode significar múltiplas referências que atravessam essas trajetórias de vida, como por exemplo, gênero, sexualidade, geração, território, etnia. Ademais, reconhecer as juventudes em suas condições e possibilidades socioculturais é afirmá-las como sujeitos “históricos” (FREIRE, 2005).

Conforme Groppo (2004), outras categorias como religião, contexto histórico, condições rurais e urbanas também se fazem necessárias sob a ótica da análise social e histórica dos/as jovens. Lembra o autor que tratar dialeticamente essa análise é considerar que a modernidade produziu grupos etários que seriam homogêneos sob o ponto de vista da racionalização para a demarcação de lugares e comportamentos, apontando para os condicionantes históricos. Essa argumentação é fundamental quando estudamos instituições escolares. Para o sociólogo, ao lidarmos com esse segmento, é preciso conceber a relação entre a dialética das juventudes e da condição juvenil,

[...] primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades [individualidades] juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral. (GROPPO, 2004, p. 14, grifos meus).

Ou seja, se de um lado há um processo que homogeneíza, há outros, e/ou o mesmo, que podem possibilitar elementos disjuntivos, marcadores identitários, que insistem na criação

¹⁷⁰Documentário - Nunca Me Sonharam (RHODEN, 2017).

de novos comportamentos, histórias, identidades e sociabilidades. Noções que poderíamos pensar com as contribuições da categoria cultura juvenil.

Na compreensão em torno das culturas juvenis busco em Machado Pais (2003a) e Juarez Dayrell (2007) estudos e conceituações importantes. Pais (2003a), em sua obra intitulada “Culturas Juvenis”, subdivide duas principais perspectivas teóricas no campo da Sociologia da Juventude: a) a corrente geracional e b) a corrente classista.

A Corrente Geracional compreende a juventude como uma fase da vida, compondo uma lógica homogênea e unitária. Com essa orientação, a cultura juvenil é abordada em oposição a outras gerações, como as adultas, contraposições que se caracterizam como descontinuidades intergeracionais. Assim, há a ideia de socialização contínua que se traduz também como ação integradora, apontando a relação de dependência entre ambas as gerações. Pais (2003a) discorre sobre dois tipos de relacionamentos na perspectiva da Corrente Geracional: a) ou os jovens configurariam um relacionamento aproblemático, campo não-conflituoso ou b) os jovens relacionam-se de forma problemática. Neste último tipo, ocorreriam pautas juvenis incompatíveis com as gerações adultas, configurando-se como uma ameaça ao convívio social, um fator de desvio, uma anormalidade na leitura funcionalista. Um exemplo dessa reflexão é a maneira como a corrente reflete as contraculturas no contexto europeu, nos anos de 1960, expressas nas atuações do movimento estudantil em Paris, atuações vistas como conflituosas e patológicas. De outro modo, relacionando com os resultados da pesquisa, afirmo que as ações que vinham sendo materializadas no âmbito da EJA estiveram vinculadas a tais concepções. Em suma, para tal corrente, a educação seria um espaço de transmissão de conhecimentos de gerações anteriores para as novas gerações, um processo socializador e integrador, cabendo a estas, darem continuidades aos laços sociais vigentes, hegemônicos. Ou seja, há uma primazia pela reprodução das relações sociais estabelecidas.

Já a Corrente Classista traz em seus fundamentos uma abordagem marxista. Faz críticas a ideia de juventude com base no ponto de vista etário. Essa orientação teórica traz como central as discussões no campo das desigualdades sociais, assim, “[...] a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada para as desigualdades sociais: quer a nível da divisão sexual do trabalho, quer, principalmente, a nível da condição social.” (PAIS, 2003a, p. 56). Além disso, suas contribuições versam sobre gênero e etnias, mas centralizando a reflexão na relação trabalho, empregabilidade e produção. Para a Corrente Classista, é necessário compreender os condicionamentos das transformações socioeconômicas das últimas décadas e a situação de precarização dos/as jovens advindos/as das classes

trabalhadoras. Todavia, centra-se no “[...] estudo das culturas juvenis masculinas e operárias.” (PAIS, 2003a, p. 62). Com essas orientações, a cultura juvenil é caracterizada como cultura de resistências, entretanto, determinadas pelas relações de classe. Nessa leitura, as próprias culturas juvenis seriam respostas para os problemas que os/as jovens vivenciam em determinadas classes sociais.

Pais (2003a, p. 66), ao realizar a síntese de ambas as correntes, a cultura juvenil é estudada desde uma ótica determinista, “[...] que, estruturalmente, se veicularia entre ‘cultura dominante’ e subculturas”. E, ainda, na Sociologia da Juventude, as culturas juvenis, tanto pela corrente classista como pela corrente geracional, são vistas “[...] como processo de internalização de normas, como processos de socialização.” (PAIS, 2003a, p. 69). Diante dessas compreensões, o sociólogo se aproximou da antropologia, propondo um diálogo com a etnografia com o objetivo de estudar o cotidiano de jovens de Portugal, tanto da classe média como da classe operária, seus signos, seus significados e valores frente às problemáticas sociais e pessoais, destacando as suas múltiplas e específicas experiências no modo de ser e viver. Estudo que inspirou para a pesquisa em tela. Mas, refletindo as nossas realidades e historicidades brasileiras, exponho os estudos de Dayrell (2007).

Juarez Dayrell (2007) quando trata das culturas juvenis no Brasil faz um recorte para compreender os/as jovens, moradores/as de periferias em contextos urbanos, com graves restrições no campo econômico. Também tem construído profícuos debates e elaborações junto às juventudes inseridas nas escolas públicas de ensino médio no país, mais especificamente em Minas Gerais. Para ele, as culturas juvenis estão situadas na dimensão da condição juvenil. Em suas reflexões no campo escolar, o autor lança como hipótese, ao analisar as tensões estabelecidas entre as juventudes e a escola, a ideia de que as profundas mudanças na sociedade moderna, nas últimas décadas, vão afetar as instituições, especialmente a escola, implicando no modo como os processos de socialização das gerações novas vão sendo experienciados. Dentre os processos de mudanças, expõe as transformações no mundo do trabalho, o desassalariamento, o desemprego, as dimensões históricas e geracionais, o debate em torno das diferenças (classe, gênero e etnia) que interferem sobremaneira na formação e/ou produção dos sujeitos sociais. E, no que se refere aos/as jovens das classes populares, há uma afetação maior devido às condições precárias, principalmente, no que tange o atendimento aos direitos.

No Brasil, há uma dupla dimensão para o trato da condição juvenil: não se trata apenas do modo como uma determinada sociedade atribui e constitui esse ciclo da vida, mas como esses sujeitos-jovens o vivenciam, enfatizando as questões de classe, de gênero e étnico-

raciais. Dessa maneira, delimita três elementos principais para abordar tal condição juvenil: a) as culturas juvenis; b) a sociabilidade e c) o espaço e o tempo.

As culturas juvenis estariam situadas através das dimensões simbólicas e expressivas. Não se apresentam apenas como uma forma de os/as jovens usufruírem, mas de produzirem as suas culturas, como exemplo menciona as práticas culturais dos grupos juvenis. Lembra-nos que “O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110). Contudo, os grupos não são homogêneos, lança reflexões sobre a intolerância e agressividade dentro ou fora dos grupos de jovens, em especial os masculinos.

A sociabilidade é caracterizada como um elemento central na formação e vivência entre os pares nos diversos espaços de lazer e de diversão. O sociólogo acrescenta como territórios de sociabilidade a escola e o trabalho. Para além dos espaços que vão se definindo como lugares de sociabilidade, Dayrell (2007) narra sobre o ir e vir, o fluxo cotidiano, as andanças nos bairros e além dos bairros, nos vários trajetos percorridos pelos/as jovens. Elementos que contribuíram para a análise dos resultados da pesquisa. Todavia, alerta-nos para os conflitos e a violência que afetam, principalmente, os sujeitos masculinos, sugere que isso possa estar vinculado a certa “representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Um terceiro elemento que fundamentaria a condição juvenil seria a relação entre o espaço e o tempo. O espaço seria transformado em lugar na medida em que se torna o local de suporte e mediação das relações entre os sujeitos. A transformação desses espaços se daria através da produção de estruturas específicas, com significados culturais. Ou seja, traduz-se como o sentido que esses sujeitos atribuem com base em suas experiências vividas, o afetivo e o simbólico devem ser considerados nessa análise. De outro modo, o tempo, na condição juvenil, teria primazia pelo o presente, imediato. A diferenciação da experiência com o tempo se dá com base na relação com os espaços institucionais e não institucionais, podendo ser caracterizada como reversível, transitória, fluída, mas nos lembra que, para os/as jovens que se constituem em situações de restrições financeiras, há maiores dificuldades nas escolhas. Argumentos que se assemelham aos achados no bairro Presidente Kennedy, porém com distinções relativas à ideia da primazia pelo tempo presente, pois muitos jovens indicaram projetos futuros, desejos, sonhos, sobretudo quando pensam a relevância da escola em suas vidas.

Nas múltiplas chamadas que trança o nosso cotidiano no tocante à juventude, juventudes, juvenilidade, juvenilização, adolescentes, “aborrecentes”, juvenil, moças, rapazes,

jovens, jovialidade, garotos, garotas, *boys, girls*, infratores, imaturos, “de menor”, aprendizes, alunas, alunos, estudantes, há contextos, signos, sentidos, práticas e intencionalidades. Construções humanas e sociais que nos convidam a indagar de maneira permanente os elementos conceituais e políticos em disputa.

Estudar juventudes é um desafio que se interpõe, pois, como já havia mencionado, se trata de uma área crescente nos últimos anos, sobretudo, quando estamos lidando com a educação e/ou educações. Todavia, o fato de não ter encontrado nenhum trabalho de pesquisa no âmbito da pós-graduação em educação da UFC que tratasse de maneira direta sobre a relação entre juventudes e EJA nos últimos 5 (cinco) anos, configura-se uma necessidade para tal intento. No decorrer da pesquisa me questionei se tal achado não estaria ligado a um suposto desinteresse pelo assunto, se em Fortaleza esse tema é muito recente, ou pelo reduzido espaço que há no programa para abordar a modalidade EJA, ou, ainda, pela ideia de que as juventudes na EJA poderia ser algo “passageiro”, porque “os fora de faixa” estariam para corrigir determinado fluxo escolar não alcançado em anos anteriores, não sendo instigante e nem mesmo relevante estudar uma atividade de tal natureza.

Além dos espaços de trabalho e de estudo que me oportunizaram construir uma proposta investigativa sobre juventudes, é válido ressaltar que, ao estudar tal temática, não há como não realizar uma busca de sentidos em nossa própria constituição de ser jovem e/ou ter sido jovem, com o intuito de manter um exercício de reflexividade sobre o qual há indelévels contribuições. Em minhas memórias pessoais e culturais sobre esta “experimentação”, remeto-me, sobretudo, à década de 1990, na cidade de Fortaleza, no bairro da Serrinha¹⁷¹. À época, minhas vivências estiveram vinculadas aos grupos de garotas e garotos que curtiam o estilo musical *rock, funk e reggae*, andando de *skate* pelas ruas de Fortaleza, principalmente nos usos do bairro, constituindo galeras em territórios urbanos. Em relação à década de 1990, Abramo (1997) nos lembra que a visibilidade social em relação aos/às jovens modificará se compararmos com os anos de 1980,

[...] já não são mais a apatia e desmobilização que chamam a atenção; pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo). (ABRAMO, 1997, p. 31-32).

¹⁷¹ Reflexões que tive a oportunidade de escrever e torná-las públicas na disciplina de Projeto Especial I na tessitura de nossa autobiografia, à época, estive com a professora Juraci Maia, cursando a graduação de Pedagogia da UFC, no ano de 2007.

Na cidade de Fortaleza, Chagas (2012) em sua monografia intitulada “Imagens e narrativas: a cultura nômade dos pichadores de Fortaleza” lembra-nos que entre as décadas de 1980 e 1990 há uma crescente cultura nômade da pichação. Para a autora, a pichação é um movimento que se apresenta com forte carga semântica e simbólica no território urbano. No imaginário social, em geral, o piche está relacionado ao vandalismo e às transgressões de normas sociais; todavia, em conversas e entrevistas no decorrer do estudo de Juliana Chagas, os pichadores e pichadoras compreendem a pichação como uma das marcas que simboliza as práticas urbanas das juventudes, criadora de sociabilidades e conflitos.

As nossas galeras usufruíam de quatro espaços principais, para além do bairro “como ampliação do domínio do espaço urbano” (DAYRELL, 2007, p. 1112) e também como “[...] espaços ‘probatórios’”, referidos aos novos territórios em que se inserem (PAPPÁMIKAIL, 2011, p. 93) se expressariam, para os encontros e as curtições na cidade. Seriam eles: a Galeria Pedro Borges no Centro da cidade para “dar às voltas”¹⁷², comprar e conferia as novidades dos artefatos nas lojas de *rock* (cd’s, sapatos, pulseiras, blusas, saias, calças, *shorts* e brincos)¹⁷³; a Praia do Futuro (P.F.) com os seus vários shows de bandas de *rock* nacionais e locais; a Praia de Iracema (P.I.), que reunia as galeras para paqueras, namoros, amizades e o “dar as voltas”, principalmente, na Ponte Metálica (P.M) (também conhecida como Ponte dos Ingleses); a rua e/ou ruas como espaços mais “democráticos” em que todas e todos poderiam chegar sem custos - levando em conta que os deslocamentos pela cidade sempre nos exigem um custo adicional, o que para nós, jovens que não se constituem de famílias com grandes recursos financeiros, moradores de bairros conhecidos como populares e, hoje, “periféricos”, era um dos desafios¹⁷⁴.

Outros elementos, como os preconceitos e estigmas apontados nos olhares de nossa vizinhança, eram uma constante. E, quando penso sobre a noção de serem meninas, mulheres, as questões se tornavam mais agravadas. O comportamento espelhava mais tortuoso ou mesmo vergonhoso. Beber, fumar, escutar músicas em alto tom, andar de *skate*, vestir-se de preto e com adereços metálicos não soava bem aos olhares normativos, moralistas de nossas famílias, da rua e também da cidade, à época. Éramos integrados/as aos próprios grupos com os quais nos identificávamos, era lá que nos reconhecíamos como sujeitos de possibilidades.

¹⁷²O que denominaríamos hoje de rolé e/ou rolezinho.

¹⁷³Até os dias atuais, a Galeria Pedro Borges ainda se constitui como uma das principais referências para a galera que curte *rock*, *reggae* e *skate*. Nos últimos anos há também um espaço em diálogo com o *rap*.

¹⁷⁴Lembro que para adquirirmos dinheiro, às vezes, vendíamos nas festas de *rock* caipirinhas e outros produtos a fim de angariar recursos para outras curtições. Além disso, ainda havia muitas restrições para compra de roupas e adereços da moda, como brincos, pulseiras, colares, batons e outros devido ao custo. Muitas vezes, caminhávamos bastante de um ponto ao outro da cidade para não ter despesas com passagens de ônibus.

Falávamos a mesma linguagem, gesticulávamos, curtíamos os mesmos sons, lugares, gostos, comidas e bebidas. Com essas narrativas, em concordância com Dayrell (2007, p. 1110), é nos grupos juvenis que se “[...] abre possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de troca, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública”. E a escola, em minhas memórias, institucionalmente refletindo, constituía-se como um espaço de conflitos, medo, proibições, silêncio e transgressões, muitas vezes à surdina, porém, cotidianas.

Abramo (2005), ao tomar os tipos de concepções e disputas em torno das populações juvenis, entre os anos de 1980 e 1990, existe uma noção das juventudes como uma etapa problemática que se constrói a partir de ideias generalistas que estigmatizam. No campo das políticas públicas, há uma resposta que visa conter as transgressões, as anomalias, gerando ações compensatórias, setoriais e fragmentadas. De outro modo, há outras três classificações: “a juventude como um período preparatório”, como uma etapa transitória, nesta a educação se sobressai com a política principal; outra noção é ter “a juventude como ator estratégico dos projetos e programas de desenvolvimento”, aqui o fio condutor passa pela lógica do capital humano e social no enfrentamento as diversas formas de exclusão e desigualdades, com isso, as políticas têm uma preocupação com a formação educacional em diálogo com as competências para o mundo do trabalho; a terceira ideia é “a juventude como um sujeito de direito”.

A despeito desse contexto, Abramo (2005) sinaliza que com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, através do Decreto de nº 2.264, priorizando a escolarização dos estudantes dos 7 aos 14 anos de idade, aliado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as ações têm como foco o grupo etário até os 18 anos de idade, deixando de fora outros. Trata-se de um contexto que tem como apoio as orientações de organismos multilaterais que, dentro de um marco neoliberal, propõe o enxugamento de gastos públicos no setor das políticas sociais.

Para a autora, as agências multilaterais empregam o conceito de protagonismo juvenil sugerindo aos jovens serem responsáveis pelas soluções nas comunidades, nem sempre considerando as necessidades dos jovens, alinhando a esse tipo de engajamento social à perspectiva do voluntariado¹⁷⁵. Abramo (2005) comenta que o protagonismo juvenil é

¹⁷⁵Brandão (2012) realiza essa análise já com os trabalhos e políticas desenvolvidos pelo Estado em acordos internacionais (principalmente dos Estados Unidos) junto aos jovens de comunidades rurais – ‘clube dos jovens’, no período caracterizado como Desenvolvimento de Comunidade. Momento marcado pela Guerra

enunciado pelos partidos políticos e demais movimentos sociais e políticos que, apesar de fomentar uma formação crítica, aponta dois riscos: a) os jovens são privilegiados nas campanhas, mas invisibilizados em suas próprias necessidades e b) sustenta-se uma noção de que os jovens são os únicos a apresentar inovação no campo político, o que poderia vir a causar rachaduras entre as gerações. Uma última concepção desse período seria a juventude cidadã como sujeitos de direitos. Destacam-se o reconhecimento das singularidades e das diferenças entre as juventudes como sujeitos integrais na garantia desses direitos. Abramo (2005) aponta essa noção como uma perspectiva mais profícua e mais recente no país.

Das obras no campo da psicologia em diálogo com a psicanálise no Brasil, mapeei duas obras, a primeira se intitula “O cotidiano do adolescente”, de Berta Weil Ferreira (1995)¹⁷⁶ e a segunda “A adolescência” de Contardo Calligaris (2000)¹⁷⁷. Ambas, expõem contribuições na compreensão do desenvolvimento psíquico e maturacional do sujeito adolescente, na emergência da sociedade moderna que se apresenta no final do século XX.

A professora Berta Ferreira (1995) faz um trabalho interessante ao sistematizar as perspectivas teóricas no entendimento do adolescente, caracterizando-o como uma fase. Reflete sobre as escolas Psicanalítica, Funcionalista, Behaviorista e Humanista. Para, posteriormente, traçar elementos sobre o cotidiano adolescente já contextualizado com a década de 1990, destaca a maturação e o prolongamento precoce dessa fase, mas já sinaliza discussões em torno das identidades, apontando a relação com a profissionalidade e as ideologias na constituição dos papéis sociais a serem pretensamente ocupados.

Calligaris (2000) é psicólogo, traz um diálogo com a psicanálise freudiana para debater a condição adolescente na contemporaneidade. Seus elementos, a meu ver, não distinguem os sujeitos em suas singularidades e diversidades, mas aponta “tipos” em uma reflexão que enfatiza as personalidades. Estas se constituem desde a relação com o pai e a mãe até os pares, amigos e grupos. A família se apresenta como uma instituição importante que permanece nas sociedades modernas. O referido autor nomeia três tipos de adolescência: a) a adolescência como moratória social; b) a adolescência como reação e rebeldia; c) a adolescência idealizada. A adolescência como moratória social seria uma concessão dada pelos adultos. O período da adolescência é um tempo para a assimilação de valores banais e

Fria. Para o autor, eram propostas que subordinavam as populações rurais ao projeto modernizador do campo. Todavia, “[...] na maioria das vezes, menos desenvolvimento do que em controle, Educação e desenvolvimento ocultam tramas de poder.” (BRANDÃO, 2012, p. 72).

¹⁷⁶Berta é pedagoga, tem mestrado e doutorado em educação. Tem produções na área da psicologia e da educação. É uma referência em que pretendo, posteriormente, apropriar-me. No entanto, para o projeto, detenho-me mais na obra de Calligaris por ser a mais citada nos trabalhos encontrados.

¹⁷⁷Contardo Calligaris é doutor em psicologia clínica e psicanálise.

compartilhados, trata-se de um período de maturação do corpo. Todavia, os conflitos se apresentam quando há certa interdição por parte dos adultos para algumas experiências e/ou valores que serão suspensos na fase adolescente. Ou seja, a moratória se traduz também na tutela dos adultos com relação às gerações mais novas. É com base na experiência da moratória que surge o segundo tipo “a adolescência como reação e rebeldia”. Há uma espécie de hiato, pois ao mesmo tempo em que os adolescentes são impedidos de assumirem determinadas responsabilidades e autonomia para a vida adulta, o corpo se apresenta com a sua maturação.

Apesar de Calligaris (2000) mencionar que não se trata de uma fase, pois não se garante que passemos por ela, é notório a ideia de transição, uma transição dolorosa e nada fácil, ao menos, em suas interpretações, especialmente quando reflete sobre a adolescência como um distanciamento da fase infantil e uma aproximação da etapa adulta. Com isso, a moratória se torna um momento que classificaria esse sujeito adolescente como imaturo e não apto a assumir determinadas atribuições na vida social adultocêntrica.

De outro ângulo, Margulis e Urresti (2008) nos alertam que a etapa da moratória social indicada não se coaduna com a realidade de muitos jovens, sobretudo, quando pensamos o contexto Latino Americano. Em um dos momentos de seu artigo “*La juventud es más que una palabra*”, há um tópico nomeado “*De la moratória social a la moratória vital*” em que se menciona que a vital seria complementar a social. Para eles, os jovens que possuem maior probabilidade de capital temporal tendem a vivenciar essa moratória, pois aspectos referentes às questões de classe, de gênero ou mesmo etnia não encontramos em Calligaris (2000). Elementos enfatizados por Margulis e Urresti (2008), à vista disso, é preciso levar em conta, recomenda os intelectuais, os modos de ser em suas distinções econômicas, sociais e culturais. A análise da maturação passa pela análise sociocultural. Outrossim, chamam a atenção para a dimensão histórica do mundo, os marcos históricos como indispensáveis na compreensão dos grupos e sujeitos sociais e os seus respectivos territórios.

Ao retomar os estudos de Calligaris (2000), passamos para o terceiro tipo de adolescência que é classificada como a “adolescência idealizada”. Esta se caracterizaria como um momento feliz, uma perspectiva que se torna idealizada, já que há os impedimentos para a realização de valores. De todo modo, o autor chama a atenção para a invenção da adolescência como um fenômeno das últimas décadas, uma vez que era apenas considerada uma faixa etária, contemporaneamente pode ser expressa como um grupo social, uma geração, um estado de espírito, uma estética e um ideal de cultura. Trata-se de uma criação da sociedade moderna, aspecto que dialoga com Groppo (2000) que nos informa sobre a criação

das juventudes como um dos fundamentos da modernidade, apontando a sua multiplicidade como um indício que possui contradições, posto que os projetos modernizadores tenham como uma das bases a criação de faixas etárias, processo racionalizador que forja cursos da vida.

Com o advento pós-moderno o sociólogo aponta para a atenção aos grupos concretos que possuem as suas distintas e respectivas identidades como exigência no redirecionamento das políticas públicas na garantia dos direitos. Groppo (2000) expõe que a análise das juventudes requer a consideração de seu caráter plural. Em contrapartida, menciona a relevância de atentar para as instituições no bojo das sociedades modernas, como a escola, o estado, o direito e o mundo do trabalho. Acrescento as religiões e a família na relação com as juventudes. O sociólogo, ao sugerir juventudes a partir da ótica social, tratando-se de um todo coeso, parte de representações e criações simbólicas, comportamentos e atitudes, ao mesmo tempo em que se vive uma situação que é comum aos indivíduos manifestada nas argumentações sobre gerações. Estas, não como um fato dado e/o natural pensada por Karl Mannheim (1968), mas como construção social, um objeto de manipulação, constituindo-se as divisões de idade um caráter arbitrário. Com isso, é importante notar que “As classificações por idade (sexo e classe) limitam e produzem uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar.” (BOURDIEU, 1983, p. 1).

Ao retomar as reflexões de Abramo (2005) acerca das distinções entre adolescência e juventude no Brasil, indica que quando lidamos com adolescência há uma noção construída pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De outro modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o principal documento que contribui para a elaboração de políticas públicas nos anos de 1990. Na concepção do UNICEF, há uma preocupação proeminente em relacionar a adolescência aos projetos de desenvolvimento nomeados como integral, pois relaciona o lazer, a cultura e o esporte. É aqui que identifico a noção de cidadania ativa e protagonismo juvenil. A educação escolar seria o principal meio de inserção das crianças e dos adolescentes no meio social, mas um dos desafios apontados nesse contexto seria a associação do conhecimento escolar com as experiências de vida dos estudantes.

Ramires (2018) escreveu uma matéria no Jornal O Povo acerca do Programa Estadual “Nem 1 Aluno Fora da Escola” para o enfrentamento à evasão escolar. À época, o coordenador do UNICEF, Rui Aguiar, para o Ceará, o Rio Grande do Norte e Piauí, Rui Aguiar, relatou que um dos motivos centrais do abandono dos adolescentes em relação à escola é referente ao currículo que ainda se encontra inadequado ao contexto dos

estudantes¹⁷⁸. Para o coordenador, o currículo precisa ser diversificado, que impulse a autonomia e a identidade desses sujeitos. No Ceará, segundo dados lançados na mesma matéria do jornal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (Pnad), 2015, havia 16,9% de adolescentes entre 15 a 17 anos fora da escola, perfazendo um total de 77.106 mil.

Ainda de acordo com Abramo (2005) quando estamos abordando juventudes, no Brasil, a noção é construída a partir do Projeto Juventude¹⁷⁹. Trata-se de uma perspectiva mais recente, portanto, a discussão ainda é insuficiente, principalmente quando estamos lidando com a ideia de condição juvenil, as necessidades e os direitos que se inserem nesse contexto. Para tal categoria, a autora faz algumas observações: não podemos tratar as juventudes como transição para a vida adulta; é uma fase que tem inserções sociais e marcadores identitários; a condição juvenil tem múltiplas dimensões (família, território, classe, moradia, desigualdades de acesso, etnia, gênero); além de um momento que também prepara o sujeito e ajuda em seu desenvolvimento, há a ideia de experimentação e inserção na vida social, experimentação que também é mencionada por Machado Pais e Celecina Sales; há uma aproximação aos aspectos relacionados à vida pública, como o mercado de trabalho, o distanciamento familiar.

Em minhas compreensões, as juventudes se constituem como qualquer outra geração e sujeitos, com as suas singularidades, sem “exotismos” e “etnocentrismos”, sejam crianças, adultos e idosos, como um espaço/tempo singular, de buscas, descobertas, escolas, amizades, galeras, coletivos, identidades, diferenças, lazer, rua, trabalho, pressões/coesões (tanto pessoal como social), opressões, namoros, paixões, tristezas, angústias, depressões, perdas, ganhos, diversões, possibilidades, interdições, estigmas, solidão, limites, violências, transformações e tantos outros marcadores cotidianos que se entrelaçam em territórios de aprendizagens. Portanto, ser, estar ou se tornar jovem, viver as juventudes é parte de um construto sociocultural, é singular e plural, como nos aponta Sales (2001), é parte de contextos históricos, possibilidades e impedimentos vários que nos exigem aproximações e sensibilidades.

Foi com base nessa perspectiva que a pesquisa foi tecida, pois, para conhecer é preciso tornar específico e, portanto, conviver, como nos convida Brandão (2007) em seu diálogo com a pesquisa de campo. E, ao mesmo tempo, a intenção foi estudar o específico interligado aos elementos estruturais, mantendo, dessa forma, a relação entre os elementos micro e

¹⁷⁸Para maiores informações: <https://www.ceara.gov.br/2018/04/23/nem-um-aluno-fora-da-escola-ceara-lanca-programa-para-diminuir-abandono-escolar-nos-municipios/>.

¹⁷⁹Proposto pela Ação Educativa.

macro, apresentando-se um desafio teórico-metodológico no campo educacional nos rastros das nossas condições de trabalho em pesquisa.

Na próxima seção apresento os resultados da análise, em um primeiro instante, em torno das experiências do Projeto EJA Jovem em suas concepções, atribuições e práticas com fins de examinar as abordagens construídas em relação às juventudes na modalidade. Elementos que foram sistematizados, sobretudo, com a primeira etapa de campo.

4 AS JUVENTUDES EM REVERSO – “JUVENILIZAÇÃO” NAS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO EJA JOVEM EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA¹⁸⁰

Argumento que a materialização das ações através do Projeto EJA Jovem em escolas da rede municipal de Fortaleza se caracterizou como uma iniciativa “às avessas” das juventudes como sujeitos socioculturais; e mais, implicou em uma desfiguração do que poderia ter sido uma oportunidade de refundamentar a modalidade EJA neste setor. Ocasionalmente desgastes institucionais e a reprodução sem precedentes de uma relação de desigualdade já institucionalizada há anos no sistema educacional público, afetando a todos, em especial as próprias juventudes.

Os elementos apontam que, a despeito das gestões que “comanda” políticas, digam-se verticalizadas, não há passividade no aceite de tais iniciativas pelos sujeitos que se situam na “ponta” do trabalho, ou melhor, no território das escolas. Há nestes territórios um cotidiano, “terreno do reflexividade” (PAIS, 2007, p. 30), que coloca em cena os nossos dilemas, tensões, resistências, subjetividades, contradições e aprendizados que poderiam ser considerados na reelaboração de tais iniciativas.

Machado Pais (2007), ao comentar a ideia de modernidade reflexiva, nos ajuda a compreender dois tipos de reflexividade, a impositiva e a transformadora. No cerne da modernidade reflexiva estaria a reflexividade transformadora como possibilidade de ruptura, de intervenção dos sujeitos diante de estruturas pré-estabelecidas. Salienta que ao depender do grupo que projeta a ruptura, esta se tornaria tanto ou mais significativa, coloca como exemplos dois segmentos excluídos socialmente: os/as jovens e as mulheres. Todavia, não cai em uma ótica idealista na medida em que as ações dos segmentos subalternos estariam condicionadas socialmente, configurando-se como uma autonomia relativa. Para tanto, seria necessário nos deslocar de uma realidade linear e adentrar em uma relação espelhada. O sociólogo argumenta que os tempos de modernidade reflexiva são tempos em que haveria predominância de uma reflexividade transformadora. Com essas pistas, o cotidiano se caracterizaria como um campo aberto a experiência, a negociação, a inovação e aos nossos dilemas¹⁸¹.

¹⁸⁰A elaboração desta seção esteve vinculada ao meu objetivo em compreender as concepções e abordagens propostas através do Projeto EJA Jovem, tanto a partir dos documentos que o orientam como com as minhas aproximações iniciais com os sujeitos e escolas envolvidas.

¹⁸¹É sabido que o autor reflete o contexto de Portugal, situado em um continente privilegiado quando lidamos com o Projeto de Modernidade. A minha referência é apenas aproximativa, levando em conta o fato de estarmos situados em contextos colonizados e dependentes – América Latina, mas, ainda sim, um terreno que

Contudo, é fundamental destacar que o cotidiano pode se expressar nas teias da alienação, como sinaliza Pais (2007), significando a nossa incapacidade de refundamentar às ações sociais e culturais ao reproduzir em cheio o nosso passado. Mas, a meu ver, estudando a modalidade EJA e as experiências de campo entre os anos de 2017 e 2020, afirmo e concordo com o autor, que o cotidiano tem se apresentado como um território de aprendizagem. Compreendendo esse cotidiano como a tradução de nossas culturas, nossas subjetividades dialogadas e tensionadas com as impositividades das políticas. Ademais, identifico o cotidiano como “desenhos em movimentos” que deveria contar na refundamentação de uma escola justa e democrática. E, ainda, quando ignoramos esse cotidiano como possibilidades de ações, favorecemos para o que estou denominando de o reverso das juventudes, diga-se, “a juvenilização”.

Entre diálogos, conversas iniciais, cansaços, ânimos e autorizações institucionais junto aos sujeitos, aos lugares e às escolas, eu pude realizar uma primeira fase da pesquisa que, somando-se com alguns resultados da última etapa de campo, compõe as discussões da presente seção. Em um primeiro momento discorro acerca das concepções e atribuições do Projeto EJA Jovem em relação às juventudes, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Para isto, utilizei-me: do estudo do documento institucional Projeto EJA Jovem; das leituras da Lei de nº 7.991/96 alterada por meio da Lei de nº. 9.317/2007 que dispõe da organização e funcionamento da EJA no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza; de observações livres e diretas com registro em diário de campo; conversas informais com alguns profissionais das escolas (educadores/as, coordenadores/as e diretoras), uma entrevista semiestruturada com a supervisora da EJA, que, à época, ocupava o cargo dentro da SME¹⁸²; uma entrevista com uma gestora e rodas de conversa com jovens do Projeto EJA Jovem da Escola Municipal Douglas.

Em seguida, detalho as experiências circunscritas nos territórios escolares públicos municipais que realizavam o Projeto EJA Jovem entre os anos de 2017 e 2019, são elas: a) Escola Municipal Evaniza; b) Escola Municipal Josué; c) Escola Municipal Lucas; d) Escola Municipal Érika; e) Escola Municipal Valesca; f) Escola Municipal Vitória; g) Escola Municipal Douglas e h) Escola Municipal Crislano. Exigindo-me, para cada realidade,

se desenhou através de muitas resistências e ressignificações a partir das lutas de sujeitos sociais vários em torno, sobretudo, dos direitos sociais.

¹⁸²Atualmente a profissional não se encontra mais no cargo.

movimentações metodológicas¹⁸³. Apresento as instituições de acordo com a sequência do percurso em campo.

4.1 As juventudes sob a ótica do Projeto EJA Jovem em Fortaleza, aproximações de uma perspectiva

As juventudes sob o olhar das experiências circunscritas no Projeto EJA Jovem estão caracterizadas a partir da noção de juvenilização. A meu ver, quando as juventudes são abordadas nessa lógica estão sendo, na maior parte das vezes, impedidas cotidianamente de vivenciarem/experimentarem as suas culturas, seus modos de ser, de fazer. Entretanto, mesmo enfrentando modelos de escolas homogeneizadoras e tradicionais, os/as jovens “saem”, retornam, teimam, insistem e constroem, de alguma maneira, as suas trajetórias individuais e coletivas na constituição de sujeitos sociais¹⁸⁴.

Ao tomar como fundamento os estudos de Paulo Freire, o trato dos/das jovens a partir da lógica da juvenilização, discutida anteriormente, se expressaria em um impedimento do Ser Mais. A lógica da juvenilização tende a apontar os sujeitos “Como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz.” (FREIRE, 2005, p. 69). O autor observa que os/as marginalizados/as nunca estiveram fora, mas no centro, pois estão como seres para o outro e não para si. O outro propõe a solução via “integração”, muitas vezes, “inclusão” dentro da mesma estrutura que oprime a fim de adaptá-los, deixando, assim, a estrutura intocável, assimetricamente desigual. (FREIRE, 2005).

A proposta, em um discurso quase unívoco foi pensada e elaborada com o objetivo de “corrigir” a distorção idade-série no segundo segmento (6º ao 9º anos) do ensino fundamental. Reflexão que se assemelha aos resultados da pesquisa de Soares (2013) no Rio de Janeiro com turmas diurnas de EJA que atendia apenas jovens. A autora concluiu que as turmas com essa configuração tinham caráter transitório. E que, apesar de “abrir” um espaço para os/as jovens, a escola não conseguia atender o direito de aprender. Pois, se de um lado, apresentou-se como um espaço para uma possível ressignificação com jovens, transfigurou-se em um “abrigo” para os/as que não “couberam” no ensino regular.

¹⁸³Fiz a escolha de descrever a abordagem metodológica quando trato de cada instituição.

¹⁸⁴Nesse sentido, em acordo com Carrano (2008, p. 115), ‘A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida.’

O Projeto EJA Jovem em Fortaleza estava sendo materializado em escolas municipais que possuíam, em sua estrutura e organização, o Ensino Fundamental II¹⁸⁵. Das 8 (oito) escolas, 6 (seis) são caracterizadas como escolas-polo. Nestas últimas a modalidade EJA funciona em dois turnos, tarde e noite. Em outras duas, a EJA funcionava no período da tarde através da EJA Jovem¹⁸⁶.

É importante mencionar que as escolas-polo ou o processo de nucleação na rede municipal de Fortaleza, com base na monografia “Nucleação ou Polarização? O ‘fio da meada’ da redução das turmas de Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza” de Aragão (2015)¹⁸⁷, a despeito do discurso institucional que associa à redução de turmas da EJA a melhoria da qualidade, foi possível identificar que a intencionalidade desse processo, implantado entre os anos de 2012 e 2013, deu-se com a partir da lógica dos enxugamentos de gastos públicos, alegando, a gestão municipal, baixas frequências nas respectivas turmas noturnas. Processo que se isentou de considerar as realidades múltiplas das/os estudantes da referida modalidade, ocasionando a diminuição de matrículas, desistências, dificuldades de deslocamentos e a destituição de direitos à aprendizagem¹⁸⁸. Assim, caracterizam-se como escolas-polos aquelas instituições que passaram a atender estudantes advindos/as de outras escolas de um mesmo bairro ou de territórios mais longínquos. À época da pesquisa, havia em torno de 90 (noventa) escolas-polo. Hoje, há 84 (oitenta e quatro) unidades educativas dessa natureza, de acordo com as informações de representantes da SME.

Para tal questão, antes de refletir sobre as ações iniciais do Projeto corrente, principalmente sob o ponto de vista de uma das profissionais da SME em Fortaleza e dados acerca do documento oficial, exponho considerações a partir das andanças nas referidas unidades escolares, utilizando-me de observações diretas, escutas e conversas informais com coordenadores/as e educadores/as.

Na primeira escola em que me apresentei e socializei os meus objetivos de pesquisa, uma das educadoras relatou sobre a correção idade-série¹⁸⁹ e da relação com a indisciplina nas

¹⁸⁵No Ceará, de maneira específica, quando estamos tratando do Ensino Fundamental há uma distinção quanto à sua divisão/organização: os anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) e os anos finais (6º, 7º, 8º e 9º). Aos primeiros nomeamos como Ensino Fundamental I e aos segundos denominamos de Ensino Fundamental II.

¹⁸⁶Lembro que as informações aqui recolhidas são parte do levantamento entre os semestres de 2017.2 e 2018.1.

¹⁸⁷Monografia apresentada no curso de Pedagogia da UECE no ano de 2015.

¹⁸⁸Um dos grandes problemas enfrentados pelos/as estudantes são os impedimentos de suas travessias territoriais devido aos conflitos das facções criminosas em Fortaleza. Além disso, estudantes que não dispõem de recursos para fazer deslocamentos de um bairro a outro. Na época do estudo supracitado, a secretaria prometeu a garantia de ônibus escolar, mas não foi identificada nenhuma sinalização positiva.

¹⁸⁹A correção idade-série se refere a uma proposta de correção de fluxo escolar com base no modelo de seriação do sistema regular de ensino. Com isso, as crianças e os/as jovens que não correspondem as ‘idades adequadas

referidas turmas de EJA Jovem. Outra profissional já relacionou a condição dos/as jovens à reprovação em sua disciplina, fazendo gestos de negação com o balançar de sua cabeça de um lado para o outro, afirmando que as turmas não queriam “nada”, sendo muito difícil trabalhar nesse contexto.

Por outro lado, outra educadora na mesma escola apontou que há empenho da comunidade em estar na instituição. Às vezes, as famílias, no caso os/as responsáveis, estão estudando à noite, enquanto os/as filhos estudam durante o dia. Em diálogo com esse posicionamento, outra professora reflete que se houvesse uma política diferente as/os estudantes teriam maior interesse, exemplifica como uma boa iniciativa os cursos profissionalizantes. Ressalta, ainda, que o meio social em que os/as jovens estão condicionados/as não favorece “um futuro”, mas acredita que “muitos poderiam ser salvos”¹⁹⁰.

Em outra unidade, situada na Barra do Ceará, o coordenador fez um relato positivo em torno das experiências com as turmas de EJA Jovem. Acrescenta que a proposta poderia ser ampliada, pois já é o segundo ano que a instituição tem a experiência com resultados positivos. Em outro momento, um dos educadores, que trabalhava no Projeto a dois anos, além de reafirma o objetivo central da noção de correção idade-série, também verifica resultados positivos obtidos na escola. O professor menciona que as/os estudantes matriculados/as nas turmas estavam entre 14 anos até 17 anos de idade, e acrescenta que não são: “nem adolescentes, nem adultos, nem trabalhadores”¹⁹¹.

Em outro momento, diferentemente dos dois profissionais anteriores, a coordenadora da mesma escola e responsável pelo acompanhamento do Projeto não se mostrava otimista com a proposta, já está no município há bastante tempo e observa as ideias se repetirem. Para ela, as turmas da EJA Jovem são as mesmas da antiga aceleração, compara ao antigo supletivo. Fator que corrobora com Leôncio Soares (2008) quando reflete que as antigas práticas na EJA conviveram com noções de aligeiramento, assistencialismo e voluntarismo, e que, diante de tais resultados, são lógicas que insistem.

Já a coordenadora de outra escola no bairro Antonio Bezerra, defendia as abordagens tradicionais de educação. Para ela, depois das “novidades” vinculadas ao construtivismo já na década de 1990, houve “certo” otimismo em torno do brincar e os conteúdos se perderam.

e recomendadas’ pelo sistema são denominadas como ‘fora de faixa’. Muitas políticas de caráter emergencial e/ou paliativa são empregadas ao longo dos anos para a correção desse fluxo.

¹⁹⁰Registros e reflexões sistematizadas no diário de campo.

¹⁹¹Não indaguei o professor sobre o sentido de suas palavras, apenas fiz os registros após a escuta, pois eu estava nos momentos iniciais na escola.

Reafirma que, muitas vezes, devido às aprovações automáticas, os problemas “viram uma bola de neve”, conseqüentemente se criam propostas emergenciais, referindo-se ao Projeto EJA Jovem em andamento. Concordo com a posição da coordenadora quando se refere a muitos problemas que “viram uma bola de neve” e das propostas emergenciais na escola, porém não identifico que o construtivismo tenha sequer sido materializado no sistema público de educação, mas é possível que se tenham experiências pontuais.

No território do Conjunto Ceará, em uma das conversas informais com outra coordenadora, as turmas da EJA Jovem obtiveram os melhores resultados nas avaliações escolares, em ano anterior, se comparadas a todas as turmas do período da tarde, superando as expectativas da escola. Quando a profissional reflete sobre o objetivo da correção idade-série que marca o Projeto, acrescenta que não é só isso. O que está por trás, muitas vezes, são as dificuldades advindas do trabalho formal, do trabalho informal, das questões ilícitas, dos conflitos territoriais, da prostituição, ou seja, trata-se de um conjunto de problemáticas que contribuem para o surgimento de tal iniciativa. O que, a meu ver, subjaz um entendimento mais ampliado no que se referem aos processos vinculados à aprendizagem escolar quando ela aponta aspectos externos. De outro modo, a profissional não teceu nenhuma crítica relativas às propostas escolares, o que dá a entender que o contexto sociocultural e os/as jovens são “protagonistas” da não correlação idade-série no ensino regular.

As experiências no bairro Parque Santa Rosa ocorriam na escola a datar de 2017. Para a gestão tem sido positiva, principalmente quando se aponta o bom desempenho escolar atribuído às 2 (duas) turmas da EJA Jovem. Aqui também, como em outras escolas, havia reclamações por parte dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental referentes aos/às estudantes que não acompanhavam o que estava proposto para tais anos escolares. Diante disso, a gestão sentiu a necessidade de abrir as turmas a fim de corrigir a distorção idade-série, considerando uma oportunidade para àqueles/as que não queriam e/ou não podiam estudar no período da noite, em especial porque estamos lidando com jovens menores de 18 (dezoito) anos, além de ressaltar que nesta unidade não havia EJA no período da noite¹⁹².

Em diálogo e de maneira complementar, durante uma primeira conversa informal com a supervisora da EJA na SME, em janeiro de 2018, a formação das turmas do projeto dependia muito da demanda na base, o que ela denominou de comunidade escolar. Entretanto,

¹⁹²Um elemento determinante que tem feito com que familiares e demais responsáveis aumentem a busca e o interesse pelas turmas diurnas. Aspecto identificado no cotidiano das escolas, mas à frente retorno a tal questão.

as turmas não eram para ter existência, a ideia seria encerrar assim que a correção idade-série fosse realizada, expressando o que Soares (2008) critica ao conceber a EJA a partir de uma ideia provisória, sendo marcada por um público que resta.

Logo depois, no mês de junho de 2018, na entrevista semiestruturada, quando indaguei em relação ao surgimento da proposta, a supervisora evidencia que,

Pronto, o primeiro objetivo foi, na verdade, mesmo de [...] é tentar minimizar a defasagem idade-série, né, dos alunos [...]. A gente escutava muito quando fazia reunião com os diretores que eles tinham os alunos; que eles não tavam acompanhando o ciclo do sexto ao nono, não, não estavam acompanhando, aí surgiu essa ideia de formar, de criar turmas de EJAs dentro dessas escolas, né.

Acrescenta que a iniciativa tinha como objetivo criar em cada Distrito 5 (cinco) escolas para alocar as turmas, mas com as discussões posteriores, entre SME e Distritos, a proposta foi considerada inviável¹⁹³. A supervisora explicita que também havia o receio de que as turmas fossem constituídas por estudantes “repetentes”, provavelmente vinculados à indisciplina e à violência. Além de não disporem de materiais didáticos suficientes para as classes em vias de constituição¹⁹⁴, mesmo no projeto original indicando que o material a ser utilizado seria do antigo Pro Jovem Urbano¹⁹⁵.

A partir das discussões em torno da formação das turmas houve a redução do quantitativo proposto para iniciar o projeto-piloto. Assim, cada Distrito contemplaria apenas uma escola. Porém, o Distrito VI ficou de fora da proposta. Ao ser indagada sobre essa exceção, a supervisora alegou que não havia espaço nas escolas e que as/os jovens a partir dos 15 anos já estavam migrando para o período noturno. É curioso notar que o Distrito VI é o que possui o maior número de estudantes na modalidade EJA na rede municipal, perfazendo um total de 2.717 (dois mil setecentos e dezessete) estudantes¹⁹⁶.

Dentre as dificuldades que a EJA vem enfrentando, identifico através das narrativas da supervisora o papel que os/as gestores/as vêm cumprindo nessa relação. De acordo com a

¹⁹³Sobretudo a partir dos profissionais do Distrito. Quando me refiro a Distrito estou falando de Regional. Na gestão do então prefeito Juraci Magalhães (PMDB), na década de 1990. Fortaleza foi subdividida em territórios político-administrativos chamados de Regionais, hoje também nomeados como Distritos. Há na cidade 6 (seis) regionais: Regional I, Regional II, Regional III, Regional IV, Regional V e Regional VI. Para maiores informações: www.wikipedia.org. Acessado em 20 de dezembro de 2018.

¹⁹⁴Lembro que quando eu estive como educadora no primeiro segmento do ensino fundamental (2º, 3º e 4º anos), quando alguns estudantes não ‘acompanhavam’ os processos escolares que a escola exigia, formavam-se, à época, turmas do Programa de Consolidação da Alfabetização (PCA). Turmas compostas por estudantes rotulados como indisciplinados e sem aprovações regulares, grande parte do sexo masculino. O objetivo geral era exatamente corrigir a distorção idade-série.

¹⁹⁵Lançado em 2005 pelo governo federal petista.

¹⁹⁶Está em anexo o documento que a SME compartilhou sobre as turmas, as escolas e os números de matrículas por distrito.

representante, o papel dos/as gestores/as tem sido um “gargalo” para a viabilização da formação de turmas da EJA, tanto no período noturno como no diurno. Quando questionei o olhar das gestões e dos/das educadores/as em relação às/aos estudantes da EJA Jovem, expôs que,

[...] pra gestão é como se fosse uma correção mesmo. Pra gestão, ela tirou uma responsabilidade lá daquela série, daquele turno, que ela precisa obter um resultado, porque tem uma avaliação externa que vai cobrar dela um resultado, tirou dali e colocou ali. Pra gestão foi isso. Agora, pro professor não mudou. Ele vai ter que dar aula do mesmo jeito, ele vai ter que tratar os alunos do mesmo jeito que os outros, eu não vejo diferença não. (Entrevista concedida em junho, 2018).

Nesse circuito, o Projeto da EJA Jovem “retira” de cena os/as estudantes que não atingem aos objetivos propostos nas etapas dos anos antecedentes. Retirados/as e agrupados/as em turmas do período da tarde para evitar alguns conflitos no período noturno, aspecto revelado nos discursos e em observações cotidianas.

A meu vê, o trecho acima revela que a proposta está vinculada às exigências dos resultados cobrados através das avaliações externas. Processos que vêm sendo prioridade nas escolas em detrimento de uma proposta mais ampliada de educação. Em estudos já realizados, algumas pesquisas e com base nas experiências que atravessei na rede municipal, essas avaliações têm se tornado o objetivo primeiro de muitas escolas. Em meio a condições de trabalhos precários, submetem profissionais e estudantes ao mais profundo desgaste em prol de melhores resultados disputados ao longo do ano. As escolas entram em processos competitivos com a lógica das premiações implicadas na meritocracia, reducionistas de todo um fazer/saber educativo, além de pressionar os/as gestores/as para a manutenção dos respectivos cargos. Os/as estudantes, no centro dessa maratona, principalmente os/as que estão situados/as nos 2º anos e nos 5º anos enfrentam provas simuladas mensalmente e, posteriormente, dada a aproximação dos exames, semanalmente, realizando intensos treinamentos preparatórios para atingir tais índices exigidos¹⁹⁷.

¹⁹⁷Estive como educadora durante um semestre em turmas de 2º ano. Tive a oportunidade de experienciar de perto às pressões institucionais para que a escola obtivesse melhores resultados. As crianças, desde o início do ano, são submetidas aos controles de cunho cognitivo através de testes diagnósticos compostos pela leitura de um pequeno, a produção de uma frase e a escrita de quatro palavras. Nesse curso, cada criança é classificada pelas chamadas etapas que foram sistematizadas pela psicogênese da leitura e da escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e alfabética-ortográfica. Em forte crítica a esses procedimentos, Emília Ferreiro (2011, p. 76) relata, em nota de rodapé, que “A utilização dos resultados de pesquisa como ‘testes’ escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de ‘quatro palavras e uma frase’; nem de ‘análise das partes de uma oração escrita’ e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos. Eu nunca disse que, quando uma criança produz escritas silábicas, está ‘pronta’ para a aprendizagem da leitura e da escrita, e, no entanto, alguns colegas – inclusive brasileiros – assim o sugerem”.

E quando nos referimos ao ensino fundamental II, os/as jovens da EJA, na etapa final da pesquisa, afirmam que havia uma prioridade e diferença de tratamento em torno das turmas de 9º ano em detrimento deles/as, seja em relação aos passeios que a escola ofertava, seja em relação à própria abordagem pedagógica e às relações sociais estabelecidas.

Outras duas questões foram expostas nesse momento, uma foi referente aos materiais didáticos e a segunda se vinculou à formação continuada docente. Neste último, no primeiro ano de projeto, em 2017, os/as educadores/as obtiveram formação continuada para trabalhar com as turmas, porém no ano de 2018 não houve formação específica para tal modalidade. Já em 2019, a secretaria proporcionava encontros para planejamentos coletivos, e também momentos de palestras que abordavam temas diversos na EJA.

No que concerne aos materiais didáticos, a SME fez a opção pela utilização dos livros e das orientações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem urbano, alegando poucos recursos para a proposta. Com isso, “A EJA, no período diurno, utilizará, em 2017, o material didático do PROJOVEM e sua proposta curricular com algumas modificações. O professor, contudo, pode não se restringir ao material aqui adotado, é possível adicionar e criar outros recursos [...]” (FORTALEZA, 2017, p. 11)¹⁹⁸. Ao indagar a supervisora sobre como tem sido a recepção do material do Projovem Urbano junto aos/às estudantes, ela informou que nem os/as professores/as, nem os/as estudantes se adaptaram. Alguns mencionavam que os conteúdos estavam em descompasso com os “níveis” de aprendizagem, apresentando-se como difíceis de serem trabalhados. Além disso, de acordo com a supervisora da SME, havia o agravante da ausência de recursos para atender de maneira satisfatória tal realidade.

Com relação ao currículo, aos materiais didáticos disponibilizados dentro do Projeto, nos percursos das escolas, quando levantei tais questões, tanto com os/as educadores/as como com os/as coordenadores/as, havia distinções nas opiniões e nas práticas. Identifiquei que as turmas passam por processos de experimentações. Alguns/mas profissionais alegavam o trabalho com os mesmos livros das turmas noturnas de EJA. Outros relatavam o uso dos livros do Ensino Fundamental II regular diurno, sem diferenciações, apenas adaptavam e selecionavam conteúdos-curriculares em detrimento de outros devido ao tempo previsto para a conclusão do projeto. O currículo parecia estar centrado nos conteúdos dos livros didáticos. Para cada ano letivo, as turmas do projeto faziam uma espécie de “supletivo” para atender dois anos de sequência regular, isso justificaria o uso dos mesmos livros que estudantes do

¹⁹⁸O documento institucional do Projeto EJA Jovem está situado no Anexo A, incluindo toda a proposta curricular.

ensino regular. Porém, em menor proporção devido ao tempo. Já outras turmas manuseavam o que havia sido proposto no projeto original com base no currículo do Projovem Urbano. Também é necessário considerar o argumento da supervisora quando nos lembra que, no atual governo federal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não contemplou a modalidade EJA. No entanto, quando abordei em torno dos materiais para o ano de 2018, indagando se continuariam com a proposta do Projovem Urbano, já que anteriormente ela me comunicou que não poderia utilizar os livros do ensino regular, a profissional relatou,

Continua por falta de opção nossa, não porque seja a melhor, o melhor conteúdo, organização, não. Mas o que, que a gente tá fazendo esse ano, a gente tá tendo planejamento de a gente tentar fazer a nossa reorganização curricular, porque no município de Fortaleza não tem o currículo da EJA. A gente não tem. O que a gente tem é as Diretrizes que saiu em 200??... aquela da Luizianne [...] 2011. Que fala o mínimo, mas também não fala dos conteúdos curriculares e a gente tá começando a elaborar um conteúdo específico pra cada, para cada segmento no diurno também, noturno também pra fazer o currículo da EJA. (Entrevista concedida em junho de 2018).

Ressalto que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, lançadas no ano de 2011, são as primeiras e únicas Diretrizes da rede. Ao contrário do que mencionou a profissional, a meu ver, não se fala o “mínimo”, mas referências fundamentais, elencando como concepção de educação os princípios epistemológicos do e no pensamento de Paulo Freire, com os fundamentos na Educação Popular Libertadora quanto à modalidade EJA. Fruto de muitas lutas no campo da sociedade civil organizada.

A despeito da ausência de conteúdos curriculares, como apontado acima, é preciso compreender que, com base nos referenciais freireanos, os conteúdos programáticos são parte constitutiva de uma construção coletiva. Não podendo, dessa forma, estar “pronto” para que o/a professor/a execute “para” os/as estudantes. Paulo Freire (2005), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que o diálogo se inicia exatamente na busca dos conteúdos programáticos. Estes não devem ser “doações”, muito menos imposições, “mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”¹⁹⁹. O diálogo é “com” e não “para” alguém, e aqui me refiro às/aos estudantes e a constituição de currículos que sejam tecidos “com” as realidades culturais e particulares dos seus respectivos sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 97).

¹⁹⁹ Acrescento que isso parte das culturas e realidades múltiplas evidenciadas a partir dos saberes de experiências feitos de mulheres e homens situados e mediatizados pelo mundo, como reflete a concepção freireano.

As Diretrizes traduzem as lutas empreendidas no campo da EJA em consonância com a Educação Popular. Anteriormente às referidas Diretrizes, havia uma “ausência” histórica de orientações, em especial, com orientações progressistas e democráticas diante a um sistema educativo, ainda pouco aberto aos sinais expressos nos sujeitos e em seus contextos (CARRANO, 2008). Portanto, há uma orientação evidente de que as práticas e as concepções partam de princípios, como: flexibilidade, dialogicidade, participação, horizontalidade, autonomia, criticidade e contextualização. Aspectos que se coadunam com a perspectiva adotada para a abordagem com as juventudes na pesquisa em tela, juventudes como uma categoria sociocultural, juventudes de direitos, juventudes com culturas específicas, perfazendo-se como sujeitos históricos e centrais das políticas educacionais de que participam. Em relação à organização das turmas, o Projeto apresentava o seguinte,

Quadro 3 – Projeto EJA-Jovem – 2º segmento

ENSINO FUNDAMENTAL II (EJA SEGUNDO SEGMENTO)			
ETAPA	EJA	CARGA HORÁRIA DIA	CARGA HORÀRIA ANO
ETAPA I	EJA IV – 6º ano e 7º ano	4h/aula	800h
ETAPA II	EJA V- 8º e 9º ano	4h/aula	800h

Fonte: Fortaleza (2017).

E ainda, com base na Lei nº 7.991/96, Resolução de nº. 007/2012, através do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, houve uma alteração na organização e no funcionamento das turmas. Essa alteração estava em curso em 2018, durante a primeira fase da pesquisa, constando: **1º. Segmento:** EJA I – 1º e 2º anos e EJA II – 2º, 3º e 4º anos; **2º. Segmento:** EJA III – 6º e 7º anos e EJA IV – 8º e 9º anos. Com um total de 4 (quatro) anos, há um parágrafo único no artigo 7º que dispõe das circunstâncias especiais²⁰⁰, apontando um tempo mínimo para a conclusão da EJA: “a) para o Primeiro Segmento (EJA I, II, III), no mínimo 12 (doze) meses letivos; b) para o Segundo Segmento (EJA III, IV), no mínimo 12 (doze) meses letivos.” (FORTALEZA, 2018, p. 2). Essa informação é importante na medida em que aponta para a flexibilidade curricular na modalidade.

²⁰⁰ A Lei caracteriza como especiais os conhecimentos prévios dos/as estudantes o que pode gerar reclassificação ou classificação para a finalização das etapas.

Porém, saliento que a realidade escolar necessitaria de apropriação das regulamentações e concepções para o trabalho com a modalidade. Pensamento que dialoga com a posição de uma profissional que se dizia preocupada com muitos professores/as, porque não compreendiam as realidades dos/as estudantes escolar, “[...] eu tenho professores que dizem que têm experiência, têm mais de 10 (dez) anos que tá na EJA, mas parece que pra mim ele começou agora, porque não entende” (Entrevista concedida em janeiro de 2020). De outro modo, a educadora diz desconhecer um documento escrito que acolha os/as estudantes durante todo o ano letivo, mas defende a obrigatoriedade de receber a todos/as que queiram realizar matrícula e estar na escola²⁰¹. Ainda com a entrevista da supervisora da EJA, quando questionei o aspecto da alteração na nomenclatura da modalidade,

Aí, porque o objetivo dessa reformulação da resolução era tornar a resolução mais próxima mesmo do público da EJA. A gente aqui recebia muita ligação, ainda recebe, no começo do ano e durante o ano todo: - ‘Ah, eu quero fazer tal série’; - ‘Ah, eu quero fazer tal ano’: - ‘Ah, eu não consegui terminar, é quanto tempo?’. É isso, quando a gente falava que eles teriam que terminar em 4 anos, eles...5 anos, eles achavam muito, pensando nisso, vamos tentar aqui alguma coisa pra reduzir esse tempo. Aí a gente pensou em reduzir de 5 anos pra 4 anos, o que muitos municípios já fazem, né. Aí a gente, agora, em vez de ser EJA I, II, III, IV e V, agora é I, II, III e IV. (Entrevista concedida em junho de 2018).

Se você for olhar no nosso mapa, a gente quase não tinha EJA I. Aí acabava juntando, EJA I e II. Aí pra gente minimizar isso, a gente organizou alfabetização e consolidação. Então, os alunos que estão em período de alfabetização todos ficam no EJA I. É só firmar o que já acontecia, porque já acontecia isso mesmo sem tá no nome. (Entrevista concedida em junho de 2018).

Uma reformulação e relato que nos convidou a verificar de perto a necessidade e realidade dos/as próprios/as estudantes da referida modalidade. Na pesquisa de campo, a gestão escolar comenta que as dificuldades de matrícula no Primeiro Segmento estão muito relacionadas com o público adulto e idoso sem escolaridade e/ou pouca escolaridade que não chegam de maneira “fácil” na escola, seja devido à baixa autoestima, seja pela simbologia de poder que a escola ainda carrega frente as suas realidades. De outro ângulo, é perceptível que o período noturno precisa reorientar a própria organização de uma escola noturna que acolhe pessoas jovens, adultas e idosas. Para tal, é fundamental o papel coletivo de todos/as os/as profissionais que fazem parte dessa realidade com o risco de continuarmos apenas na

²⁰¹A Lei de nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº. 9.317/2007 estava sendo discutida e alterada na época da entrevista com a supervisora da EJA. Contudo, é um documento específico que aborda esse conteúdo, em seu art. 4º expressa que ‘O estudante na Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental, dar-se-á em qualquer época do ano, mediante comprovação ou não de escolaridade anterior, submetendo-se a avaliação que o situe adequadamente nesta modalidade de ensino [...]’ (FORTALEZA, 2007, p. 3).

“intenção” de um fazer educativo que pouco ou quase nada dialoga com as necessidades e desejos dos/as estudantes.

Nesse cenário, reflito quanto à “evasão” escolar na EJA que insiste em ser o seu principal adjetivo. Esse elemento, por muito tempo, tem apontado para a saída de estudantes da escola ao longo do ano letivo. Mas é preciso não massificar e tornar o debate tão simples. Em campo e também com as leituras realizadas é fundamental se perguntar quando a escola se evade da vida do/a estudante. Na tentativa de apontar sinais que nos aproximem de possíveis respostas, identifico que a frequente ausência e/ou rotatividade de profissionais nas turmas, a descontextualização, o não diálogo com os/as estudantes, a precarização dos materiais didáticos, o não acolhimento, as relações austeras, a ausência de outras ações conjuntas e afins, fragilidade na formação inicial e continuada, precárias condições de trabalho são contributos para afirmar que a escola se “evade” da vida e das aspirações estudantis,

O tempo passa bastante antes de iniciar a explicação. Um dos estudantes diz que está cansado, cansado de não fazer nada...pergunto a ele o que ele faz o dia todo. Ele diz que mora com a mãe, o padrasto e os dois irmãos. Faz a limpeza da casa, ajuda em casa, depois vem para a escola, se diz **cansado de não ter nada no 1º tempo**. (Diário de campo 5, 2019, p. 158).

Penso que **a atividade não teve contexto prévio, foi colocada, mas os conteúdos explícitos não foram estudados antes**. Os meninos percebem isso, não há motivação para fazer...**outro diz** que, pelo fato de eles estarem finalizando o ensino fundamental parece que **os professores acham que eles sabem tudo e não explicam**. (Diário de campo 5, 2019, p. 73).

O coordenador chega para fazer uma escolha de poucos estudantes para a Bienal, diz o nome de 4 (quatro). Um (estudante) diz que não vai, mas ele (coordenador) fala antecipadamente que não escolheria ele por nada. Eu estava em um grupo de meninas na hora da escolha. **Uma das meninas reclama que sempre são os mesmos que participam; outra explicita: ‘é por isso que muitos já casaram disso, desistiram’**. (Diário de campo 5, 2019, p. 73).

Antes do recreio tocar, a diretora entra em sala, dá o **informe de que os meninos irão embora depois do recreio pela falta de professor, a professora [...] disse que irá corrigir a atividade no dia seguinte**. (Diário de campo 4, 2019, p. 155).

Dos enxertos mencionados, destaco: ausência de docentes, ausência de atividades significativas, conteúdos descontextualizados e não trabalhados em sala e seletividade de estudantes via da “disciplina” e/ou “gosto pessoal”. A meu ver, esses elementos se apresentam quando a escola se “evade” da vida estudantil, não os reconhecendo como pessoas que devem ser consideradas nesse processo, como restos. Mas, identifico que os/as estudantes não passam silenciosos/as, interpelam, fazem críticas, marcam as suas escritas quando oralizam e não aceitam, assinalam quando dizem “não”, agindo cotidianamente diante daquilo que vai sendo ofertado (CERTEAU, 1995). Exemplo quando uma das jovens menciona a

“desistência”, expressada não em forma de conformismo, mas como “des” – “existir” dentro de um lugar que não vem correspondendo as suas expectativas como sujeitos socioculturais, sujeitos de subjetividade, sendo preciso recriar, refundamentar. Para Freire (1991, p. 35, grifos meus), somando-se aos aspectos da “evasão”, “É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares (juventudes, adultos e idosos) não só chegarem à escola, mas [...] nela ficarem [...]”.

Ao retomar as análises do documento institucional do projeto, logo no texto introdutório há o argumento em torno da quantidade crescente de jovens (entre 15 e 17 anos), “[...] uma espécie de ‘migração’ voluntária para a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.” (FORTALEZA, 2017, p. 2). Os/as jovens são apresentados/as como causadores/as de indisciplinas, suas posturas e atitudes não têm agradado nem aos/as professores, nem as/aos estudantes mais velhos (adultos e idosos). E com a intenção de “amenizar” os conflitos geracionais, reduzir a “evasão” e melhorar a qualidade no atendimento, a prefeitura implantou, em 2017, as primeiras turmas. Pontos que se coadunam com a noção de juvenilização quando expõe uma concepção de juventudes sob um ponto de vista não-jovem, tratando-os como “problemas sociais”, como conflituosos, uma maneira de abordá-los e pensá-los como “*Outsiders*”²⁰². O que no pensamento de Machado Pais (2003a) seria uma abordagem da corrente geracional, de cunho funcionalista. O reverso das juventudes.

Com o referido documento, havia três metas principais a serem cumpridas: a) minimizar os conflitos de gerações; b) melhorar a inserção desses estudantes de maneira qualitativa; c) evitar a evasão escolar. Dentre os objetivos específicos,

- **Oferecer oportunidade para que os jovens experimentem** formas **diferentes de interação social**, se apropriem de **novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo** em turmas de EJA no período diurno;
- **Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos jovens**, tomando-os como base e ponto de partida para novas aprendizagens;
- **Orientar as atividades de ensino de acordo com as potencialidades, as dificuldades específicas**, bem como as formas e os ritmos de aprendizagem;
- **Propiciar aos jovens oportunidades de escolha e de tomada de decisão para resolução de problemas**;
- **Planejar vivências de construção de regras e definição de responsabilidades**;
- **Adotar estratégias de ensino diversas** (estudo de textos, vídeos e filmes, visitas programadas, pesquisa de campo, produção e revisão de textos escritos, exercícios práticos e orientados) **que dialoguem com o mundo dos jovens, incentivando sua autonomia como aprendizes**, despertando seu interesse por ampliar seus conhecimentos e suas experiências culturais;

²⁰²ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

- **Orientar os jovens a lerem os textos e fazerem as atividades de estudo pensando na prática e refletindo sobre os conhecimentos** que construíram ao estudar;
- **Organizar o currículo em grandes áreas temáticas articuladas por eixos estruturantes**, de modo que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular e que, em cada período, se tenha um espaço garantido para **concretizar estudos teórico-práticos ligados à construção do conhecimento escolar, ao trabalho e à participação cidadã**;
- Tratar a **avaliação como parte integrante e indispensável** do processo de ensino e aprendizagem;
- **Centrar a avaliação no desempenho dos alunos, de maneira contínua, progressiva e contextualizada**, abrangendo todos os momentos e os diferentes aspectos do curso. (FORTALEZA, 2017, p. 2-3).

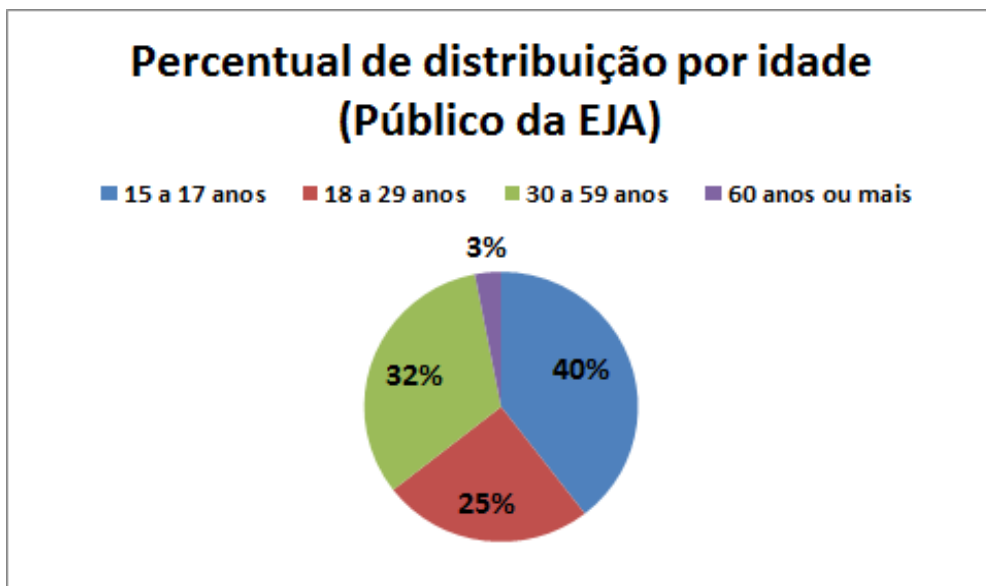
Depois das leituras do texto introdutório, passando pelas justificativas, problemáticas, metas e objetivos, destaco que quando observamos os elementos supracitados, a saber: que as/os jovens possam experimentar novas formas de inserção, que dialoguem com as suas experiências, com as suas culturas juvenis, valorizando os seus conhecimentos prévios, dentro de um processo que requer construção coletiva estamos em diálogo com a concepção de juventudes que tem uma abordagem histórico-cultural, constituindo-se como um paradoxo, ou mesmo, uma não sintonia com a realidade viva.

E quando justificam a abertura das turmas apenas para jovens entre 15 e 17 anos de idade, há menção a três aspectos importantes: a) a estatística alarmante do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência em que aponta uma correlação entre os/as jovens fora da escola e os assassinatos; b) a orientação e recomendação do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução de nº 3, de 15 de junho de 2010 para o atendimento de turmas da EJA no período diurno e noturno, com destaque para o artigo 5 em que cita os mais jovens entre 15 e 17 anos de idade “[...] deve ser pensada para garantir a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado, considerando as potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.” (FORTALEZA, 2017, p. 5); c) e, por fim, as recomendações da Procuradoria Geral da Justiça do Estado do Ceará, nº 4, de 5 de maio de 2014, que indica a opção de matrículas em turmas de EJA diurno para adolescentes de 15 até 17 anos de idade.

Com base nos argumentos acima, a secretaria muda o discurso do texto na sequência e afirma que a formação das turmas de EJA Jovem não se restringe ao aumento de ofertas, mas de possibilitar esses sujeitos um espaço que favoreça metodologias e estratégias condizentes com a ótica do/a “jovem como sujeito de direitos, valorizando suas expressões culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas, propondo um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos” (FORTALEZA, 2017, p. 5). Entretanto,

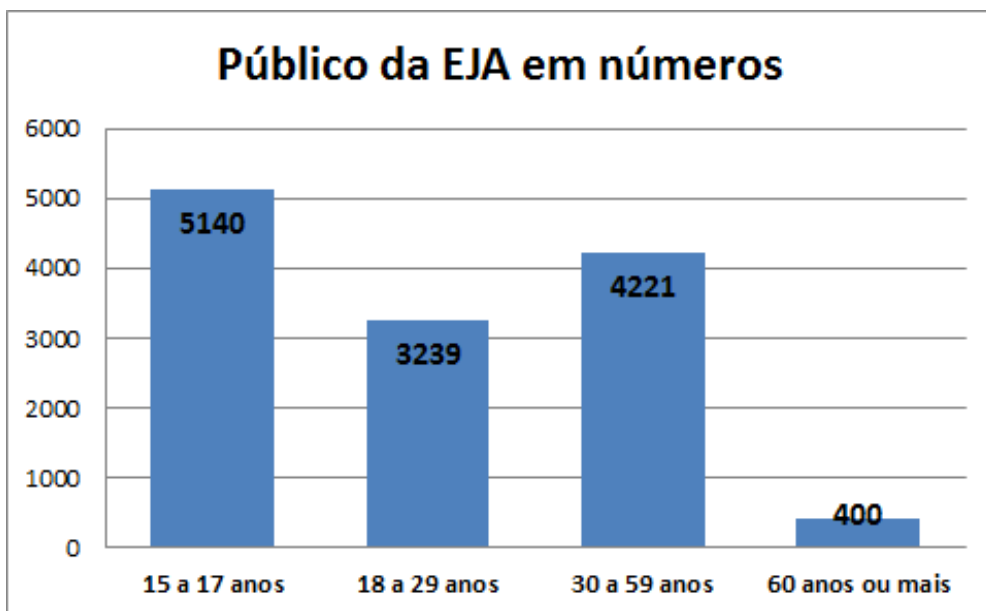
os achados apontam o reverso de tais concepções. Por ora, é importante expor a distribuição em termos quantitativos do número de estudantes municipais matriculados/as na EJA por idade, levantados em 2016 e expostos no projeto institucional,

Gráfico 1 – EJA por idade em porcentagens



Fonte: Projeto EJA Jovem, 2017.

Gráfico 2 – EJA por idade em números



Fonte: Projeto EJA Jovem, 2017.

É possível visualizar que, se tomarmos como referência à questão etária definida no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), entre 15 (quinze) até aos 29 (vinte e nove) anos de

idade, as turmas de EJA, em sua maioria, estão constituídas por tal segmento, com um total de 65% (sessenta e cinco por cento). E quando expressos em números há 8. 379 (oito mil trezentos e setenta e nove) de um total de 13.000 (treze mil) matriculados²⁰³. Em relação aos/às jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos de idade, há, em termos percentuais um total de 40% (quarenta por cento). Em números, o segundo gráfico registra um total de 5. 140 (cinco mil cento e quarenta) estudantes matriculados/as. Constituem-se como a maioria das/os estudantes, hoje, na modalidade em Fortaleza²⁰⁴. Um elemento que nos convida a pensar que a política educacional municipal deve considerar tal realidade de maneira que coloquem no centro os sujeitos desse processo.

Diante de tal quadro, pus-me a pensar outro possível paradoxo: se o Ceará, nos últimos anos, tem sido apontado através do discurso governamental como um dos estados que mais “avança” no campo da alfabetização de crianças, principalmente depois que se instituiu a Política de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e, em seguida, a Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por que o número de jovens na EJA é majoritário? Não seriam sujeitos que estariam, há pouco, experienciando tais políticas? Poderíamos estabelecer tais relações? Estariam esses sujeitos sendo parte ou apartados das contagens que ilustram certo “sucesso” no campo da alfabetização? E, ainda, essa especificidade de Fortaleza, é uma especificidade de outros estados e capitais? De quê sujeitos estamos falando? E como estamos falando?²⁰⁵

Após essa breve discussão, de como vêm se configurando a abordagem relativa às juventudes inseridas no Projeto EJA Jovem em escolas municipais de Fortaleza, apresento os meus itinerários nos respectivos contextos escolares. O objetivo foi elucidar essa realidade sem pretensões de empreender aprofundamentos, visto que lidei com 8 (oito) instituições em um primeiro instante, cujos trânsitos geográficos e as minhas condições de trabalho me impediram de melhor adentrar os contextos e conviver com os seus respectivos sujeitos²⁰⁶.

Nos próximos subtópicos a ideia é realizar uma síntese sobre as experiências de campo em cada unidade educativa, pontuando as atividades, as discussões, os achados, o contexto em

²⁰³No ano de 2010, quando não havia tido a política de reestruturação com base na nucleação, o município de Fortaleza apresentava um número de 18.500 (dezoito mil e quinhentos) estudantes matriculados entre os dois segmentos do ensino fundamental (FORTALEZA, 2011).

²⁰⁴Para melhor atualização e visualização dos elementos quantitativos de estudantes matriculadas/os no município de Fortaleza, segue no Anexo B uma tabela concedida pela Secretaria Municipal de Educação com os números distribuídos por unidades de educação e por Distrito. Os números estão datados com o mês de maio de 2018. Além disso, destaco que o Distrito com o maior número de estudantes na EJA é o VI, perfazendo um total de 2.717 (Dois mil setecentos e dezessete).

²⁰⁵Um convite a outras pesquisas na área.

²⁰⁶Esse aspecto foi decisivo para que eu pudesse escolher apenas uma instituição para a etapa final da pesquisa com o objetivo de melhor conviver e compreender as realidades e os seus sujeitos.

si, as pessoas e as minhas considerações para refletir o olhar tecido sobre as juventudes na modalidade EJA, com destaque para as turmas diurnas vinculadas ao projeto supracitado. A disposição da sequência se dá com base em meu adentramento nos espaços.

4.1.1 “Tô gostando, mas tão me acusado de pixar o EJA V”²⁰⁷

Lembro dos estudos de tese da professora Glória Diógenes relativos à violência e à cultura nas gangues em Fortaleza, na década de 1990, quanto do seu primeiro contato em campo o que denominou de “ato inaugural”, constituindo-se como um primeiro momento de seus estudos exploratórios. De seus relatos, é muito interessante a consideração que a autora faz em torno de suas inquietações frente ao desconhecido. Sem pretensões de torná-la análoga a minha experiência, ciente de que são outros tempos e espaços, a leitura me instigou a realizar um pensamento em relação à minha entrada na primeira escola estudada.

Por ser educadora afastada da rede municipal, parece soar estranho com a referência supracitada, porém afirmo que adentrar as escolas, para mim, não tem entrada fácil. A escola, em grande parte de minha profissionalidade, apresentou-se como um espaço do rigor, do disciplinamento em seus espaços e tempos, das punições, das hierarquias, das competições, das fofocas²⁰⁸, da norma, da sujeição, da não assunção cultural de que nos fala Freire (1996), espaço que anula subjetividades e identidades, por isso “Tô gostando, mas tão me acusado de pixar o EJA V”²⁰⁹. Por isso, a meu ver, não tem entrada facilitada. Com essas impressões do ambiente escolar, sem generalizar as situações que estão circunscritas, as experiências na Escola Municipal Josué me serviram como uma “prova de fogo”²¹⁰ para dar continuidade à pesquisa em outras 7 (sete) escolas públicas. Trata-se de uma escola-polo da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, oferta a modalidade tanto no período diurno como noturno.

A Escola está situada no bairro Luciano Cavalcante, vinculada ao Distrito II. A instituição está localizada próxima à Câmara Municipal de Vereadores de Fortaleza. Nas andanças identifiquei várias mercearias, restaurantes, posto de saúde, igreja, farmácia e circulações de ônibus nas ruas e avenidas, incluindo a rua que dá acesso à escola. Estruturas e

²⁰⁷Fala de um estudante da EJA Jovem em resposta a minha indagação sobre a experiência na escola.

²⁰⁸Refiro-me ao conceito de fofoca empregado através dos estudos de Elias e Scotson (2000), quando refletem sobre o seu poder de coagir as pessoas a determinados tipos de comportamentos sociais aceitáveis.

²⁰⁹Na sala dos/as professores, este estudante já estava sendo cotado para migrar para o período noturno devido à ocorrência do pixe. O pixe, segundo uma das educadoras, ocorreu depois de um passeio ofertado para uma das turmas e alguns estudantes ficaram na escola, ou seja, não foram para o passeio. Não indaguei do porquê de alguns estudantes não terem ido ao passeio, mas, no geral, em minhas experiências escolares, as escolas só autorizam para o passeio os/as estudantes que têm bom comportamento e bom rendimento escolar.

²¹⁰Termo empregado por Glória Diógenes (2008) em seus trabalhos de campo.

estabelecimentos que considero importantes para o acesso aos bens materiais básicos em um determinado bairro. No geral, o bairro Engenheiro Luciano Cavalcante não é considerado um bairro de “periferia”, se considerarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o seu número é 0,522, sendo situado na 25ª posição dos bairros de Fortaleza, dentre 119 bairros estudados²¹¹. Assim como um de seus bairros mais próximos, o Cocó (contado entre os 10 (dez) “melhores”, segundo os parâmetros do IDH, 0,762), apesar de enfrentarem os problemas sociais que estão evidenciados em cidades como Fortaleza, com alta concentração de renda, implicando em desigualdades sociais profundas (FORTALEZA, 2010).

Em novembro de 2017, fiz a primeira visita no período da tarde. Fui recebida por Dona Beatriz²¹², que ocupava a função de porteira da escola e, gentilmente, direcionou-me para o coordenador pedagógico. Logo, apresentei-me como educadora da rede e a minha proposta de trabalho. O profissional me apresentou as turmas e as respectivas professoras que estavam em sala nas turmas da EJA IV (6º ao 7º anos) e EJA V (8º ao 9º anos). Das impressões iniciais, as juventudes que estão matriculadas nas turmas EJA Jovem, tanto no final do ano passado como neste ano, são caracterizadas, na ótica de alguns profissionais, pela ideia de “repetentes”, dos que “não querem nada”, “terríveis”, “eles não tãem nem aí”, “um disse que ia ser chefe do tráfico”, “a perspectiva de futuro é pequena”, da correção de fluxo e da indisciplina²¹³.

De outro ângulo, há professoras que dizem ocupar as funções de psicólogas, aconselham os/as jovens, interpretando que as suas atribuições, como educadoras, estão para além do “dar conta” de conteúdos curriculares. Ainda com as professoras, na EJA V da escola há estudantes mais “maduros/as”, sendo mais “fácil” de trabalhar. Há também críticas à política municipal, porque não identificam propostas distintas das que estão estabelecidas, e acrescento, como propõe o Projeto EJA Jovem e as demais legislações. Os/as profissionais acrescentam que as aprovações têm sido automáticas, forçando os/as professores/as a executar o que rege o sistema.

Em uma das turmas, quando eu cheguei para conhecê-la, a professora que ocupava a sala, à época, apontou para os/as estudantes e os/as comparou com a outra turma de EJA da tarde, enquanto uma era melhor no comportamento, a outra era melhor na aprendizagem.

²¹¹Compartilho essas informações do IDH, mas no trajeto da pesquisa e dos estudos penso que esse elemento precisa ser observado em suas lógicas quanto à classificação dos territórios. Nesse sentido, não dei continuidade ao levantamento de todos os bairros em que estive. Posteriormente, tenho a intenção de melhor debater esses elementos.

²¹²Nome também fictício.

²¹³Registros nos diários de campo a partir de conversas informais que eu tive com professores/as quando caracterizavam os/as estudantes da EJA Jovem.

Apresentei-me para os/as estudantes e solicitei que cada um falasse o seu nome. Logo, com o entusiasmo de ser a primeira escola a me aproximar, estávamos em outubro, propus uma atividade para o final do ano letivo. Conversei com os/as meninos de uma das turmas, foram bem receptivos/as, mas na data marcada para a tal atividade houve um imprevisto e fui impedida de ir à escola e não realizar a atividade combinada. Essa foi uma das primeiras dificuldades que encontrei, em não ter podido corresponder ao que havia sido planejado²¹⁴.

Até aquele momento, entre novembro e dezembro de 2017, os meus contatos eram com um dos coordenadores, com algumas professoras e alguns estudantes. Eu não havia conhecido a gestão escolar, incluindo a direção e o pessoal da secretaria. Isso foi uma questão interessante porque implicou em limites para a realização de outros procedimentos no semestre seguinte. Já em 2018, eu aguardava o termo de autorização da SME, gostaria de ter participado do encontro pedagógico no início do ano letivo, mas a nova direção não permitiu. A gestão solicitou que eu estivesse na escola apenas depois do documento em mãos. Além disso, o coordenador com o qual eu mantinha contato havia sido transferido para outra escola, assumindo em seu lugar uma nova coordenadora. Depois de ter reiniciado o contato com o termo de autorização, a coordenadora novata ficou responsável de me acompanhar. Ela foi o meu contato mais próximo, bem como o mais receptivo.

Quando decidi realizar o mapeamento das turmas fui à secretaria da escola. A secretaria me questionou sobre as minhas atividades na escola, alegando não ter tido o conhecimento, além de mencionar a sua sobrecarga de trabalhos. Devido há esses elementos, e eu fiquei impedida por muito tempo de acessar as pastas escolares. No mesmo instante recorri à diretora, porém sem sucesso. Ela pediu que eu retornasse outro dia, porque a escola estava um “caos”.

Quando entrei na escola fui à sala da coordenação, falei com Marta (coordenadora responsável de me acompanhar) que estava com uma técnica do Distrito, tratando das metas e demais questões referentes à escola. [...] Acenei para a diretora que estava no pátio, tentando colocar alguns estudantes para dentro de sala, alguns corriam e se recusavam, outros continuavam sentados, identifiquei estresse dela. Não via a outra coordenadora na escola, talvez isso estivesse incomodando. [...]. (Diário de Campo 2, 2018, p. 49).

A diretora entrou na coordenação aflita ainda com os estudantes fora de sala e outros na coordenação. Fez rapidamente dois comunicados para um rapaz e uma menina (que estavam à espera com a mochila) para que os responsáveis comparecessem. (Diário de Campo 2, 2018, p. 53).

²¹⁴Eu havia recebido uma carta da SME para formalizar a minha exoneração de parte da carga horária. O problema se estabeleceu pelo fato de eu não haver registrado o telefone da professora com a qual eu havia me organizado para tal. Daí que com o término do ano letivo, apenas em janeiro de 2018 eu pude me desculpar pelo ocorrido, justificando a minha ausência.

Verifiquei que com a ausência de uma das coordenadoras, a visita da técnica do Distrito e os/as estudantes fora de sala, à diretora expressava irritação com toda a situação e me sugeriu voltar depois. De fato, quando eu adentrei a escola, não havia estado na secretaria em minhas apresentações iniciais. Na verdade, também não tinha a noção de realizar um perfil dos/as estudantes. Essa ação só foi tomada com as visitas e os diálogos em outras escolas, compreendendo melhor a realidade. Por isso, depois de estar na Escola Municipal Josué, como uma “prova de fogo”, porque eu não sabia ao certo quais atividades eu poderia pensar nas circunstâncias que iam se apresentando, fui repensando os outros espaços educativos, as minhas chegadas, entradas, trânsitos com mais planejamento, organização, traçando os objetivos diários, a adequação à escola em diálogo com o estudo preterido.

Aprendizagens. Foi a partir daqui que identifiquei o quanto era importante a figura do/da secretária/o escolar para o levantamento das informações complementares. O quanto é relevante estar atento, às especificidades de cada local, visto que as dinâmicas são diferentes. Por mais que as escolas soubessem dos dias em que eu estaria, a cada encontro havia movimentações, seja no campo das avaliações, de visitas técnicas da SME ou dos Distritos, das reuniões internas e externas, das greves, enfim, por tudo isso, é preciso sempre parar e recomeçar.

Abaixo, sistematizei em quadros, aspectos quantitativos das duas turmas da EJA Jovem na escola. Para a construção dos primeiros quadros eu levei em consideração os seguintes pontos: a) nome da escola; b) quantidade de turmas; c) número de estudantes matriculadas/os e d) beneficiárias/os sociais.

Quadro 4 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados/turma	Benefício Social	Total de turmas	Total de estudantes
Escola Municipal Josué	EJA III = 25	27	2	61
	EJA IV = 36			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A escola possuía duas turmas em 2017, EJA IV (6º e 7º anos) e V (8º e 9º anos), à época. Hoje, após a reestruturação já mencionada, as turmas ficaram como EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos), respectivamente. Somando um total de 27 (vinte e sete) beneficiárias/os sociais e um total de 61 (sessenta e um) estudantes matriculadas/os.

Em relação ao próximo quadro, fiz o mapeamento de elementos que apontavam a idade, o sexo e a etnia, destaco que, no geral, nas 8 (oito) escolas, houve pouquíssimos registros sobre a etnia ou raça²¹⁵. Em relação ao sexo, a pesquisa está ciente de que se trata de uma nomenclatura tradicional, normativa, não correspondendo a realidade. Para Certeau (2012) as estatísticas não conhecem quase nada, pois suas preocupações girariam em torno apenas de classificar, calcular e tabular. Não dariam conta dos movimentos cotidianos. Todavia, no meu ponto de vista, podem ter apenas uma perspectiva complementar na medida em que os seus resultados e análises lançaram pistas para outros lances. Foi o que ocorreu nos estudos da segunda etapa, as caracterizações se deram junto aos/às próprios/as estudantes, privilegiando as conversas informais, as rodas de conversas e os registros em diário de campo. E, mesmo com novas leituras nas pastas escolares na etapa final, elaborei outra abordagem metodológica para a análise, já descrita na seção metodológica.

Quadro 5 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Josué	14 anos - 1 15 anos – 20 16 anos – 32 17 anos – 7 18 anos – 1	F – 22 M – 39	<ul style="list-style-type: none"> • 4 pardos. • 1 branco. • 56 não constam.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Ao observarmos o quadro, foi possível identificar que entre os/as estudantes matriculados/as, as idades variam de 14 anos até os 18 anos de idade, predominando jovens entre 15 e 16 anos com um total de 52 (cinquenta e dois) dentro de um universo de 61 (sessenta e um) matriculados/as. Com uma predominância do sexo “masculino”. De um total de 61 (sessenta e um) estudantes matriculados/as, apenas em 5 (cinco) havia declarações sobre a etnicidade, a saber: 4 (quatro) se autodeclararam pardas/os e 1(um) se autodeclarou branco.

Mais abaixo o quadro aponta especificidades de estudantes com algum tipo de deficiência. Para o mapeamento de tais elementos, documentos como laudos médicos, relatórios do setor de Atendimento de Educação Especial (AEE) e relatórios de aprendizagem foram fundamentais.

²¹⁵Esse indício foi compartilhado junto à representante da SME quando realizei uma primeira entrevista.

Quadro 6 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Josué	EJA III	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Transtorno de Déficit de Atenção; • 1 Transtorno Desafiador Opositivo.
	EJA IV	<ul style="list-style-type: none"> • Não consta.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Na turma da EJA III constavam dois estudantes com deficiência: um com Transtorno de Déficit de Atenção e outro com Transtorno Desafiador Opositivo. Já na turma de EJA IV não havia nenhum registro. O que mais me chamou a atenção em mapear os/as estudantes com deficiência foi entender, anteriormente, que se essas turmas são formadas por estudantes que repetem os anos no ensino fundamental, ou abandonam e estão “fora” do fluxo regular, e não podendo ter reprovação junto aos/às estudantes com deficiência, como eles chegam às turmas da EJA Jovem? Com os achados de campo, identifiquei que os/as estudantes com algum tipo de deficiência não são considerados nos cálculos institucionais, não sendo verificada nenhuma proposta específica para tal público. Também desconsiderados dos cálculos avaliativos institucionais, situam-se na escola com uma cultura que não é levada, possivelmente, em consideração. Acerca da naturalidade e dos locais de moradia, os bairros. A intenção foi identificar os territórios pertencentes aos/às estudantes, observando a proximidade ou não com a escola já com base em um dos critérios já apontado.

Quadro 7 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias/Bairro
Escola Municipal Josué	<ul style="list-style-type: none"> • 53 Fortaleza. • 2 Não constam. • 1 Itaitinga. • 1 Senador Pompeu. • 1 Pajuçara/Maracanaú. • 1 Bela Cruz. • 1 Milagres. • 1 Quixadá. 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 Luciano Cavalcante. • 16 Jardim das Oliveiras. • 8 Edson Queiroz. • 3 Cocó. • 2 Salinas. • 1 Cidade dos Funcionários. • 1 Varjota. • 1 Parque Manibura. • 1 Aerolândia. • 1 Barroso. • 1 Sapiranga. • 1 Conjunto Palmeiras. • 1 Ancuri. • 1 Alto da Balança. • 1 Água Fria. • 1 Vila Velha. • 2 Não constam.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Dos aspectos referentes à naturalidade, observa-se que a maioria, um total de 53 (cinquenta e três) estudantes, era de Fortaleza, nasceram em espaços urbanos. Outros se distribuía nos municípios de: Quixadá, Milagres, Itaitinga, Bela Cruz, Pajuçara/Maracanaú, Senador Pompeu e em duas pastas escolares não foram encontrados registros de nascimento, nem menção do local de nascimento em outro espaço e/ou documento²¹⁶. Um dos elementos

²¹⁶ Não pude também fazer esse levantamento junto à secretária, nos últimos meses em que estive na escola, a profissional se encontrava prestando contas com a Regional vinculada à escola.

relevantes desse mapeamento se refere à quantidade de territórios distintos do bairro da escola. Alguns estudantes eram moradores/as do Distrito VI, único Distrito que não ofertava EJA no período da tarde, mesmo sendo o maior em número de estudantes da modalidade na época. Esse elemento pode ter ocasionado o deslocamento de jovens que não podem ou não fazem a opção pelo período noturno. Em uma das poucas conversas junto a uma das turmas, estudantes que moram em Messejana relataram que a escolha da escola era o motivo de não querer estudar a noite, porque “só tinha bandido”, daí a escola no Luciano Cavalcante era a mais próxima.

E, acerca do currículo, ambas as turmas, vinham trabalhando com os livros do Projovem Urbano. Mesmo com a entrada de professores/as novatos/as para ocuparem vagas, não havia até este momento da pesquisa proposta de formação continuada para atuar no referido Projeto. Um aspecto que foi justificado através da entrevista com a supervisora da EJA a partir da ausência de orçamento para a área, fator que agrava as condições de trabalho dos/as profissionais e as condições de aprendizagem das juventudes.

4.1.2 “É a nata da nata”

Da parte mais gordurosa do leite, que serve para fazer dois alimentos bem consumidos e de maneira caseira, como a manteiga e o doce, é a nata. E “a nata da nata” é uma expressão do cotidiano muito usual que podemos nos referir àquilo que há de mais poderoso ou àquilo que há de mais perigoso dentro de um grupo de pessoas²¹⁷. Repetentes, indisciplinados, atrasados, reprovados, compondo facções, turmas bastante difíceis, as juventudes da EJA foram denominadas como “a nata da nata” (Diário de campo 3, p. 41, 2018)²¹⁸. Portanto, àquilo que há de mais perigoso, problemático, ou tempo que se constituem como mais poderoso, pois “De dia eles são os **donos**” (Coordenadora da EJA).

A referida profissional compreende que as famílias têm preferência pela matrícula dos/as estudantes à tarde pela segurança e por não terem maioridade, mas salienta que o complicador é a indisciplinada. A coordenadora acrescenta que quando os/as estudantes são transferidos/as para a noite, como fator punitivo, eles/as “se acalmam, porque de dia são os donos, fazem o que querem na escola e a noite não, pelo fato de terem os adultos e alguns idosos, e ter que se harmonizar com tais gerações”. (Diário de campo 3, 2018, p. 45).

²¹⁷Para as definições da nata utilizei como base várias leituras na rede mundial de computadores, em dicionários, como míni Houaiss (2010), além do diálogo com as minhas vivências e memórias, uma síntese.

²¹⁸Denominações registradas no cotidiano, sobretudo por parte de profissionais da educação.

Aspectos encontrados na revisão de literatura quando nos referimos à crescente juvenilização. Arroyo (2007) quando reflete sobre as mudanças nos modos de vida dos jovens-adultos populares da EJA, aponta que antes os/as jovens migravam por problemas de aprendizagem, hoje migram pela situação de indisciplina, mas nos alerta sobre a construção de um imaginário social que associa as juventudes à violência, ao terrorismo, fator que agrava a segregação; para o autor, e em concordância com a sua análise, a diferença nesse contexto se converteu em desigualdade, é preciso rever currículos, sujeitos e propostas de escola.

Saliento que com a experiência em relação à primeira instituição, refleti sobre a “chegada” nos outros estabelecimentos. Logo, em uma segunda escola que tive acesso, pude melhor me orientar e me organizar em torno dos sujeitos e seus contextos, considerando o diálogo como o fio condutor da pesquisa de campo. A Escola Municipal Evaniza está geograficamente situada no bairro Jardim Petrópolis, mas também endereçada como Barra do Ceará, pertencente ao Distrito I²¹⁹. De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (PPP) (2016), a instituição ganhou um nome em homenagem ao pintor radicado no Ceará, Chico Silva. A referida unidade atende ainda aos bairros Goiabeiras e Colônia. O posto de saúde vinculado à escola se chamava Centro Integrado de Educação e Saúde, implantado em conjunto com a escola no governo Cambraia. O que constava no PPP é que esse Centro Integrado foi originado após pressão política da comunidade local. O objetivo era atender às/aos estudantes e seus familiares. Posteriormente, o posto foi desmembrado da escola.

No documento institucional a concepção de educação toma como base a perspectiva crítica, dialogando com autores como Dermeval Saviani (Teoria Crítico Social dos Conteúdos) e Moacir Gadotti (Concepção Libertadora). Em síntese, o discurso acerca da educação prevalecente no referido texto está marcado pela perspectiva transformadora. Mesmo apontando a base para uma educação crítica, o PPP caracteriza as/os estudantes e as suas famílias ora como vítimas (próxima a ideia assistencialista; figura a incapacidade), ora como algozes, a meu ver, há um olhar não-propositivo. “Carentes”, moradores em áreas de risco, com vulnerabilidades para o uso de drogas, armas, implicando em influências e/ou tendências para a violência são alguns dos enunciados. O texto ainda registra que, dentre as preocupações da escola, há a ideia de que os/as estudantes estão “alheios”, sejam jovens, crianças, adolescentes ou adultos, havendo uma ausência de referenciais éticos e morais no

²¹⁹Ao sair do bairro de Messejana, percorria a Br 116 para entrar na Avenida Dom Manuel, posteriormente atravesso nos rastros da Avenida Leste Oeste e sigo na Avenida Presidente Castelo Branco. No longo percurso dessa Avenida, quase ao seu final, nº 4707, eu preciso realizar um retorno para chegar à escola. Esta possui duas entradas, uma das entradas fica na própria Avenida P. Castelo Branco, que possui um tráfego intenso, vinculada ao Posto de Saúde Evaniza. A outra entrada se situa logo na lateral da escola, à direita, encontramos um portão estreito e à sua frente há várias moradias.

seio familiar²²⁰. E como pontos de estrangulamentos, há: a “evasão”, o abandono escolar, a área escolar violenta e o nível crítico de leitura de estudantes, sobretudo nas turmas de 6º anos. A meu ver, os olhares institucionais sobre as comunidades com as quais trabalha se limita a posturas etnocêntricas, implicando em uma condição discriminatória relativa às classes sociais populares.

Mesmo com essas caracterizações, a escola parece reconhecer os seus limites quando aponta em seu documento desafios, como: maior diálogo comunidade-escola, respeito às diferenças de cada um, valorização das experiências dos/as estudantes, o currículo com um papel central de responder às necessidades dos sujeitos. Além de considerar como uma meta a parceria entre a universidade e a escola através de projetos de extensão. Este último aspecto eu registro como de grande relevância, pois foi o único PPP estudado que se referiu à parceria com a universidade.

No que se refere à infraestrutura observada durante as andanças na escola e em diálogo com as leituras do PPP, há biblioteca, refeitório, quadra esportiva, sala de espelhos, sala para estudos e leitura, cozinha, banheiros, sala de informática, sala de professores/as, secretaria, sala da direção, sala da coordenação. Contudo, era nítido observar que a escola tinha uma estrutura média, possuía salas diversificadas, mas nem sempre funcionavam. Por exemplo, a biblioteca, por ora, estava fechada pela ausência de um profissional que se encontrava de licença. A sala de espelhos e o laboratório de informática também estavam sem funcionar. A sala de espelhos, por exemplo, é referente à sala para danças e outras atividades afins. Alguns espaços não estavam sendo aproveitados devido à ausência de profissionais. Isso pode nos dar indícios de uma fragilidade da política municipal em proporcionar maiores ações/oportunidades educativas a um contingente enorme de estudantes que se encontra nas unidades escolares.

Também foi possível verificar que há precariedades na infraestrutura das salas de aula. Nas turmas da EJA Jovem, já próximas à quadra esportiva, havia muitas grades de ferro soltas, com pontas cortantes, eram salas isoladas das outras turmas “regulares”. Estávamos no início do ano letivo e havia muita chuva em Fortaleza, com isso, havia uma grande poça de lama em frente às salas. Era evidente a ausência de conforto para os/as estudantes.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a ausência de professores/as na escola, seja por faltas, seja por afastamento/licenças ou lotação, seja por transferências; porém, compreendo que as condições de trabalho além de nos adoecerem, não nos favorece para uma

²²⁰Aspectos que se coadunam com o estigma da juvenilização levantado neste trabalho.

maior assiduidade. Além disso, há muitas vagas ociosas que são ocupadas por contratos temporários precarizados o que ocasiona muita rotatividade nas instituições.

Sempre chegava à escola por volta das 14hs, e quase sempre me deparava com estudantes no portão de entrada da escola, nos corredores. Em um primeiro instante em que estive na unidade alguns estudantes estavam, no que eu poderia nomear, “em fuga”, pelo portão lateral. Este se encontrava aberto porque havia um caminhão realizando a entrega da merenda escolar,

O coordenador estava no portão tentando evitar a saída dos meninos da escola, mas em vão, muitos estavam saindo [...]. Bom, ele informou que a turma EJA Jovem estava saindo porque um professor havia faltado e outro estava de licença, daí os meninos estavam arrumando um jeito de ‘fugir’, essa foi a expressão utilizada por ele. (Diário de campo 1, 2017, p. 22).

Em outra ocasião, “Saí pela porta/portão que entrei, os/as meninos estavam por lá, muitos com mochilas, Isabel (funcionária) falou que faltaram professores [...], enfim, [...] alguns sentados, outros em pé [...], uns tirando *selfs*²²¹, conversavam, divertiam-se.” (Diário de Campo 2, 2018, p. 62). De maneira geral, identificava que havia um tensionamento entre as coordenadoras e alguns professores/as. Sempre que eu podia, ficava na sala da coordenação conversando um pouco sobre as turmas de EJA Jovem. A sala da coordenação tinha um fluxo muito grande de pessoas, entre estudantes e demais profissionais. As coordenações, a meu ver, são setores de mediações e orientações fundamentais dentro do espaço escolar. Durante o recreio, era um dos momentos em que a sala ficava com um trânsito, muitas vezes, intenso de pessoas e pedidos, entre estudantes e profissionais, uns solicitavam materiais escolares, outros as avaliações, livros, os prazos para a entrega das notas, entre outros²²².

A partir desses momentos, eu observava os gestos, os rostos e as tensões entre o que os/as professores/as solicitavam e o que as coordenadoras poderiam disponibilizar. Ressalto que a maior parte das críticas realizadas pela coordenação pedagógica era referentes às faltas das/os docentes à escola e aos atrasos para chegar às salas de aula,

Outro fator que marcou os discursos nesse dia foi a indignação da coordenadora [...], sobre os professores que se atrasam, não tem pontualidade para chegar à sala de aula

²²¹*Self* é referente ao ‘caráter ou comportamento habitual [...]’ (LOGMAN..., 2009, p. 321). Porém, no meu entender, trata-se de uma expressão muito utilizada, nos últimos anos, para que as pessoas construam as suas autofotografias, individualmente ou coletivamente (família, amigos e colegas de profissão). Com um maior acesso às mídias digitais, às redes sociais em conjunto com a intensa da publicação e publicização da autoimagem tem favorecido ‘o tirar *self*’; essas temáticas estão também presentes quando estudamos juventudes, sobretudo no campo da estética. Um convite para a observância na próxima etapa de campo.

²²²Infelizmente, o que identifico em Fortaleza, nos últimos anos, é a redução do cargo de coordenação. A justificativa, no cotidiano, possivelmente está atrelada ao enxugamento dos gastos públicos. Porém, o que compreendo é uma afetação direta sobre os direitos à educação pública, uma afronta, uma ausência de prioridade no que tange aos aspectos qualitativos na escola.

[...]. Outros que faltam, ela ficava sinalizando para mim e também para Ana sobre a ausência de compromisso de alguns educadores. (Diário de Campo 3, 2018, p. 44).

Para a coordenadora da EJA, as turmas do projeto estavam utilizando um livro didático do ensino regular, precisando dar conta de dois anos de escolarização em um só, subdividindo os conteúdos entre um semestre e outro. Acresce a esse fator, a distinção que a coordenadora fez entre os/as educadores/as que estão na EJA da noite que, por serem mais experientes junto à modalidade, têm aulas dinâmicas, utilizam textos mais adequados. Enfim, informou que os/as docentes do período da tarde não possuem formação, fator que dificultava o processo. O número de matrículas das turmas de EJA Jovem e dos/as beneficiários/as sociais estava disposto do seguinte modo,

Quadro 8 – Número de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Evaniza	EJA III = 27	34	2	62
	EJA IV = 35			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Como exposto, das duas turmas, uma contemplava a EJA III (6º ao 7º anos) e a outra a EJA IV (8º ao 9º anos), compondo um total de 62 (sessenta e duas) matrículas e com 34 (trinta e quatro) beneficiárias/os sociais do Programa Bolsa Família. O próximo quadro informa sobre a idade, o sexo e a etnia.

Quadro 9 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Evaniza	14 anos - 1	F - 29	<ul style="list-style-type: none"> • 2 pardos. • 60 não constam.
	15 anos - 6	M - 33	
	16 anos - 25		
	17 anos - 22		
	18 anos - 8		

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Havia um total de 62 (sessenta e dois) estudantes matriculados/as. A maior parte dos/as estudantes tinha entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos de idade. Foi possível

identificar um estudante com apenas 14 (quatorze) anos de idade, o que já “escapa” a legislação e outro estudante com 18 (dezoito) anos de idade. Também é possível visualizar que, mesmo dentro do padrão tradicional para a caracterização do sexo, constava uma maioria denominada masculina. Em relação à questão étnica, apenas em duas pastas tinha autodeclarações. Relativo aos/as estudantes com algum tipo de deficiência, as informações encontradas através de relatórios escolares anexados às pastas foram,

Quadro 10 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Evaniza	EJA III	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Dificuldade de aprendizagem e distúrbio de comportamento.
	EJA IV	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Problema na dicção, não concentração e fala baixa.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Em relação à naturalidade e à moradia/bairro, o levantamento apontou que a maior parte dos/as estudantes nasceu na capital Fortaleza, compondo um total de 55 (cinquenta e cinco) estudantes. Dois/duas estudantes eram de estados distintos, um do Pará e o outro do Rio de Janeiro. Outros/as 4 (quatro) matriculados/as eram de municípios do Ceará: Caucaia, Quixadá, Aurora e Aracati. Em uma pasta escolar não constava nenhum registro sobre o local de nascimento, portanto, classifiquei como não consta.

Quadro 11 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias
Escola Municipal Evaniza	<ul style="list-style-type: none"> • 55 Fortaleza. • 1 Aracati. • 1 Belém/PA. • 1 Aurora. • 1 Rio de Janeiro/RJ. • 1 Quixadá. • 1 Caucaia. • 1 Não consta. 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 Barra do Ceará. • 21 Colônia. • 7 Jardim Petrópolis. • 4 Não constam. • 2 Nossa Senhora das Graças. • 1 Cristo Redentor.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A identificação dos locais de moradia, para além das informações contidas no PPP da escola, no tocante ao atendimento escolar dos bairros, havia registros de estudantes que moravam em 5 (cinco) bairros do território, são eles: Cristo Redentor, Colônia, Barra do Ceará, Nossa Senhora das Graças e Jardim Petrópolis. Acresce que em 4 (quatro) pastas não foram encontrados nenhum registro de endereços residenciais. Logo abaixo, discorro quanto à experiência no bairro Antônio Bezerra.

4.1.3 “*Esses jovens...*”.

Outra escola acompanhada situava-se na Rua Padre Perdigão Sampaio, no bairro Antônio Bezerra, pertencente ao Distrito III. O endereço tem como principal ponto de referência a Rodoviária do Antônio Bezerra²²³. Localizando-se, próxima ao Terminal do Antônio Bezerra. Nessa escola estive ausente no mês de junho, portanto, de fevereiro até maio de 2018, compondo apenas 4 (quatro) encontros. Sobre os procedimentos, realizei a observação livre, o levantamento do perfil dos/as estudantes na secretaria, conversas informais sem roteiro com registro nos diários de campo. Dado o contexto da greve no mês de abril de 2018, não realizei observações junto aos/às estudantes, sobretudo no recreio. Dos/as jovens, apenas observei alguns trânsitos entre a coordenação e sala de professores, onde “esses jovens...”²²⁴ estavam, por vezes, não cumprindo as normas escolares, principalmente em sala de aula.

Ao chegar à escola, logo identifiquei um prédio muito antigo, ao indagar a coordenadora sobre os anos que a estrutura possuía, ela me informou que a instituição tinha mais de 60 (sessenta) anos de existência. No momento de minhas visitas, a escola estava passando por uma reforma, sobretudo referente ao retelhamento, além das limpezas das caixas d’água que estavam com foco de dengue, segundo uma das funcionárias. Constatei que a instituição tinha uma estrutura grande, um terreno bastante amplo, as salas de aula se organizavam em formato de “U”, possuía uma quadra esportiva, banheiros, cozinha, sala de professores/as, secretaria, diretoria e coordenadorias. Para mim, dentre as unidades acompanhadas, eu me encontrava na melhor escola estruturada fisicamente.

Ao lado, há uma creche-anexo que leva o mesmo nome da escola. Entretanto, com base nos relatos de uma funcionária, a creche-escola só atendia o Infantil II, III e IV. As

²²³Denominada anteriormente (mais ainda mencionada por muitos) como Rodoviária dos ‘Pobres’ pela população de Fortaleza.

²²⁴Essa fala foi materializada por uma das professoras da escola que acompanhou dois jovens até a coordenação comunicando sobre o trabalho (no sentido do ‘atrapalhar’ a aula) que ambos estavam dando em sala.

crianças precisavam, à época, deslocar-se com os seus familiares para outra instituição que possuía o Infantil V e só, posteriormente, algumas retornavam para dar prosseguimento aos estudos na mesma escola. Nesse processo havia as insatisfações de algumas famílias devido às dificuldades de permanecer ou não, nas idas e vindas.

Em se tratando da modalidade EJA, estamos em mais uma escola-polo. Tratava-se do primeiro ano de participação no Projeto EJA Jovem. Uma das coordenadoras expôs que, dentre as dificuldades referentes às turmas, estava à indisciplina. Quando reflete a respeito do projeto-piloto, aponta como parte de um problema anterior de reprovações e também de aprovações automáticas. Desse modo, a proposta tem cumprindo a ótica emergencial com base na política de correção idade-série, aspecto constatado por Conceição e Nakayama (2013) no estado do Pará, local em que a maior parte dos/as jovens que se encontram na modalidade EJA estão situados como estudantes com “defasagem” idade-série, “recém-excluídos” do ensino regular, e quando retornam para a escola encontram a lógica da suplência. As pesquisadoras acrescentam que esses estudantes estão vinculados à violência, a falta de inserção social e as transgressões na escola, opondo-os aos/as estudantes mais adultos que compreenderiam as definições iniciais da modalidade. A meu ver, são reflexões que se coadunam com o fenômeno da juvenilização que tem na figura dos/as jovens “os fora-do-lugar”, quando os/as culpam individualmente. Com relação à matrícula dos/as estudantes nas turmas da EJA Jovem e o número de beneficiários sociais, há,

Quadro 12 – N° de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados por turma	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Crislano	EJA III = 27 EJA IV = 22	32	2	49

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A escola possuía duas turmas do Projeto EJA-Jovem, uma de EJA III (6º ao 7º anos) e outra corresponde à EJA IV (8º e 9º anos), somando um total de 49 (quarenta e oito) matrículas, sendo 32 (trinta e dois) beneficiários/as do Programa Bolsa Família. Já os achados em torno da caracterização etária, sexo e etnia, há,

Quadro 13 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Crislano	15 anos – 8 16 anos – 21 17 anos – 11 18 anos – 8 20 anos – 1	F - 26 M – 23	<ul style="list-style-type: none"> • 3 declarados pardos. • 46 não constam.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A maior parte dos/as jovens matriculados/as estava situada entre 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos de idades. Junto a isso, havia 8 (oito) estudantes com 18 (dezoito) anos de idade e outro com 20 (vinte) anos de idade. Em relação ao sexo, grande parte era feminina com 26 (vinte e seis) matrículas do total. Já em relação à etnia, havia apenas 3 (três) registros de pessoas que se autodeclararam pardas, nas demais pastas não constavam.

Abaixo os/as estudantes com deficiência, constando com um estudante em cada turma. Na EJA III, um com déficit intelectual e epilepsia e na turma da EJA IV um com Transtorno Bipolar.

Quadro 14 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Crislano	EJA III	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Déficit intelectual e epilepsia.
	EJA IV	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Transtorno bipolar.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

No que diz respeito ao local de nascimento e ao bairro de moradia, a grande maioria é natural de Fortaleza com um total de 39 (trinta e nove) estudantes. Além desses/as, havia estudantes que nasceram em outros 6 (seis) municípios do Ceará, são eles: Nova Russas, Itarema, Amontada, Luzilândia, Caucaia e Sobral. Dos locais de moradias, estão os bairros: Antônio Bezerra e Quintino Cunha, cada um com um total de 15 (quinze) estudantes, 6 (seis) no Cidade Oeste, 6 (seis) em São Miguel (município de Caucaia), 2 (dois) no Conjunto São Francisco, 1 (um) em Tabapua (município de Caucaia), 1 (um) Conjunto Santa Terezinha, 1 (um) Pio Saraiva, 1 (um) Pici e 1 (um) no Jardim Guanabara.

Quadro 15 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias
Escola Municipal Crislano	<ul style="list-style-type: none"> • 39 Fortaleza. • 5 Caucaia. • 1 Sobral. • 1 Luzilândia. • 1 Amontada. • 1 Itarema. • 1 Nova Russas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 Antônio Bezerra. • 15 Quintino Cunha. • 6 Cidade Oeste. • 6 São Miguel/Caucaia. • 2 Conjunto São Francisco. • 1 Tabapuã/Caucaia. • 1 Conjunto Santa Terezinha. • 1 Pio Saraiva. • 1 Pici. • 1 Jardim Guanabara.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A escola, sob o ponto de vista de alguns/mas profissionais com os/as quais eu pude ter um primeiro contato, estava iniciando a experiência do Projeto EJA Jovem no ano de 2018. De acordo com o exposto, as turmas chegam como uma espécie de aceleração, com fins de corrigir a idade-série. Verifiquei, nesse sentido, ações com caráter pontual, supletivo, considerando que eu só pude ter uma aproximação mais qualitativa com os/as estudantes na etapa final. Identifiquei, ainda, que a proposta chegava sem a novidade, de pensar uma iniciativa condizente às especificidades das juventudes com as quais trabalha, mas reafirmo a hipótese de que o projeto-piloto estava sendo materializado com base na lógica da juvenilização, um reverso das juventudes quando abordadas como um problema a ser resolvido, minimizado, sanado social/educativo na EJA, ou melhor, na escola²²⁵. Vejamos outras experiências na Escola Municipal Vitória, situada no bairro Conjunto Ceará.

4.1.4 “Todos estão juntos [...], reconhecem-se nos outros”

A referida escola é pertencente ao Distrito V, em Fortaleza, no bairro do Conjunto Ceará. A entidade não ofertava a modalidade no período da noite, possuía duas turmas do Projeto EJA Jovem à tarde, não se constituindo como uma escola-polo. No geral, um primeiro

²²⁵ Ressalto que como um projeto recente, apenas sinalizo, sem a pretensão de totalizar as experiências, considerando o tempo restrito que eu tive para conhecê-las.

elemento que me chamou a atenção foi a infraestrutura desde a entrada. A escola não tinha muros físicos, havia fragmentos envelhecidos com paredes baixas, quebrados, com muito matagal, tanto na parte interna como externa a essa divisória. Além disso, à época das visitas, chovia bastante na cidade. A instituição estava com muitas poças de lamas, na parte interna e externa, inclusive onde os/as estudantes ficavam na hora do recreio. Em uma breve caminhada na hora do intervalo, identifiquei a ausência de quadra esportiva, espaços estreitos para a circulação, ainda sim, um refeitório, poças de lama entre algumas salas, os/as estudantes tinham que pular para passar, eu inclusive. Uma das moradoras relatou que há certo abandono em relação à escola. Por fim, das 8 (oito) unidades que visitei, esta foi a que se configurou com a infraestrutura bastante precarizada²²⁶.

A data de inauguração da escola datava o dia 8 de março de 1979, na conjuntura do então Governo Waldemar de Alcântara, mas a escola se municipalizou no ano de 2007. A unidade escolar leva o nome de um educador cearense²²⁷. Ao chegar à escola fui atendida pelo diretor da escola, identifiquei certa apreensão de sua parte em relação à pesquisa. O profissional se disse surpreso, pois não havia passado pela experiência. Ele assumiu a gestão em setembro de 2017 junto com uma coordenadora pedagógica. Apresentei-me, entreguei a documentação da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), comentei sobre os objetivos da pesquisa, do desejo de conhecer o entorno da escola, o bairro. Logo, olhou-me diferente, suspeitei que o diretor quisesse relatar sobre o que a maioria estava comentando, acerca da violência e da atuação das facções nos bairros. Foi o que ocorreu. Escutei atenta uma história de violência e a relação com os/as jovens, incluindo um assassinato recente devido aos conflitos territoriais²²⁸. No mais, o gestor esteve receptivo e se dispôs a colaborar, apesar de eu ter identificado em seu olhar uma ideia de “pesquisa-fiscalização”²²⁹.

É importante ressaltar que a escola está em seu segundo ano com o projeto, portanto, já há certa experiência com as ações realizadas no ano de 2017. Nesse sentido, identifiquei que a unidade estava tentando reorientar a gestão das turmas. De acordo com uma conversa informal, a coordenadora expôs que “Todos estão juntos [...] reconhecem-se nos outros”²³⁰. A

²²⁶Em conversas informais com a secretária da escola, havia a notícia de uma futura reforma. De fato, quando estávamos no mês de junho de 2018, no último dia em que eu estive na instituição, já avistava uns poucos trabalhadores fazendo intervenções no muro da fachada.

²²⁷É curiosa no PPP a informação de que o educador Edilson Brasil Soares escreveu uma tese de doutorado intitulada ‘Ideias modernas sobre menores abandonados e delinquentes’. Formado em Direito, nascido no município de Acopiara, no Ceará.

²²⁸Essa visita à escola se deu posteriormente ao acontecimento da Chacina de 7 (sete) jovens no bairro Benfica.

²²⁹Chego a essa reflexão, sobretudo, depois que o diretor mencionou que se eu observasse algo de ‘errado’ na escola que eu pudesse colaborar.

²³⁰A coordenadora da referida escola é professora de EJA no município de Pacatuba. Atua há 9 (nove) anos na modalidade. É formada em letras e tem mestrado. Reafirmo que os/as profissionais que já possuem alguma

sua narrativa foi significativa na medida em que a escola, inicialmente, separava as turmas do Projeto EJA-Jovem das turmas “regulares” em relação às atividades gerais propostas pela instituição, por exemplo, olimpíadas, festejos e merenda escolar. Todas essas ações eram realizadas de forma separadas das turmas do projeto. Com isso, identificaram que a escola estava dividida. Já em 2018,

Tudo que ocorre na escola eles [Estudantes da EJA Jovem] participam, estão integrados, olimpíadas e outro. Falou que a sala que eles mesmos pintaram por conta da Copa 2018 a partir do Projeto das Nações²³¹. Ressaltou o trabalho com a identidade, reconhecem-se nos outros, participam, semelhanças, jovens até 17 anos. (Diário de campo 3, 2018, p. 48, grifos meus)²³².

Por outro lado, a coordenadora relatou que ainda há um desprestígio em relação à EJA frente às outras modalidades. Para ela, o Distrito de educação acompanha, mas não o suficiente. Na opinião da profissional, as políticas deveriam ter melhores cuidados. Acrescenta que EJA é marginalizada, mesmo a proposta sendo pensada a partir da concepção de educação em Paulo Freire, pontua que na prática é muito difícil, não funciona.

Em posição contrária, entendo que a EJA nas escolas públicas não foi pensada com base em Paulo Freire, apesar de ser a nossa principal referência nas diretrizes educacionais como já foi mencionado. Na verdade, ela é parte de um sistema de ensino que foi implantado com base no projeto de modernidade, desigualmente desenvolvido em países colonizados como o Brasil. Paulo Freire é o principal marco referencial da educação popular na América Latina, quisá no mundo, inspirando algumas iniciativas da EJA, dentro e fora do espaço escolar, mas não de maneira hegemônica, o que diferente do entendimento da coordenadora.

Sobre o currículo, os livros adotados nas turmas eram do ensino regular. Segundo a profissional, esse elemento contribuiu para a integração das turmas da EJA Jovem às demais. Antes eram adotados os livros do Projovem Urbano, mas não houve uma boa recepção nem por parte dos/as docentes nem dos/as estudantes, hoje, ela identifica melhorias.

experiência com a EJA e, que, por ora, estão trabalhando com as turmas de EJA Jovem, apresentam uma postura mais próxima e dialógica à modalidade. Identifico esse processo não só nas conversas informais, mas nas observações junto às abordagens com as/os estudantes na hora dos casos, principalmente.

²³¹É importante elucidar que uma das turmas da EJA Jovem que havia pintado a sala de aula estava, no momento de minha visita, em outra sala como ‘castigo’ pelo mau comportamento. Ou seja, como ‘castigo’, a escola como um próprio, em Certeau (2012), a enviou para outra sala. Os/as estudantes, por outro lado, colocaram como condição, o que caracterizo como tática, que nenhuma turma ocupasse a sala anterior/pintada por eles, a escola aceitou. Essa situação foi relatada porque eu havia estado na sala para verificar as pinturas dos/as jovens, daí perguntei sobre a turma, e a coordenadora relatou o caso.

²³²Interessante essa reorientação, pois das experiências do ano passado, a coordenadora relata a grande quantidade de estudantes que saíram da escola antes de finalizar o ano letivo, houve uma turma que finalizou apenas com 9 (nove) jovens, fruto de abandonos.

Com a leitura do PPP da instituição identifiquei que há uma concepção de educação com base na Pedagogia de Projetos, destacando a perspectiva interdisciplinar²³³. Dentre os referenciais mencionados estão John Dewey, Edgar Morin, Heloisa Lück, Moacir Gadotti, Luckesi e César Call. Quadro que apresenta uma “mistura” de autores contemporâneos. Em consonância com os respectivos referenciais, a escola aponta uma orientação educativa com base na afetividade e na relação entre a família e a escola. Além de expor como princípios a solidariedade, a justiça social, à igualdade e a formação cidadã e integral²³⁴. No mais, defende uma proposta de ensino que esteja alinhada aos interesses e necessidades dos/as educandos/as. E me pergunto, quando um Projeto como EJA Jovem se propõe aos/as estudantes, leva esses elementos em consideração? As escolas têm realizado essa avaliação e reorientação? Se não, o que explica um possível processo reprodutivo que não se apresenta como novidade, ao menos em grande parte das ações, aos sujeitos que deveriam estar no centro dessa construção?

Com os achados da pesquisa, argumento que a gestão municipal precisa sempre dar algumas respostas aos gargalos que se apresentam nas áreas sociais. O que constatei foi uma resposta, como diz no documento, “amostral”, às juventudes que não se “adequam”, sob o ponto de vista da gestão, ao atual ensino regular, sem perspectivas que fosse de encontro aos sujeitos a serem atendidos. Reproduz, re-escolariza, porque não há muitos comprometimentos com a modalidade de EJA que, historicamente foi secundarizada, vista como gasto aos cofres públicos, tratada como “uma pedra no sapato” pela lógica neoliberal e mercadológica de Estado.

Quando indaguei a relação dos/as docentes com os discentes das respectivas turmas, a coordenadora pontua que há uma tensão apenas com uma das educadoras, mas que, no geral, há diálogo. Por outra via, destaca que quando os/as educadores/as se ausentam, os/as estudantes cobram explicações, o que a meu ver, trata-se de uma ação política, aspectos que identifiquei durante a etapa final de campo. A relação discente/docente é destacada no PPP da escola como um dos pontos de dificuldade, sobretudo quando é mencionado o processo comunicativo. Outros aspectos referentes aos limites institucionais há: a ausência de estratégias de ensino, atrasos nas aulas do turno da tarde, ausência de educadores/as, estado de greve, aulas sem atrativos, sendo repetitivas, infraestrutura, ausências de atividades

²³³Dos projetos mencionados no documento, há: Projeto da páscoa, Campanha da Fraternidade, Dengue, Festa Junina, Folclore, Gincanas, feira Cultural e Carnaval. Em uma breve análise, arrisco a afirmar que esses projetos estão vinculados à mesma proposta do que sejam os festejos das datas comemorativas nas escolas. Não identifiquei elementos que anunciassem alguma novidade, por exemplo, a ideia de um projeto interdisciplinar que dialogue com as questões culturais e/ou realidade dos/as estudantes, mesmo a coordenadora fazendo menção a Paulo Freire.

²³⁴ Informações expostas no PPP da escola.

extracurriculares, indisciplina escolar, baixa autoestima dos/as estudantes e ausência dos responsáveis²³⁵.

Com relação aos/às estudantes matriculados/as nas respectivas turmas de EJA Jovem, a coordenadora enfatizou que a escola procurava priorizar os/as estudantes da própria escola. Eram jovens entre 15 (quinze) até 17 (dezessete) anos de idade. A profissional ressalta o aspecto positivo em relação ao limite de idade, da menoridade, na medida em que poderia haver uma relação de cobrança mais próxima dos/as responsáveis. De alguma forma, a narrativa me remeteu a ideia de maior controle. Ou seja, quando os/as jovens se encontram menores de 18 (dezoito) anos, a escola identifica que é mais fácil estar próximo aos/as responsáveis para fazer exigências no cumprimento de normas e regras, como: tarefas, horários, fardamento, frequência, dentre outros. No quadro abaixo, as matrículas e a quantidade de estudantes que recebiam o benefício social do Programa Bolsa Família se desenhou,

Quadro 16 – N° de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados/turma	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Vitória	EJA III = 35	40	2	65
	EJA IV = 30			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Como visto, havia duas turmas, a EJA III (6° ao 7° anos) com 35 (trinta e cinco) estudantes matriculadas/os e a EJA IV (8° e 9° anos) com 30 (trinta) matrículas, somando um total de 65 (sessenta e cinco) estudantes. Desses, 40 (quarenta) são beneficiários/as do Programa Bolsa Família. No que diz respeito às idades, ao sexo e à etnia, dispomos dos números abaixo,

Quadro 17 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Vitória	14 anos - 1	F – 28 M – 38	<ul style="list-style-type: none"> • 1 pardo. • Nos demais não constava.
	15 anos – 16		
	16 anos – 17		
	17 anos – 24		
	18 anos – 7		

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

²³⁵ Informações expostas no PPP da escola.

A maior parte dos/as estudantes matriculado/a tinha entre 15 (quinze) até 17 (dezessete) anos de idade. Havia 1 (um) estudante com 14 (quatorze) anos e 7 (sete) com 18 (dezoito) anos de idade. Dos 65 (sessenta e cinco) estudantes, grande parte era do sexo masculino com um total de 38 (trinta e oito), já as meninas compunham 28 (vinte e oito) matrículas. Os elementos relativos à etnia seguem no mesmo achado das outras instituições, as informações estão ausentes, apenas em uma pasta foi possível identificar a autodeclaração de um estudante como pardo. E os/as estudantes com deficiência, houve a seguinte identificação,

Quadro 18 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Vitória	EJA III	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Síndrome de Sotos; • 1 - Epilepsia.
	EJA IV	<ul style="list-style-type: none"> • Não consta.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Dos/as estudantes que possuem algum tipo de deficiência, constava um/uma com Síndrome de Sotos e outro/a com Epilepsia. Interessante notar que se trata de uma turma com um total de 35 (trinta e cinco) matrículas, considerada uma quantidade limite. O mapeamento sobre a naturalidade e as moradias resultou no seguinte,

Quadro 19 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias
Escola Municipal Vitória	<ul style="list-style-type: none"> • 53 Fortaleza. • 4 Maranhão. • 3 Maracanaú. • 2 Caucaia. • 1 Espírito Santo. • 1 Quixeramobim. • 1 Canindé. 	<ul style="list-style-type: none"> • 17 Granja Portugal. • 14 Granja Lisboa. • 12 Conjunto Ceará. • 8 Bom Jardim. • 7 Jurema/Caucaia. • 1 Quintino Cunha. • 1 Guajeru/Caucaia. • 1 Conjunto Rondon/Caucaia.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A maior parte dos/as jovens era natural de Fortaleza, totalizando 53 (cinquenta e três); 7 (sete) nasceram em outras cidades do Ceará: Canindé, Quixeramobim, Maracanaú e Caucaia; outros 5 (cinco) estudantes em outros estados: 4 (quatro) do Maranhão e 1 (um) do Espírito Santo. Os/as estudantes habitavam tanto em Fortaleza como em Caucaia (município que faz parte da Região Metropolitana de Fortaleza). Em Fortaleza, há uma maior concentração de estudantes nos bairros: Granja Lisboa, Granja Portugal e Conjunto Ceará, com um total de 43 (quarenta e três) estudantes. Havia outros dois bairros da capital: Bom Jardim e Quintino Cunha. Das/os estudantes que residiam em Caucaia: 7 (sete) moravam na Jurema, 1 (um) no Guajeru e 1 (um) no Conjunto Rondon.

Em síntese, as experiências na escola em conjunto com as outras instituições acompanhadas me oportunizaram ampliar um olhar relativo às várias realidades, conhecer um pouco os sujeitos que, por ora, faziam parte desses processos. Na sequência, dou prosseguimento às notas na Escola Municipal Érika.

4.1.5 “O problema hoje são os jovens...”

Nesta escola pude reencontrar como diretora uma antiga amiga de trabalho, ex-estudante da Universidade Estadual do Ceará (UECE), formada em Pedagogia. Estando como gestora da escola há 4 (quatro) anos. De tudo, conhecer uma diretora, amiga de outras épocas, me pareceu, à primeira vista, mais “fácil” na medida em que conhecíamos o trabalho de ambas, bem como um pouco da visão de mundo que fomos constituindo em nossas formações. Ao mesmo tempo, a profissional se mostrou receosa com a atividade de pesquisa na escola em que ela dirigia, foi o espaço educativo em que obtive maior acesso aos documentos institucionais, como por exemplo: o Projeto EJA Jovem, o PPP e a Resolução de nº 007/2012 que altera a estrutura da modalidade EJA no município de Fortaleza (2012)²³⁶. Além disso, foi nesse espaço/diálogo que a gestora me sugeriu a ideia de elaborar uma tabela para realizar o levantamento acerca do perfil dos/das estudantes. Nessa primeira aproximação, eu pude explorar as informações dispostas nas pastas escolares para refletir aspectos que eu consideraria importante para a fase inicial. Foi a partir desse instante que surgiu a ideia da elaboração de uma ficha, já mencionada acima. Novamente retorno as reflexões de Carlos Rodrigues Brandão (2003) quando comenta acerca da pesquisa partilhada para reafirmar o quão importante são as vivências em campo como relação.

²³⁶Digo isso porque nem quando eu solicitei o documento da EJA Jovem na SME obtive sucesso.

Na unidade educativa, com as relações desenvolvidas juntos aos/às profissionais, vislumbrei a possibilidade de realizar uma primeira atividade de intervenção com o objetivo de me aproximar das juventudes na EJA, mesmo ainda não tendo evidência de como realizar tal proposta. Deixando-a, assim, para um momento posterior ao levantamento do perfil dos/as estudantes. Das técnicas e métodos adotados, há: as conversas informais (com e sem roteiro), o estudo do PPP, o levantamento do perfil dos/as estudantes, as observações (tanto direta como livres), atividades coletivas junto às turmas de EJA Jovem e o estudo do Projeto Piloto EJA-Jovem com registro em diários de campo.

A Escola está situada no bairro Parque Santa Rosa, nas proximidades do bairro Mondubim, Siqueira e Bom Jardim. Seu acesso, para mim, não foi difícil, conhecia a localidade do bairro devido às minhas atividades como docente de Estágio em EJA na Universidade. Com essas experiências de acompanhar os/as estudantes de Pedagogia em turmas de EJA, sobretudo à noite, tive a oportunidade de conhecer várias realidades, percorrendo muitos territórios e instituições na capital. A unidade não é uma escola-polo, mas na gestão municipal anterior possuía turmas de EJA no período noturno desde 1995, além de atender turmas do 1º ao 9º (anos). Com o fechamento de muitas turmas da EJA em 2010 e com o processo de reestruturação em 2012, a escola deixou de atender também a Educação Infantil, e hoje recebe estudantes que estejam cursando entre os 6º (anos) aos 9º (anos) do Ensino Fundamental I. Em 2017, a escola se inseriu no Projeto EJA Jovem contemplando duas turmas. Em 2018, dá continuidade ao trabalho com a seguinte organização,

Quadro 20 – Nº de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados/turma	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Érika	EJA IV = 32	37	2	65
	EJA IV = 33			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Como visto, o total de matrículas era de 65 (sessenta e cinco) estudantes, dos quais 37 (trinta e sete) são beneficiários do Programa Bolsa Família. Em uma turma constavam 32 (trinta e dois) estudantes e na outra 33 (trinta e três). Ao contrário das demais instituições visitadas, essa era a única escola, à época, que possuía duas turmas de EJA IV (8º e 9º) anos.

De acordo com o PPP da escola, a fundação se deu em 1974. Posteriormente, em 1981, o nome passou a ser Érika também em homenagem a outra professora e diretora de tal instituição até o ano de 2004. Em seus escritos iniciais a ideia era atender às crianças em áreas humildes. Apenas em 1978 a escola foi doada ao município. Ao observar a estrutura, é possível afirmar que a escola tinha boas condições de funcionamento, inclusive uma quadra de esportes coberta com uma média acima das outras escolas que conheci no município. A direção informou que a quadra era um espaço novo, durante o recreio, parecia ser o principal espaço ocupado pelos/as estudantes.

A escola estava em seu segundo ano de Projeto. Do ponto de vista da diretora, houve resultados interessantes no ano de 2017, remete-se ao aproveitamento escolar. Entretanto, o coordenador expõe que também houve vários problemas, em especial no que se refere à indisciplina, comenta as agressões verbais e casos recorrentes relacionados ao preconceito. Quando eu indaguei se havia correlação entre ser da EJA Jovem e a indisciplina, o coordenador ficou pensativo, mas relatou que “os mais velhos que intimidavam os mais novos”²³⁷, principalmente na hora do recreio. Em 2018, o coordenador observa melhorias na aprendizagem, comenta que são para os que estão “fora de faixa”. O coordenador estava na escola desde 2016, é formado em Geografia e há 16 anos trabalhava como professor da rede municipal. Esta era a primeira vez que ocupava o cargo de coordenador; para ele, a experiência estava sendo de muito aprendizado. O mesmo profissional, relatou que no início havia preconceitos de alguns responsáveis/mães/pais no momento da matrícula em relação à modalidade EJA, mas com diálogo, apresentando as avaliações e os seus resultados positivos, explicando as atividades que eram específicas para tal ação, foram compreendendo a proposta, pois havia objeções também de que os/as filhos/as estudassem a noite, por isso a busca pelo período diurno. No primeiro ano de projeto a SME propôs formação, já no ano de 2018 não mais. Para ele, era preciso o acompanhamento da Secretaria, dando apoio, pois a ausência gerava dificuldades. De outro modo, o profissional identificava que os/as professores/as estavam iniciando um processo de compreensão em relação à EJA, distinta do que sejam as turmas “regulares”. Aqui era preciso todo um processo de readaptação das atividades, partindo, sobretudo da aprendizagem dos/as estudantes, enfatiza.

No PPP da instituição, quando se refere aos/às estudantes-jovens, há um entendimento de que era preciso trabalhar com a identidade, com os desejos e as necessidades que são

²³⁷ Expressão do próprio coordenador, registrada em diário de campo.

particulares de cada um/uma. Dentre os desafios está o enfrentamento à prática do *bullying*²³⁸, neste aspecto os registros mencionavam que as ações, ainda, tinham um caráter pontual na escola. É interessante observar que no documento havia reflexões atualizadas acerca da violência na cidade, abordando estudos inclusive das universidades públicas. Também fazia uma menção ao contexto das facções, da criminalidade e da relação com os afastamentos das/os jovens do ambiente escolar, pois estes/as estariam sendo recrutados/as pelo tráfico. Este oferecia vantagens, como: o dinheiro fácil e o respeito (moral) dentro das comunidades. Pontuando, de outro modo, o papel social da escola como um dos espaços que deveria “evitar” a marginalidade.

No que diz respeito à concepção de educação, a proposta pedagógica coloca como principal referência Jean Piaget e a Teoria Construtivista. Todavia, alude aos currículos críticos e pós-críticos, enfatizando o diálogo, a participação, o respeito às realidades e às necessidades das/os estudantes²³⁹. A despeito de tais reflexões expressas no documento institucional, a abordagem educativa junto aos/às jovens tem sido realizada através de tentativas. Essa é uma primeira impressão que eu tenho considerado. Tentativas de acerto ou não, com base, ainda, em pautas na ideia de pensar os/as jovens apenas como alunos/as nos termos de Dayrell (2007), portanto as experiências de alguns profissionais anunciam que **“o problema hoje são os jovens”**. Na sala da coordenação registrei no diário de campo a seguinte cena, caracterizando-a para este trabalho como um caso,

Duas jovens entraram, conversaram com alguns educadores, uma delas ficou tratando de assuntos vários, algum ou outro educador respondia, mas no final outros solicitaram que elas saíssem da sala, era o momento de s educadores estarem. Enfim, quando as duas estudantes saíram, as educadoras que estavam conversaram sobre a EJA. Uma colocou que **o ‘problema’ hoje são os jovens** que vão para essas turmas; **a evasão** é grande; há **conflitos de gerações** [...] relacionou-se também alguns estudantes/jovens com **a indisciplina**. (Diário de Campo 3, 2018, p. 24-25).

Depois aguardei mais um pouco (sala da coordenação). Chegou outro estudante que estava fora de sala porque ele disse que só ‘conversou’ e a professora colocou para fora. A professora (que estava na sala da coordenação) disse que não é para conversar na aula de ninguém. O estudante comentou da chatice da outra docente e a professora disse que toda aula é chata, é assim mesmo, e ele deveria ficar sem conversar. (Diário de Campo 2, 2018, p. 108).

Nos fragmentos dos casos acima, identifico algumas questões corriqueiras que só são possíveis de captar através dos instantes. O olhar e a abordagem não estão sendo com, mas

²³⁸Uma prática que confere violência verbal e/ou física de maneira repetida, ocasionando depressões, humilhações e outros fatores. O significado *bully* é referente a valentão. Nos últimos anos, trata-se de um fenômeno recorrente em escolas, pública e privada. Para maiores informações: <https://escoladainteligencia.com.br/o-que-e-bullying/>.

²³⁹Informações encontradas no PPP da escola.

para os/as estudantes-jovens. Sujeitos que se apresentam a escola como “alunos” que precisam cumprir com os deveres demandados pela instituição, além do cumprimento de normas, muitas vezes, verticalizadas. Não à toa, quando eu compartilhei as atividades coletivas junto às turmas com o coordenador, ele fez o seguinte comentário “É até uma ideia que a escola não proporciona que é a dos estudantes falarem”²⁴⁰.

Paulo Freire, em uma proposta dialógica sugere que os/as profissionais possam repensar as suas abordagens de maneira permanente, mas é certo que para ter uma orientação dialógica, necessário é haver uma “[...] intensa fé nos homens (e mulheres). Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação *se ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 2005, p. 93). Com isso, arrisco a afirmar que as tentativas sem um processo de reflexividade e reorientações à prática educativa, são tentativas esgarçadas, que causam fraturas nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Porque, inclusive, parece haver uma via de mão única, geralmente ditada pela escola. Mesmo reconhecendo que o cotidiano pode ser uma das vias para capitanear ações de encontro com os/as estudantes em suas necessidades e especificidades, mas se trata, em grande parte, de um encontro conflitado, tensionado e disputado. Em relação às caracterizações relacionadas às idades, sexos e etnias, o levantamento apontou,

Quadro 21 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Érika	15 anos – 2	F – 29 M – 36	<ul style="list-style-type: none"> • 6 pardos. • 2 morenos. • 57 não constavam.
	16 anos – 37		
	17 anos – 21		
	18 anos – 4		
	19 anos – 1		

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A maior parte dos/as estudantes possuía entre 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos de idade. Havia uma predominância nas matrículas do sexo masculino, contabilizando um total de 36 (trinta e seis). No campo da etnicidade, mesmo as informações tendo sido também ínfimas, foi a instituição que mais apresentou autodeclarações. De um total de 65 (sessenta e

²⁴⁰Fragmento registro em diário de campo.

cinco) estudantes, 6 (seis) se autodeclararam pardos/as e 2 (dois) morenos/as. Com relação aos/às estudantes com deficiência,

Quadro 22 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Érika	EJA V – A	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Dificuldade de fala/acompanhamento fonoaudiólogo.
	EJA V – B	<ul style="list-style-type: none"> • Não constava.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Na turma A havia um estudante com dificuldade de fala, constando um acompanhamento com um fonoaudiólogo. Das atividades em sala propostas pela presente pesquisa, tanto nesta escola como na Escola Municipal Douglas, os/as estudantes com algum tipo de deficiência participaram. Acerca da naturalidade e do local de moradia, os/as jovens de ambas as turmas, situavam-se,

Quadro 23 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias/bairro
Escola Municipal Érika	<ul style="list-style-type: none"> • 52 Fortaleza. • 4 Maracanaú. • 1 Crato. • 1 Sobral. • 1 Flecheirinhas. • 1 Canindé. • 1 Araioses/MA. • 1 Redenção. • 1 Brasília/DF. • 1 Não consta 	<ul style="list-style-type: none"> • 22 Parque São José. • 15 Canidezinho. • 12 Novo Mondubim. • 8 Parque Santa Rosa. • 2 Parque Presidente Vargas. • 2 Conjunto Esperança. • 2 Vila Pery. • 1 Vila Manoel Sátiro. • 1 Jardim Fluminense.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Como nas escolas anteriores, a maior parte dos/as estudantes era natural de Fortaleza, compondo um total de 52 (cinquenta e dois) das matrículas. Os/as demais eram nascidos/as: 4 (quatro) de Maracanaú, 1 (um) do Crato, 1 (um) de Sobral, 1 (um) de Flecheirinhas, 1 (um) de

Canindé), 1 (um) Araiões, 1 (um) de Redenção e 1 (um) de Brasília (Distrito Federal). Apenas em uma pasta não constava a informação sobre a naturalidade. Sobre os bairros, identifiquei um total de 9 (nove) territórios, a saber: 22 (vinte e dois) no Parque São José, 15 (quinze) no Canidezinho, 8 (oito) no Parque Santa Rosa, 2 (dois) Parque Presidente Vargas, 2 (dois) Conjunto Esperança, 2 (dois) Vila Pery, 1 (um) Vila Manoel Sátiro e 1 (um) no jardim Fluminense²⁴¹. Diante do exposto, passo a síntese em relação ao meu primeiro contato com uma das turmas do Projeto EJA Jovem.

Com as palavras, as juventudes. A proposta de estar junto às turmas nesta etapa exploratória não estava definida no início do semestre de 2018.1, mas no decorrer dos trabalhos de campo, nos trajetos territoriais e observando a dinâmica dos/as estudantes dentro da escola, identifiquei a necessidade de escutá-los/as um pouco, sobretudo, porque são os sujeitos centrais do trabalho. As atividades com as turmas da EJA Jovem só foram possíveis de serem pensadas e materializadas apenas em duas escolas, contabilizando um total de 4 (quatro) turmas. Os critérios para esse recorte se deram com base nos seguintes elementos: a) nas relações que foram sendo estabelecidas em campo; b) com o acesso e a sistematização em relação às informações acerca do perfil dos/as estudantes em um tempo mais hábil; c) com as observações livres e as conversas informais com os/as profissionais de educação, principalmente educadores/as e gestão.

Essas intervenções junto às juventudes tiveram como objetivo levantar duas principais informações: a) conhecer os gostos pessoais, sociais e culturais dos/as estudantes e b) compreender como eles/elas identificavam a própria turma em que estavam inseridos/as. Neste último, para além de pensar a modalidade EJA, a ideia era entender como o grupo se percebia entre os seus pares²⁴². Para atender ao primeiro objetivo, elaborei e lancei a seguinte questão para as turmas: **“Se eu pudesse escolher, que tema eu curtiria em minha escola?”**²⁴³. A partir daí propus aos/as jovens que construíssem desenhos. Para tanto, distribuí folhas de ofício e giz de cera, canetinhas e/ou lápis de cor para que ficassem à vontade. Alguns/mas acharam interessante tal proposta, outros/as estranharam, e poucos/as sugeriram

²⁴¹Para o levantamento de tais elementos contei gentilmente com a colaboração do pessoal da secretaria, com um total apoio da gestão.

²⁴²Das quatro turmas visitadas, eu havia sido apresentada anteriormente pela gestão e algumas educadoras às/aos estudantes. As ações se deram ao final da pesquisa exploratória, concluindo o primeiro semestre de 2018. Ressalto que em se tratando de uma aproximação pontual, as reflexões aqui enunciadas têm caráter apenas aproximativo.

²⁴³A ideia do curta foi pensada a partir de uma conversa informal com Maírla na cantina da universidade, que atuou com pesquisa junto às juventudes com um instrumental nomeado como CURTOGRAMA. À época, ela estava como estudante do curso de Pedagogia da UECE, mas era formada em Economia Doméstica pela UFC. Nesta última instituição é que Maírla vivenciou tal atividade.

escrever palavras ou mais assuntos ao invés de desenhar. A maioria concordou com as gravuras. Depois cada um/uma teria que apresentar a sua produção ao grupo através da exposição oral. Nesta escola foi possível organizar a sala em círculos a fim de facilitar as apresentações com aspecto mais coletivo. Alguns/mas preferiram apenas entregar a produção sem apresentar. Com isso, eu pedi permissão para expor os desenhos daqueles/as que não se sentissem à vontade para oralizar, compreendendo que todos/as teriam trabalhos relevantes a serem apresentados, eles/elas concordaram.

Depois da apresentação da primeira atividade, houve a segunda questão em atendimento ao segundo objetivo: **“Se eu fosse falar sobre a minha turma de EJA, qual palavra eu escolheria?”** Para tal intento, distribuí um pequeno pedaço de papel em branco e solicitei as/os estudantes que escrevessem uma palavra, mas que novamente ficassem à vontade para escrever, cada um à sua maneira. Ao final, também solicitei ao grupo que apresentasse. Da mesma forma que a atividade anterior, poucos não quiseram fazer a exposição oral, e, eu mesma sugeri apresentar, com o que concordaram.

É importante ressaltar que desde o início das atividades propostas, compartilhei com a turma que eu era educadora da rede municipal e que estava estudando juventudes que estudavam na EJA. Nesse sentido, eu estava na escola em que eles estudavam porque no local (Messejana) onde eu morava não havia turmas de EJA Jovem. Em sequência, informei que eu gostaria da colaboração deles/as, mas que a atividade não tinha caráter obrigatório.

Nesta unidade educativa, a maioria do/as estudantes realizou as atividades. Em cada turma, as intervenções tiveram uma média de 60 (sessenta) minutos de duração. Na turma da EJA Jovem - B eu consegui realizar a proposta antes do intervalo para o recreio; já na turma da EJA Jovem - A executei o trabalho posterior ao recreio. Destaco, desde já, que a colaboração da coordenadora pedagógica, no decorrer de ambas as turmas, foi de suma importância para atender aos objetivos propostos²⁴⁴. A presença da profissional em sala, em grande parte do tempo, colaborou para que houvesse certa organização dos trabalhos, já que eu era uma educadora “de fora”, realizando, de maneira pontual, uma atividade “dentro da rotina” das turmas, da escola. Abaixo, realizei a sistematização dos achados referentes à segunda questão,

²⁴⁴Neste dia a professora da turma estava ausente da escola e a coordenadora estava junto às turmas realizando outras atividades curriculares.

- **Dos desejos e das necessidades:** “*Se eu pudesse escolher, que tema eu curtiria em minha escola?*”²⁴⁵
- **Escritas juvenis** - “Geláguia”; “Comida: pastelaria, Nutella e refri”²⁴⁶; “Bola nova, piscina e batalha de *rap*”; “Piscina e cinema”; “Ar condicionado, batalha de *rap* e ficar mais tempo na quadra”; “Pipa”; “Birimbau e capoeira”; “Música”; “Bandeira LGBT”; “Mercearia, bolacha de chocolate e pizza”; “Cinema, música e artes”; “Uma escola com menos crítica, tipo: *bullying*, racismo”; “*Funk* na hora do recreio. Necessidade de melhorar a merenda; voltar o bebedor do lado de fora; colocar mais ventilador nas salas; mais tempo de intervalo; limpar o bebedor do pátio; água gelada”; “1) Melhorar a merenda, porque, às vezes, tá só o alho na sopa; 2) Água gelada, que não tem, limpar o bebedor; 3) O banheiro limpo, água na torneira do banheiro que não tem pra lavar a mão”; “Música eletrônica, *Justin Bieber*”; “Aula de instrumento musical”; “Músicas de *funk*”; “*Funk*”; “Futebol”; “Desenhou 2 meninos jogando bola e uma trave”; “Desenhou 2 meninos jogando bola e uma trave”; “Desenhou 1 menino jogando bola, uma bola”; “2 paredões de som e dois meninos, cita o *funk*, boné, blusas de mangas longas e permuta; “Desenhou 1 paredão de som, um menino com fone escutando música, *funk*, permutas e camisetas...como se estive dançando”; “Som (desenhou aparelho), futebol (desenhou bola e quadra), filme com cinema (desenhou uma tela) ”; “Um bebedouro”; “1) Melhorar a merenda escolar; 2) Mais dias de educação física; 3) Trocar de coordenadora; 4) Cada professor podia liberar pelo menos 2 vezes pra beber água e ir ao banheiro”; “*Funk* (desenhou o som) e futebol (2 meninos, bola e trave) ”; “Música evangélica (desenhou uma menina com vestido longo e rosa, com um som)”.

Com exceção de um dos desenhos que expressou o estilo musical evangélico (parte de uma cultura específica e que precisa ser levada em consideração) músicas vinculadas ao *funk*, ao *rap*, ao eletrônico, suas vestimentas e demais apetrechos, foram elucidadas por grande parte de ambas as turmas. Outros pontos que se destacaram foram referentes às atividades corporais e a arte, como: a capoeira, ao futebol, o cinema e a arte. Dentre os assuntos a serem debatidos: o *bullying*, o racismo e a bandeira LGBTQI+. A meu ver, esses primeiros elementos nos dão indícios de seus modos de ser e fazer culturas entrelaçados às suas condições juvenis.

²⁴⁵Traduzi em forma de palavras, parte estava com desenhos.

²⁴⁶Refri de refrigerante.

Iniciadas as apresentações, teço considerações em torno de alguns aspectos que considere relevantes para estas notas. Quando apresentada a bandeira LGBTQI+, desenhada por Samara que é uma garota *trans*, referente ao Movimento, sendo exposta por mim, alguns estudantes indagaram sobre o significado: “ - O que é isso?” Logo, eu perguntei as/aos estudantes se já tinham ouvido falar, se conheciam. A própria Samara fez a explicação e enfatizou a necessidade de discussão dentro da escola sobre os direitos LGBTQI+ para o enfrentamento ao preconceito. A turma toda expressou atenção na hora da fala de Samara. Esta estudante indicou o trabalho em torno do tema através de peças teatrais e palestras. Ou seja, para Samara é um tema que precisa ser bem cuidado, necessitando de maior atenção por parte da escola. Um ponto de vista que não se coaduna com as questões impostas pelo Projeto da Escola Sem Partido que, de maneira unívoca, conservadora e arbitrária às múltiplas realidades, acusa educadores/as progressistas de empregar uma espécie de “ideologia de gênero” nas instituições de ensino. O que Samara relatou durante a atividade, no meu modo de entender, foi uma proposta, um alerta, foram ações como parte de uma necessidade social e cultural (individual e coletiva) de pensar que as pessoas, as suas sexualidades e gênero têm o direito de serem compreendidas, vistas, respeitadas a partir dos lugares onde habitam e constroem relações de todas as ordens, sobretudo no ambiente escolar.

Outro elemento que se destacou foi a menção às aulas de educação física. No geral, os/as estudantes apontaram esse momento como bom, o que eles/as queriam era ter mais tempo para tal. Por outro lado, quando indaguei sobre como estavam sendo às referidas aulas, ambas as turmas explicitaram que não eram aulas boas, só havia bola, o bom mesmo era o “tempo livre” na quadra, a conversa, o sair de sala, porque não estariam fazendo tarefas.

As juventudes relataram bastante a necessidade e o desejo de melhorias na infraestrutura escolar, como a qualidade da merenda escolar, os bebedouros, a limpeza dos banheiros, os ventiladores e a possibilidade de assistir filmes. Isto é, dos desejos às necessidades, das necessidades aos desejos de se ter uma escola com mais qualidade, com mais conforto, que tenha relação com as suas histórias, que contemple as suas expectativas o que, para as/os estudantes, traduzem-se em condições mínimas para melhor curtir o ambiente educativo. Com essas exposições e críticas, indaguei-os sobre a representatividade estudantil. Um jovem comentou que havia a ideia do líder de sala, mas o papel que cumpria era de saber se a turma estava se comportando bem. Intervi e comentei que o líder teria o papel também de compartilhar com a escola o desejo das turmas e as necessidades dos/as jovens. Com esse

debate, alguns/mas dos/as estudantes me perguntaram sobre quem iria ler o que eles/as haviam escrito e eu respondi que a ideia seria partilhar com a gestão da escola²⁴⁷.

Também levantei junto aos/às estudantes as atividades culturais do bairro em que eles/as participavam com o objetivo de conhecer um pouco de suas rotinas. Alguns comentaram que havia a ajuda financeira de madrinhas/padrinhos estrangeiros/as. Compreendo, aqui, como relações vinculadas às políticas assistenciais em setores não governamentais²⁴⁸. Outros tratam de ações sociais com atividades esportivas e músicas ofertadas pelo Centro Urbano de Cultura, Ciência, Arte e Esporte (CUCA) no Mondubim. No mesmo momento, a coordenadora compartilha a informação de que o município disponibiliza um ônibus para que os/as estudantes estejam no CUCA, mas, no geral, poucos conseguem participar, relata os/as estudantes e a própria coordenadora.

- **“Só tem fofoqueiro; talarico e pirangueiro”:** *“Se eu fosse falar sobre a minha turma de EJA, qual palavra eu escolheria?”*²⁴⁹
 - **Escritas juvenis** - “Muitos fofoqueiros” (4)²⁵⁰; “Boca de Prata e Talarico”²⁵¹; “Falam coisas desnecessárias em horas erradas”; “Eles são um bom aluno”; “Barraco!”; “Nenhum presta! Bocas de conflito”; “Falso”; “Só tem fofoqueiro, talarico e pirangueiro”; “Legal”; “Tudo fifi”; “Tudo trouxa! Amo vocês!”; “TD fei (2)”; “Deus me *defenderay!* Misericórdia, senhor!”; “Anormais! Socorro!!! – Deus me livre!!! Ajuda-me!!!”; “Nada a declarar (2)”; “Bagunceiros (3)”; “Tagarelas, blá, blá...”; “Turma *top*”; “Chamar um padre, por favor!!!”; “Desunidos, chatos e falsos”; “Santos, bons garotos e garotas, futuro da escola”; “Bagunceiros, alegre e divertida”; “Briguento, fofoqueiros, metidos e falsos”; “Anormais”.

Alguns/mas estudantes apresentaram pontos de vistas estigmatizados acerca das/os colegas de sala. De outro modo, havia tons de bagunça e divertimento no que falavam, pois os meninos acusados como bagunceiros apresentaram um olhar mais positivo de ambas às turmas, quando expõem que a turma é divertida, são alunos bons, havia alegria e crença.

²⁴⁷Foi o que ocorreu quando eu retornei à escola no segundo semestre de 2018 para agradecer e comentar sobre o andamento dos trabalhos. Entreguei os escritos das/os jovens nas mãos do coordenador pedagógico para que o profissional compartilhasse com a gestão escolar.

²⁴⁸Nos bairros Curió e Lagoa Redonda, em que atuava nas escolas, também havia várias crianças recebendo esse tipo de ajuda.

²⁴⁹A escrita das palavras e/ou frase, com as suas pontuações respeitam as formas expressas pelos estudantes.

²⁵⁰A numeração ao lado é referente à quantidade de vezes que as palavras foram escritas.

²⁵¹O estudante se refere à Boca de Prata a mulher que pega do homem da outra e o Talarico o homem que pega a mulher de outro homem.

Muitas críticas estavam nos apelidos construídos nos cotidianos escolares. Entretanto, os/as que se utilizavam de apelidos alegavam que era só entre as/os colegas que brincavam em grupos mais fechados, não costumavam fazer com os demais.

Esse momento foi enriquecedor para a esta etapa, considerando-a a primeira aproximação junto aos/às estudantes da EJA Jovem. Aspectos que contribuiu para a reorientação da etapa final, em especial quando trato das questões teórico-metodológicas. Possibilitando-me conhecer um pouco das experiências, dos gostos, dos desejos e necessidades das/os jovens que, por ora, estavam situados na modalidade EJA. Prossigo com as discussões a partir das experiências na Escola Municipal Douglas, tendo sido a instituição escolhida para a segunda etapa.

4.1.6 “São meninos bons...”²⁵²”

A Escola Municipal Douglas está vinculada ao Distrito III, no bairro Presidente Kennedy, com proximidades entre o território do Pici e do Antônio Bezerra, apresentando como principal ponto de referência o *Shopping* Rio Mar. Em uma de minhas primeiras visitas à escola, um dos funcionários entrou na sala da gestão e comentou com uma profissional a situação de um estudante que queria retornar para a escola,

[...] um representante do Conselho Escolar avisou que um estudante estava na porta para poder entrar e fazer matrícula, um estudante que ele caracterizou como ‘aviãozinho’ e que o conhecia, pois o via na sua rua o tempo inteiro. Daí recomendou a [profissional] que não o matriculasse, um problema para a escola. A [profissional] mandou avisar que ele voltasse com a família e que estava ocupada para atendê-lo. (Diário de Campo 1, 2018, p. 153).

Com esse caso²⁵³, a profissional me confidenciou “que o estudante era usuário, frequentava pouco a escola e se drogava demais, vivia com dores de cabeça e pedia para ir para casa; ela comentou que a infrequência e o abandono é ruim para a escola” (Diário de Campo 1, p. 153, 2018). Logo após esse problema, a mesma relatou outro caso de uma estudante da EJA, “cuja mãe está com uma pena de 35 (trinta e cinco) anos para cumprimento de pena, e ela (a estudante) estava em um abrigo; há muita lêmdea na cabeça da estudante e diz que irá comunicar aos responsáveis.” (Diário de Campo 2, 2018, p.17).

²⁵²Expressão enunciada pela diretora da escola em uma primeira conversa.

²⁵³Causos aqui é referente aos problemas, ou casos específicos.

Esses casos, baseados em instantes, fizeram-me lembrar os depoimentos de jovens que participaram do Documentário brasileiro “É pó, é pedra, é o vício no meio... (2010)”²⁵⁴. Os relatos expõem situações de abandono, ausência de afeto, conflitos pessoais, dos familiares até os institucionais; entre os olhares (relatam sobre os vizinhos do bairro) que os criminalizavam (chamados de marginais, ladrões, drogados), ausência de oportunidades, o enquadramento/repressão policial pelas tatuagens, pelas vestimentas e apetrechos. O vício era caracterizado como um artifício para “amenizar” esse conjunto de tensões. Porém, os jovens/atores do documentário identificavam a entrada no tráfico como uma porta de entrada, muitas vezes, sem retorno. Em síntese, cansados de estar enjaulados, apanharem, ficarem presos e um sopro de vontade para estar em situação de “liberdade” com oportunidades reais para e com a vida.

“Os meninos são bons”, mas há as exceções, “aviõezinhos”? Quais sentidos, nós, construímos e como esses sentidos implicam em nossas posturas dentro do campo da política educacional? A escola não estaria se isentando de seu papel quando não acolhe um estudante dentro de situações nomeadas de vulnerabilidade? Qual a função social da escola? Apresentar indicadores de provas/exames e compartilhar elementos matemáticos restritos que classifica e seleciona escolas através de números, fortalecendo a meritocracia frente às adversidades sociais e culturais, seria o papel social da escola pública?²⁵⁵

Em outro momento, houve também um caso relacionado ao gênero e a sexualidade. Um pai compareceu à escola com muita raiva devido a sua filha ter assumido o namoro com uma amiga. O pai, ao não aceitar essa posição da filha, queria tomar satisfações e foi à instituição em busca de informações sobre o “paradeiro” da estudante. Esta, por sua vez, está matriculada no período noturno, na EJA. De acordo com um dos funcionários, a jovem havia se mudado para a casa da namorada recentemente. Alguns/mas profissionais, incluindo a diretora, mobilizaram-se em favor da estudante para comunicá-la, além de dá o tom de proteção, antes que o pai a encontrasse. Apesar desses casos, a concepção proposta pelo PPP da escola é humanística, a única das 8 (oito) escolas que tem uma maior aproximação com essa concepção, logo em sua apresentação expõe um fragmento do pensamento de Paulo Freire,

²⁵⁴Filmado pelo Movimento do Vídeo Popular realizado no Centro de Internação de adolescentes ‘infratores’, em situação de privação de liberdade, de Goiânia, em 2010. Um Centro que acolhia exclusivamente meninos.

²⁵⁵Saliento que posteriormente eu não indaguei sobre a situação daquele jovem na escola, se havia ou não conseguido a matrícula. O caso, em um instante-presente, fez-me refletir nossos cenários que, infelizmente, não são exceções, mas regras. Sem isentar a escola de suas funções, mas muitas trabalham com muito afincado e solitárias em meio às pressões de todas as ordens.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (FREIRE, 1995 *apud* ARAÚJO, 2009, p. 36).

Dos objetivos que propõe, há: a) socialização dos sujeitos, que agregue elementos e valores que emancipem e afirme a identidade cultural e b) uma cidadania democrática. Com isso, dispõe como seus principais desafios: uma escola que trabalhe a multiculturalidade; que a família seja o centro; que haja colaboração das formas associativas da comunidade; que considere a heterogeneidade de classe, de gênero, de idade e demais experiências.

No PPP junto às observações de campo em torno da infraestrutura, a escola é pequena, possui um corredor com salas de aulas. No mesmo corredor havia uma biblioteca, há campinhos pequenos de areia (um deles com traves de futebol e o outro uma armação para rede de vôlei, um refeitório, sala de professores/as, secretaria, sala da direção junto à coordenação pedagógica, cozinha, canteiros de plantas e um estacionamento de carros muito estreito, logo na entrada da escola. Um espaço alugado pelo município, restrito para a realização de muitas obras que poderiam favorecer o bem-estar dos sujeitos presentes neste espaço. Uma estrutura que contempla em torno de 700 (setecentos) estudantes distribuídos em três turnos. No que se concerne ao quadro de matrículas, das duas turmas de EJA Jovem da tarde,

Quadro 24 – N° de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados/turma	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Douglas	EJA III = 22	28	2	60
	EJA IV = 38			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

As duas turmas possuem um total de 60 (sessenta) estudantes, dos/as quais 28 (vinte e oito) recebem o benefício do Programa Bolsa Família. Na EJA III (6° ao 7° anos) há 22 (vinte e dois) estudantes matriculados/as e na EJA IV (8° e 9° anos) um número superior, constando 38 (trinta e oito) matrículas. Para a idade, sexo e etnia, os números apresentam o seguinte,

Quadro 25 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Douglas	15 anos – 19	F – 31	• 4 brancos.
	16 anos – 33		• 2 morenos.
	17 anos – 6	M – 29	• 1 pardo.
	18 anos – 1		• 53 não constam.
	19 anos – 1		

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Havia uma predominância de estudantes entre 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) anos. Há quase uma paridade no que se refere ao sexo, o feminino contabiliza 31 (trinta e um) matrículas e o sexo masculino conta com 29 (vinte e nove) estudantes. Foram encontrados 7 (sete) registros quando trato de etnia: 4 (quatro) se autodeclararam brancos, 2 (dois) morenos e 1 (um) pardo. Em relação aos/às estudantes com deficiência,

Quadro 26 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Douglas	EJA III	• Não consta.
	EJA IV	• 1 - Deficiência mental; • 1 - Dificuldade de Aprendizagem/Sem distúrbio significativo de comportamento.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Na turma da EJA IV há registros de dois estudantes com deficiência, 1 (um) com deficiência intelectual e 1(um) com dificuldades de aprendizagem, sem distúrbio significativo de comportamento. Todavia, quando eu realizei as atividades junto às turmas de EJA, tanto em uma como na outra havia estudantes com deficiências, provavelmente, a matrícula foi realizada posteriormente ao levantamento no início do semestre, ou se tratava de um estudante que aguardava laudo médico. Os elementos acerca da naturalidade e locais de moradias estão dispostos nos registros,

Quadro 27 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias/bairro
Escola Municipal Douglas	<ul style="list-style-type: none"> • 55 Fortaleza. • 1 Caucaia/Ce. • 1 Moraújo/Ce. • 1 Conde/Bahia. • 1 Jaboatão/Pe. • 1 Cocal/Pi. 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 Presidente Kennedy. • 26 Álvaro Weyne. • 2 Carlito Pamplona. • 1 Floresta. • 1 Panamericano.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A maior parte nasceu no estado do Ceará: 55 (cinquenta e cinco) são de Fortaleza, 1 (um) de Caucaia e 1 (um) de Moraújo. Outros três são de estados vizinhos: 1 (um) de Jaboatão em Pernambuco, 1 (um) de Conde no estado da Bahia e 1 (um) de Cocal no Piauí. Dos bairros de moradia, a escola foi a que apresentou durante esta fase exploratória um maior número de estudantes que moravam próximos a escola. Dois territórios/bairro compõem a maioria: 30 (trinta) são do bairro Presidente Kennedy e 26 (vinte e seis) são do Álvaro Weyne. Os demais estão situados em três bairros, 2 (dois) no Carlito Pamplona, 1 (um) no Floresta e 1 (um) no Panamericano.

Depois desses achados, comuniquei a gestão escolar à possibilidade de dar continuidade à pesquisa para a etapa final, dando importância a dois critérios primordiais: a) a maior parte das/os estudantes mora próxima à escola e b) há turmas de EJA à noite. Logo, o que diziam as juventudes? Das condições de realização das atividades propostas nas turmas de EJA Jovem, houve distinções da escola anterior. Nesta primeira, como já anunciado, houve um acompanhamento da coordenadora desde o momento de minha apresentação até a realização das atividades. Na Escola Municipal Douglas, fiquei sozinha em ambas as turmas, a professora preferiu se ausentar e esperar na sala dos/as professores/as. Como a escola estava em um período de avaliações, esperei a primeira turma finalizar as provas para poder entrar em sala. A turma da EJA III contava, no momento, apenas com 16 (dezesseis) estudantes; no segundo tempo, posterior ao recreio, eu estive na EJA IV, com a presença de 31 (trinta e um) estudantes.

Grande parte dos/as estudantes se dispôs a participar das atividades propostas²⁵⁶. Devido à ausência da educadora em sala ou da coordenadora responsável, não me senti à vontade para organizar as turmas em círculo o que implicou, suponho, em uma maior dificuldade de muitos em se colocarem através da exposição oral diante de suas produções²⁵⁷. Nesse sentido, eu mesma solicitei autorização para expor os desenhos e/ou palavras que as turmas haviam construído, obtendo a adesão.

Anteriormente, quando eu estive na instituição no início do semestre, realizei a minha apresentação como uma educadora que trabalha no município de Fortaleza e que estava estudando sobre juventudes. Mencionei que no bairro onde residio não havia turmas de EJA no período da tarde e que, portanto, estava acompanhando as experiências deles e de outras escolas. Como não houve a possibilidade de fazer os círculos, ao tempo em que as/os estudantes realizavam as atividades, eu chegava próximo, indagava se estavam na escola como veteranas/os ou se eram novatas/os; perguntava por seus nomes; também solicitava que eles/as interpretassem o que estavam desenhando ou escrevendo e se morava próximo a escola. Junto a um jovem, da turma EJA IV, que respondia sobre o que curtiria na escola, caso pudesse escolher, eu o observava desenhando o mar, com suas ondas e um azul vibrante, indaguei o que ele queria dizer com o desenho, o estudante comentou sobre a sua atividade na Praia Leste com o *surf*, mencionando a escola de *surf* de Tita Tavares, campeã nacional de *surf*, inclusive há pessoas mais velhas nas aulas ofertadas, segundo ele. Para ele, o mar teria que estar na escola, ele curtiria. Um momento de aproximação, de conhecer um pouco os/as estudantes, suas culturas.

Das duas turmas, os/as estudantes que não participaram das atividades, ligaram os celulares para assistir ao jogo da Copa do Mundo, outros/as jogavam cartas e/ou aguardavam as atividades escolares a serem finalizadas. Não indaguei ou fiz qualquer intervenção, se podia ou não, primeiro porque eu estava como alguém “de fora”, segundo porque o objetivo central era me aproximar, escutá-las e conhecê-los/as naquele instante. De acordo com os achados das atividades, dos gostos e das necessidades em diálogo com os modos de ser de cada um e do coletivo, houve muitas indicações relativas à melhoria da escola quando indagados/as o que curtiriam na unidade escolar, vejamos as colocações abaixo.

²⁵⁶Vale salientar que compartilhei da não obrigatoriedade em participar, que ficassem à vontade para se colocarem.

²⁵⁷Essa afirmativa é parte de hipóteses que venho sistematizando sobre os limites da escola em propor um trabalho mais afincou com as práticas orais, as falas. Com base nesse processo, identifico que quando nos propomos a realizar atividades privilegiando a oralidade, há muitas recusas.

- **Gostos, necessidades e modos de ser:** “*Se eu pudesse escolher, que tema eu curtiria em minha escola?*”²⁵⁸
- **Escritas juvenis** - “Eletivas” (são atividades variadas, como: carimba, aulas de dança, basquete, futebol, voleibol - competições); “Ar condicionado” (uma sala tem o equipamento, a outra não); “Merendas boas”; “Estar sempre alegre. Essa é a melhor maneira de resolver os problemas da vida. Não sou o que pensam, nem o que falam. Sou o que as pessoas sabem”²⁵⁹ – poesias na escola; “Bandeira do Brasil; PAZ”; “Ajeitar a escola, as salas de aula, o campo” (desenhou uma quadra verde). No verso a “bandeira do Brasil”²⁶⁰; “Amarelinha, pula-corda e futebol”; “Poema”; “Quadra com arquibancada”; “Basquete” (2); Manifestação - “Fora Temer”; “Quadra”; desenhou 2 (duas)- “bandeiras do Brasil”; “Coisa que precisa na escola: sala de informática, fardamento, material escolar”; “Música eletrônica; *rapper*, gospel, romântica, desenho de uma menina com um livro e o seu *walkman*”, “queria mais coisas, mais não sei direito muito.”; “Uma paisagem da praia”; “O mar azul vibrante com ondas” (*surf*); Bandeira do Brasil “o melhor o Brasil”; “Bandeira do Brasil e verso – quadra com times de futebol”; “Aula de música, aprender a dançar e tocar *funk*, forró, sertanejo, *reggae*...participe e se divirta, desenhou menino e meninas com um som e microfone”; Grupo de oração... “Cristo nos jovens”; “Música em inglês, pop, desenhou aparelho de som”; “Música, desenhou um violão, citou sertanejo”; “Querida que tivesse aula de leitura e de informática, um esporte”; “Eu quero uma sala de vídeo, desenhou 3 (três) telas”; “Química, tubos de laboratório” (o estudante diz ser novato na escola, em sua antiga escola havia aulas no laboratório e ele gostava muito); “Aula de modelos, desenhou 3 (três) modelos”; “Informática”.

Assim como na Escola Municipal Érika, os relatos dos/as estudantes na Escola Municipal Douglas estiveram muito próximos à ideia de indicar as necessidades que sentiam para viabilizar melhores condições dentro da instituição educativa: merenda escolar, fardamentos²⁶¹, campos, quadra esportiva com arquibancadas, aulas de informática, cinema, salas de aulas melhores e ar-condicionado; por outro lado, em grande parte, os/as jovens

²⁵⁸ Algumas foram desenhadas, optei por transcrever.

²⁵⁹ Um dos estudantes escreveu em forma de poemas, ele estava com acesso à internet via celular. Comentou sobre os seus gostos por poesias.

²⁶⁰ O clima da Copa do Mundo deve ser considerado no contexto das atividades.

²⁶¹ O fardamento foi muito enfatizado por um grupo de garotas da turma EJA III, pontuaram que até aquele momento o município não havia encaminhado os fardamentos e há muitas reclamações tanto dos/as estudantes como dos/as responsáveis.

expõem os desejos no campo das artes, como a música e os poemas; de outro, muitos/as se posicionam acerca das atividades esportivas.

Quando indagadas sobre como caracterizam suas turmas/colegas de classe, apontam para sentimentos de amorosidade, afetividades e coletividades. Achados que se coadunaram com os resultados dispostos na segunda e última fase da pesquisa de campo na referida escola.

- **“União Viva a Vida!”** – **“Se eu fosse falar sobre a minha turma de EJA, qual palavra eu escolheria?”**
- **Escritas juvenis** - “Amor”; “Amizade”; “União” (2)²⁶²; “Paz” (2); “Paz e Amor”; “Tranquilo” (2); “Excelente”; “Incomparável”; “Alegres”; “Humilde, respeito, amizade, tranquilidade”; “União Viva a Vida”; “Tudo danado”; “Melhor sala” (5); “Tenho vergonha dessa sala e desses meninos”; “São meio bagunceiros, mas não os trocaria por nada, #semprediversão”; “A minha sala é a maior sala boo e tem muita putaria e os enxamistas (gaiatos)”; “Tudo bagunceiros”; “Minha turma é só enxame, mas a gente sabe se comportar nas horas certas!!!; Até agora é a melhor que eu já estudei.. muito bom... e o porquê e misturado com o povo que quer e o que não quer....mas são bom!!!AMO EJA V”; “É uma turma muito boa, alunos muito bons e maravilhosos. Pessoas boas, finas e também muito engraçadas (alguns moleques kkk), mas é do jovem mesmo. Mas são bons, também precisam conhecer a Deus”.

Em ambas as turmas, há indícios de que entre os seus desejos, necessidades e modos de ser que atravessam uma cultural múltipla. Neste primeiro momento, foram contributos para pensar as identidades culturais marcadas pelo diálogo entre a condição juvenil e as culturas juvenis. Expressados, assim, através da musicalidade, religiosidade, política, corporeidade, sexualidade, etnicidade que nos exigem um exame mais cuidadoso entre as juventudes e os seus cotidianos, estes como territórios de aprendizagens.

Metodologicamente, a pesquisa tomou o cotidiano “como uma rota de conhecimento” (PAIS, 1993, p. 111), em concordância com a ideia de que a “vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de causas estruturais [...]”. Tratando-se de uma abordagem metodológica que “em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arripantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos,

²⁶² O número é referente à quantidade de vezes que a palavra e/ou frase foi mencionada.

limitando ou anulando suas relações recíprocas” (PAIS, 1993, p. 110). Em seguida, apresento as experiências com a Escola Municipal Lucas.

4.1.7 “Pit Grande”, pintos de granja, crescem, mas continuam com a mentalidade infantil...

“Pit Grande” foi um sinônimo mencionado por uma profissional de educação atribuído às juventudes que frequentam a escola. Para ela, os/as jovens crescem como “pintos de granja”, cheios de hormônios, mas com a “mentalidade de criança”. Ou seja, em minha compreensão, há uma ideia de crescimento “forçado” para quem ainda se apresenta em um estágio infantil se referido à “mentalidade”, à “imaturidade”, prevalecendo uma ótica biológica. Pergunto: Quando identifico as juventudes dessa forma, como minha abordagem pedagógica se apresenta para tais sujeitos? E os/as jovens, como pensam a si próprios/as, considerando as suas experiências de vida, as suas condições e culturas?

Não muito diferente das outras experiências, as juventudes na modalidade EJA, situadas na escola, vêm sendo caracterizadas como juvenilização a partir de uma lógica que as culpabilizam por tal condição. A despeito das mudanças que a modalidade aponta, “antes nós víamos as pessoas que chegavam para se alfabetizar porque queriam aprender, hoje só há interesse na certificação, vê os meninos que se evadem, muitos jovens que dão trabalho” (Diário de Campo 2, p. 29-30, 2018). Dando sequência,

A EJA está com problemas de evasão, poucos estudantes [...]. Expõe sobre os conflitos geracionais. Dos jovens que fazem muito barulho e os adultos que reclamam, e os jovens reclamam porque os adultos reclamam do barulho. Ela fala que há salas mistas entre gerações, mas há salas que prevalecem adultos e outras mais jovens. Há muitos jovens, ela repete. (Diário de Campo 3, 2018, p. 31-B).

É mister o reconhecimento de tal projeto, por parte da instituição, no período diurno em atendimento às necessidades e especificidades dos/as jovens e de suas famílias, ao menos no que se refere à disposição de horários. Além disso, estudar durante o dia é parte também de um reconhecimento dos/as estudantes pela convivência com colegas de escola que fazem parte de uma geração mais próxima. Outro fator relevante, verificado em conversas informais, versa sobre a condição de jovens-meninas que estavam grávidas, quando têm os/as seus/suas filhos/as e a possibilidade de matriculá-los/as em escolas que possuem educação infantil no mesmo período da tarde. Facilitando, assim, a continuidade do processo de escolarização. De outro ângulo, algumas jovens que estudam a noite têm como parceria as avós, estas trabalham

durante todo o dia e a noite são cuidadoras das netas e dos netos para que as suas filhas continuem estudando.

A escola está situada no bairro Autran Nunes, no final da Rua Cardeal do Arco verde, s/n. É pertencente ao Distrito III. Sua organização se situa no atendimento de turmas de 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental II, entre os períodos da manhã e da tarde. É também uma escola-polo de Educação de Jovens e Adultos, funcionando à noite. Nas primeiras visitas, observei que a escola estava situada em uma rua estreita e de mão dupla. As casas irregulares, umas com um andar, outras apenas com o térreo, de caráter popular (economicamente), com mercearias, butiques, uma pequena praça em frente à escola e uma guarita da polícia militar instalada na praça.

Em relação à infraestrutura do prédio escolar, observada durante as andanças com a coordenadora, identifiquei uma estrutura média, uma quadra esportiva, uma sala de professores/as, outra de informática, uma biblioteca, um pátio, uma secretaria, banheiros e cozinha. Nessas andanças a coordenadora relatou que já havia ocupado o cargo de educadora da EJA. Retorno a afirmar que os/as profissionais, situados/as no projeto-piloto, que já possuíam experiências anteriores com a modalidade, apresentam uma abordagem marcada por um olhar mais sensível. De todo o modo, a coordenadora da escola diz reconhecer que as mudanças com relação aos sujeitos/estudantes mudaram de forma significativa, mas, ainda sim, aposta na referida modalidade.

Sobre o currículo, a profissional mencionou o livro didático. Nesta unidade escolar, as turmas da EJA Jovem estavam utilizando os livros do Projovem; enquanto a modalidade as turmas da noite utilizavam os livros “regulares” da EJA. Já no que concerne às matrículas no Projeto, há duas turmas no período da tarde. Contabilizando um total de 44 (quarenta e quatro) estudantes matriculados/as, sendo 26 (vinte e seis) beneficiárias/os do Programa Bolsa Família.

Quadro 28 – N° de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Lucas	EJA IV = 21	26	2	44
	EJA V = 23			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

À noite, a escola contempla a modalidade EJA, desde o processo de alfabetização ao 9º ano do Ensino Fundamental²⁶³. Trata-se, portanto, de uma escola-polo, estando como diretora uma professora-pedagoga desde o final de 2017. A diretora ocupava o cargo pela primeira vez e se dizia contente com a experiência. Além da diretora, a instituição contava com dois coordenadores pedagógicos. Os elementos relativos à idade, sexo e etnia constaram da seguinte maneira,

Quadro 29 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Lucas	15 anos – 4 16 anos – 22 17 anos – 11 18 anos – 6 24 anos - 1	F – 13 M – 31	<ul style="list-style-type: none"> • 1 branco. • 43 não constam.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

No quadro, é notória a concentração de estudantes entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos de idade. O que me chamou a atenção foi a matrícula de um estudante de 24 (vinte e quatro) anos²⁶⁴. De outro lado, há uma preponderância de estudantes do sexo masculino com um total de 31 (trinta e um) estudantes e 13 (treze) caracterizadas do sexo feminino. Em consonância com as outras escolas, o fator etnia está ausente na maioria das pastas escolares, apenas em uma ficha de matrícula constava a autodeclaração. Dos/as estudantes com deficiência,

Quadro 30 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Lucas	EJA III	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Epilepsia e retardo mental.
	EJA IV	<ul style="list-style-type: none"> • 1 - Retardo mental/esquizofrenia/hiperatividade; • 1 - Déficit de aprendizagem e dificuldade na fala; • 1 - Deficiência mental/intelectual.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

²⁶³A escola estava, à época, com o Programa Brasil Alfabetizado.

²⁶⁴Elementos que eu identifiquei apenas quando estava sistematizando o perfil das/os estudantes junto às fichas dois meses depois de ter finalizado a fase exploratória, não obtendo condições de retornar para verificar este caso específico.

Na turma EJA III havia 1 (um) estudante com epilepsia e retardo mental. Já na EJA IV, constava 3 (três) estudantes cujas deficiências eram: retardo mental com esquizofrenia e hiperatividade; outro com déficit de aprendizagem e dificuldade de fala; e um jovem com deficiência mental. No que tange aos locais de nascimento e de moradias,

Quadro 31 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias
Escola Municipal Lucas	<ul style="list-style-type: none"> • 41 Fortaleza. • 1 Baturité. • 1 Iguatu. • 1 Caucaia. 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 Autran Nunes. • 8 Henrique Jorge. • 1 Antônio Bezerra. • 1 Genibaú. • 1 Dom Lustosa. • 1 João Arruda. • 1 Conjunto Ceará. • 1 Autran Nunes. • 1 São Miguel/Caucaia

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Grande parte dos/as jovens inseridos/as no Projeto EJA Jovem são oriundos/as de um centro urbano, Fortaleza. Esta, muitas vezes, caracterizada como uma das maiores cidades urbanísticas do país, um complexo território que nos desafia a dialogar com a proposta em tela. Nesta escola, em particular, a maior parte dos/as jovens também é natural de Fortaleza, perfazendo um total de 41 (quarenta e um). Os/as demais advêm de outros municípios do Ceará: 1 (um) de Baturité, 1 (um) de Iguatu e 2 (dois) de Caucaia. Em relação às moradias há uma concentração maior em dois bairros: 28 (vinte e oito) estudantes moram no Autran Nunes e 8 (oito) no território do Henrique Jorge. Os demais estão residindo em mais 6 (seis) bairros, a saber: Antônio Bezerra, Dom Lustosa, João Arruda e Conjunto Ceará. Outro dois: 1 (um) estudante morando na região metropolitana em São Miguel-Caucaia e 1 (um) em Genibaú. Em diálogo com os achados de outras unidades, há uma variedade de estudantes que habitam em territórios múltiplos. Adiante, exponho reflexões em torno da última instituição acompanhada, a qual estava situada no território do Bom Jardim.

4.1.8 “A parada da polícia militar”

Cheguei à escola por volta das 13h30min da tarde. Ao chegar, havia uma viatura da polícia militar parada em frente à escola com a sirene ligada. Quando entrei no portão principal havia apenas o coordenador falando com um grupo de estudantes, dizendo que eles só teriam uma opção: sair da escola. Não sei ao certo o motivo, mas parecia que muitos haviam chegado atrasados, queriam entrar, mesmo sem autorização da diretoria. O coordenador estava com 4 policiais dentro da escola, na entrada principal, falando aos estudantes. (Diário de Campo 2, 2018, p. 121).

Obviamente que, sendo eu educadora da rede municipal, esse fato talvez não fosse motivo para tanto espanto, tendo em vista a relação “estreita”, ou como tratam alguns, de “parcerias” entre a escola pública e a corporação policial de Fortaleza. Retomo aqui as minhas experiências em escolas municipais nas quais sempre havia na vista das gestões os telefones de policiais como uma “possível” e “rápida” resolução de conflitos internos que, porventura, viesse a ocorrer no espaço escolar. Geralmente, ocasionando por parte dos/as estudantes que moram em contextos denominados de “vulnerabilidade social”, com problemas de suas famílias “desestruturadas” e que, por isto, seriam tendenciosos às agressões, ao crime, à violência, à baderna, à indisciplina, à indolência e outras inadequações normativas, como tem sido identificado nos estudos dos Projetos Políticos e Pedagógicos.

Elias e Scotson (2000) na obra “Os Estabelecidos e os *Outsiders*”, em que propõem analisar o comportamento de determinados/as moradores/as classificados/as como *Outsiders*, localizados em pequenas comunidades na Inglaterra, têm como referência uma sociologia das relações de poder. Para os autores, as questões referentes aos conflitos sociais e de poder entre as comunidades se dá pela ótica da diferença. De um lado, moradores antigos denominados “Estabelecidos”, com seus valores e modos de vida que dá certa coerção social, garantindo a reprodução das relações sociais de uma determinada comunidade. Por outro lado, há os “*Outsiders*”, considerados como os “outros”, “forasteiros” e destituídos dos valores e modos tradicionais de vida como os moradores mais antigos. Dessa forma, há conflitos, discriminações, humilhações, estigmas, delinquência e agravamento das diferenças pela via da exclusão de todas as ordens, sobretudo relativo ao convívio social. Prosseguindo com tal reflexão, não estariam às escolas apontando parte das/os estudantes como *Outsiders*, os “outros”, os “de fora”, destituídos de valores e modos aceitáveis?

A parada da polícia com a sirene ligada na hora da entrada escolar, portanto, evidenciou-me, a meu ver, mesmo estando em passagens rápidas, instantes, pela unidade escolar, como certa incapacidade nossa de estabelecer outras abordagens de intervenções juntos às juventudes. O que eu registrava era uma cena de constrangimento, de disciplinamento forçado, apesar da resistência de tais estudantes não saírem de maneira

imediate, não evidenciando passividade e/ou agressividade diante de tal fato. Olhavam, os/as jovens, para o coordenador que os ordenavam a se retirar, sem mais conversas, eles/as, os/as estudantes, paralisados/as, com os livros nas mãos, apenas na escuta e os 4 (quatro) policiais em pé, esperando a resolução do conflito, possivelmente sendo solucionado na retirada dos/as jovens. Matos (2007) alude que, para além de associar a violência através das posturas de jovens, é preciso pensar sobre as formas de violência empregadas através das próprias instituições, inclusive escolar que, por vezes, se utiliza de práticas arbitrárias e autoritárias. Em diálogo com esse argumento, acredito que a concepção de estudante e de comunidade que nos forma, em uma relação indissociável entre prática-teoria-prática, pode contribuir de maneira propositiva nas abordagens que estabelecemos cotidianamente nas unidades educativas nas quais atuamos.

Esse episódio ocorreu no último dia em que eu estive na escola, no mês de abril, quando finalizei o levantamento do perfil dos/as estudantes. A Escola Municipal Valesca está situada entre os bairros: Bom Jardim e Parque Santo Amaro. É pertencente ao Distrito V. Saindo de Messejana, prosseguindo pela Avenida Perimetral, atravessando a Avenida Godofredo Maciel, entro à direita depois do CUCA/Mondubim para entrar na Avenida Osório de Paiva, quase ao seu final, entro novamente à direita, na Rua Pedro Martins onde se localiza a escola.

No que concerne à infraestrutura, trata-se de uma escola pequena, não havia quadra esportiva, apenas um pequeno pátio de cimento onde os/as estudantes podiam brincar, passear, conversar. O pátio estava situado no meio das salas de aula. Nas andanças pelo recreio pude observar que as salas de aula possuíam meia-parede e não ficavam trancadas no intervalo. Os/as estudantes podiam ficar dentro ou fora. Alguns/mas conversavam, outros/as brincavam, escutavam música com fone de ouvido junto aos celulares. Enfim, é uma escola que atendia, em 2018, dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, também com turmas de EJA à noite, constituindo-se como uma escola-polo. A quantidade de matrículas e estudantes beneficiados/as com o Programa Bolsa Família apresentou-se,

Quadro 32 – N° de estudantes matriculados/as, benefício social e total de turmas

Escola	Estudantes matriculados	Benefício Social	Total de turmas	Total de matrículas
Escola Municipal Valesca	EJA III = 38	36	2	68
	EJA IV = 30			

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A escola possui duas turmas EJA Jovem: EJA III (6º ao 7º anos) e EJA IV (8º ao 9º anos), totalizando 68 (sessenta e oito) estudantes. Desse total, 36 (trinta e seis) são beneficiários sociais. Acerca das idades, sexo e etnia, o quadro abaixo explicita o seguinte,

Quadro 33 – Idades, Sexo e Etnia

Escola	Idades	Sexo	Etnia
Escola Municipal Valesca	15 anos – 4	F – 22	• 68 não constam.
	16 anos – 25	M – 46	
	17 anos – 28		
	18 anos – 8		
	19 anos – 1		
	23 anos - 2		

Fonte: Pesquisa de Campo – Fase Exploratória, semestre 2018.1.

A maior parte dos/as estudantes estava situada entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos de idade. Todavia, havia 4 (quatro) estudantes com 15 (quinze) anos, 8 (oito) com 18 anos, 1 (um) com 19 anos e 2 (dois) com 20 (vinte) anos. A escola apresentou uma maior variação etária para a constituição de turmas da tarde, diferenciando-se das anteriores. Segundo a secretária, a instituição é muito procurada para o preenchimento das vagas das turmas de EJA à tarde, principalmente quando os/as estudantes não têm maioria, os/as responsáveis exigem. A maioria é do sexo masculino, contabilizando mais da metade das matrículas com um total de 46 (quarenta e seis) estudantes. Nos elementos étnicos, nenhum registro foi encontrado. Dos/as estudantes com deficiência,

Quadro 34 – Número de estudantes com deficiência/por turma

Escola	Turmas	Deficiências
Escola Municipal Valesca	EJA A (EJA III)	• 1 - Uso de medicação controlada (aguarda laudo).
	EJA B (EJA IV)	• Não constava.

Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

Apenas foi registrado um estudante com a indicação de uso de medicamento controlado na turma EJA III, mas aguardando o laudo médico, de acordo com os registros. Do local de nascimento e das moradias,

Quadro 35 – Naturalidade e moradia/bairro

Escola	Naturalidade	Moradias/bairro
Escola Municipal Valesca	<ul style="list-style-type: none"> • 51 Fortaleza. • 4 Maracanaú. • 2 Eusébio. • 2 Caucaia. • 1 Choró. • 1 Quixadá. • 1 Canindé. • 7 sem identificação. 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 Bom Jardim. • 9 Canidezinho. • 9 Parque Santo Amaro. • 5 Parque Santa Cecília. • 5 Siqueira • 2 Granja Lisboa. • 1 Parque Jerusalém. • 1 Itaicaba²⁶⁵. • 1 Parque São Vicente. • 11 Não constavam.

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora, semestre 2018.1.

A maior parte dos/as matriculados/as é natural de Fortaleza, com um total de 51 (cinquenta e um) estudantes. Outros 11 (onze) estudantes são das cidades de Maracanaú, Caucaia, Eusébio, Choró, Quixadá e Canindé. Todavia, um fator que me chamou a atenção foram 7 (sete) estudantes sem registros de nascimento ou qualquer outro documento que se equiparasse. Em relação aos bairros foi possível visualizar uma variedade considerável, apesar da maior parte dos/as estudantes estar concentrada em três territórios: Bom Jardim, Canidezinho e Parque Santo Amaro. As/os demais possuíam moradias nos bairros: Parque Santa Cecília, Siqueira, Granja Lisboa, Parque Jerusalém, Itaicaba e Parque São Vicente. Assim como as ausências de informações sobre a naturalidade de algumas/ns estudantes, não havia informações sobre o local de moradia de 11 (onze) estudantes.

Os trajetos percorridos e possíveis, nesse primeiro instante, proporcionaram-me indeléveis contribuições em minha formação. Múltiplos aspectos eu poderia enumerar como contributos desse caminho, mas, por ora, tracei: conhecer/alargar geograficamente a cidade de Fortaleza; dos limites do *lócus* para a pesquisa de campo na segunda etapa; dos cansaços e superações entrelaçados entre o trabalho diário e o curso de doutorado; das pessoas com as quais eu pude estabelecer contatos iniciais, sem elas não há formação em pesquisa, nem pesquisa sem formação; dos procedimentos múltiplos pensados, construídos e materializados;

²⁶⁵Saliento que o nome Itaicaba talvez seja um erro de redação meu. Ao buscar a localização na internet, identifiquei o bairro Meireles e um município de Fortaleza. Entretanto, na pasta constava como bairro.

das instituições escolares; enfim, de um cotidiano permeado de reflexões / registros / reorientações expressados nos diários de campo.

Na próxima seção, exponho as análises dos resultados da etapa final de campo, tecida durante 9 (nove) meses, entre o mês de maio de 2019 e janeiro de 2020, na Escola Municipal Douglas. Dentre os principais resultados, um contrassenso à lógica da juvenilização, as escritas juvenis se caracterizaram como fronteiras culturais na constituição de seus espaços, como lugares praticados, na modalidade EJA. O que nos exige um esforço e compromisso político de reorientar o cotidiano desse campo educativo como um território de aprendizagens múltiplas.

5 ESCRITAS JUVENIS NA TESSITURA DE ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NARRATIVAS DE UM CONTEXTO

Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia de Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor [...] (ASSIS, 2011a, p. 90).

A epígrafe supracitada situa o final do Conto de Escola de autoria machadiana. A personagem-narrador deixa de comparecer a escola para seguir outros caminhos e experimentar as ruas e o cotidiano da cidade, pois “[...] o dia estava lindo [...]”, destacava Pilar em seus pensamentos sem demonstrar ressentimentos ou arrependimentos, mas uma espécie de alívio através de subterfúgios. O fragmento expõe acerca do “desvio”, da “fuga” ou do “gazear” aula/escola, este muito experimentado por estudantes, o que para Giard (2012) se caracterizaria como “liberdade gazeteira”. Ao mesmo tempo, que Pilar convive com uma escola alheia à sua realidade.

Para Paulo Freire (1996, p. 44) nós, educadoras e educadores, e a política de formação em que estamos inseridos/as, muitas vezes, negligenciamos as experiências informais dentro do espaço escolar, apesar de ter a escola um caráter socializador. O autor reflete que não está evidente de que para ensinar foi preciso aprender, por isso, ainda sim, as “experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [...]” (FREIRE, 1996, p. 44) dos sujeitos que compõem a educação não são contabilizadas. Ademais, é preciso atenção aos sentimentos, as emoções, aos desejos, as inseguranças e os próprios medos e coragens. Em relação às salas de aulas, sublinho como um lugar em que se situam experiências poderosas e, em muito, “suprimidas” pela lógica institucional. Para Carlos Rodrigues Brandão (1994, p. 105), “Na cabeça de quase todo mundo a sala de aulas admite espacialmente uma única oposição: a mesa do professor *versus* o lugar coletivo dos alunos.” Na compreensão do antropólogo, em concordância com ele, este espaço é múltiplo porque envolve sujeitos, suas relações e oposições fundamentais que, por vezes, são “[...] esquecidas por não serem possivelmente tão visíveis, do ponto de vista da ortodoxia pedagógica.” (BRANDÃO, 1994, p. 105).

Das andanças e traçados, entre as movimentações, observações participantes e registros diários, reafirmo que há distanciamentos abissais entre as muitas experiências escolares e não-escolares e as práticas educativas adotadas pela escola. Insistimos na

reprodução das relações de subalternidades e desigualdades quando lidamos com os/as estudantes, não apenas jovens, mas crianças, adultos e idosos, enfim, com a classe popular. De tudo, compreendo que alimentamos as nossas dificuldades e “esquecemos” de que a educação são *educações*, que possuem cotidianos, contextos e subjetividades, digam-se textos²⁶⁶, que a educação tem “no interior de sua moradia: a cultura – o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (BRANDÃO, 2012, p. 14).

Com base nos resultados da pesquisa e dos estudos da revisão de literatura, nutrimos esse processo na medida em que não refletimos permanentemente junto a essas realidades a fim de propor maiores intervenções educativas coletivas. Nossas atitudes, em grande medida, têm sido individualistas e fragmentadas. Entretanto, identifico que aos profissionais de educação há um consenso de que a estrutura está dada e é necessário sobreviver a ela, pondo no centro das problemáticas tanto a orientação da política educacional e como as famílias. Há, nesse sentido, concepções deterministas, individualistas e segmentadas, obliterando qualquer possibilidade de intervenção de caráter propositivo. Com isso, repito, alimentamos as nossas dificuldades, mas, estou ciente de que é parte de nossa formação social e cultural, e mais, parte de escolhas em tornos de projetos distintos de sociedade.

O objetivo da quinta seção foi compreender as escritas juvenis em suas relações com a modalidade EJA no desenho de seus espaços, como lugares praticados, na escola municipal do bairro Presidente Kennedy. Escritas referentes aos/às jovens da EJA IV (período da tarde, do Projeto EJA Jovem, 8º ao 9º anos) e da EJA III (período da noite, 6º ao 7º anos), ambas acompanhadas em 2019. Os resultados que seguem têm caráter aproximativo, as narrativas produzidas fazem parte de um contexto particular e móvel, instituído em um tempo-lugar no momento presente em que convivi com os sujeitos e suas realidades.

Na primeira subseção destaco a minha compreensão de escritas juvenis como fronteiras culturais, tendo como base as discussões referentes às culturas juvenis, em diálogo com autores, como Homi Bhabha (2013) que contribuiu com a noção de fronteira; Machado Pais e Juarez Dayrell com culturas juvenis; em Certeau (2012) com as noções de táticas e/ou astúcias dos sujeitos ordinários e Paulo Freire (1996, 2005) com os saberes de experiência feitos. Logo, abordo as juventudes situadas na EJA, e mais do que estar, juventudes que são parte da modalidade, portanto, sujeitos **na** e **da** EJA, considerando as diferenças substantivas

²⁶⁶Estou utilizando a palavra textos em sentido metafórico, utilizo-me para pensar os múltiplos contextos que precisam ser lidos, interpretados e experienciados com base nas diversas culturas que são escritas cotidianamente pelos sujeitos que as vivenciam, as experimentam, as utilizam, criando os seus significados.

desse segmento na educação²⁶⁷. O objetivo foi buscar através das juventudes compreensões em torno de suas maneiras de ser e fazer neste circuito educativo, ou seja, como as juventudes vinham escrevendo e o que escreviam em seus cotidianos a partir de seus marcadores étnicos, sexuais, de gênero, geracionais, territoriais, religiosos e de classe social. Para tanto, destaquei na subseção os tópicos: o que é ser jovem; como refletiam em torno de si; fragmentos de histórias de vida; famílias – relações a serem consideradas; corpos estranhos, corpos presentes – escritas de re-existências (debatendo homofobia, transfobia, gênero, sexualidade, violência, escola e o teatro na educação/formação); juventudes, grupos de amizade e colegagem.

5.1 Escritas juvenis como fronteiras culturais na relação com a EJA

Com um olhar apressado, a fronteira pode ser definida como um limite, como uma divisa e/ou cisão entre territórios, seja geográfico, político ou cultural. Entretanto, a fronteira poderá vir a ser um lugar de travessias, de movimentos múltiplos, com temporalidades e ambivalências de um tempo presente, como menciona Bhabha (2013). Tenho caracterizado as escritas juvenis como uma fronteira a partir da noção de lugar praticado, atravessado por diversas culturas e sujeitos históricos, em seus modos de ser e fazer, que costuram os seus percursos cotidianos com base em referências entrelaçadas em uma relação de interdependência com condicionantes sociais. Referências que nos dão pistas para afirmar os sujeitos jovens como *juventudes*, como sujeitos socioculturais, entendidos em suas contemporaneidades.

Escrevem, narram, fazem matrículas, criticam as posturas docentes, requerem consideração, desejam, constroem autocríticas, desenham antidisciplinas, recusam, sugerem, orientam a escola à surdina, grafam os seus modos de estar, silenciam, conflitam, socializam, reproduzem e denunciam discriminações homofóbicas, transfobia, racistas e sexistas. As juventudes anunciam, grafam resistências, não só ao tempo em que dão continuidade ao processo de escolarização, mas quando reconstituem as suas vidas sociais e culturais cotidianamente, por vezes, esgarçadas, pois, na posição de alguns, “do jeito que o mundo tá hoje, o futuro tá contra nós, né!”. (Selton, Projeto EJA-Jovem, roda de conversa, dezembro de 2019).

Escritas juvenis como fronteiras culturais, tendo em vista as experiências com as juventudes na escola pesquisada em diálogo com o pensamento de Homi Bhabha (2013,

²⁶⁷ Sujeitos-jovens **da** e **na** EJA foi inspirado no paradigma da Educação **do** e **no** Campo sistematizado por Roseli Caldart.

p.21), constituindo um lugar em que algo novo está por ser feito, como um começo que se expressa por meio de interpelações cotidianas de uma minoria, quiçá maioria. É neste encontro com o novo, na visão do autor, que há uma exigência de um trabalho fronteiriço da cultura. Trata-se de uma atividade de tradução cultural, o que exige sensibilidade e identificação do novo como ato insurgente, o que, no meu entender, significaria um desafio para o campo pedagógico. Bhabha (2013, p. 261) expõe que a diferença cultura nesse processo “não pode ser compreendida como um jogo livre”, mas como uma intervenção que “nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado [...]”, exigindo-nos negociação, diálogo e não aniquilação e/ou negação do outro.

Em Certeau (2012), busco neste espaço escrito pelas juventudes um lugar praticado por sujeitos ordinários com base em suas táticas frente às estratégias superpostas em um dado próprio, a escola. As táticas são caracterizadas como um modo de fazer cultura, sinalizadoras das diferenças culturais. O autor denomina essa elaboração como uma cultura ordinária, constituída como “[...] uma ciência prática do singular, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento geral, abstração feita do circunstancial e do acidental.” (CERTEAU, 1996, p. 341). A cultura ordinária não se equivaleria à cultura de massa, tem haver com um uso particular e múltiplo construído pelos/as usuários/as no ato do consumo. Para tal ato, os sujeitos ordinários se utilizam de uma série de códigos que são particulares e plurais, às vezes, impossível de se identificar. Essas táticas são circunstanciais, não há um projeto a priori, é um fazer no aqui e no agora, perecíveis e anônimas, apenas possíveis em regiões totalitárias e hegemônicas, a exemplo do caso dos indígenas que “escapavam ao poder, mas sem deixá-lo” (CERTEAU, 2012, p. 39). O autor argumenta que os cálculos produzidos pelas táticas só têm por lugar o do outro na medida em que elas dependem do tempo. Não se trata de uma fronteira como divisa, que diferencia “o outro como totalidade visível”, o que se consegue ganhar através das táticas se transforma em ocasiões, instantes oportunos, trata-se de uma fabricação, uma poética (CERTEAU, 2012, p. 45)²⁶⁸.

A meu ver, os acontecimentos experimentados na escola, em especial com as juventudes **na** e **da** modalidade EJA, em grande medida, constituem-se em um desperdício social e cultural. Compreendo que há uma supressão intencionada através de um sistema nacional de ensino projetado como política de massa com base nos ideários do projeto de

²⁶⁸Em outro momento da obra, o autor exemplifica o caso de uma dona de casa que ao ir ao supermercado, dispõe de múltiplos dados heterogêneos, entretanto o uso que fará do produto que adquire estará vinculado a uma disposição familiar, um ato singular, exemplo, o que há no freezer, na escolha de produtos mais baratos, trata-se de uma decisão intelectual, de um modo de aproveitar a ocasião. (CERTEAU, 2012, p. 46).

modernidade ocidental e liberal. No momento em que a escola e a proposta da política insistem em trabalhar no reverso das juventudes e de suas culturas, esses sujeitos vão tecendo saberes e experiências no “Enquanto Isso²⁶⁹”, “às margens”, ou mesmo, “no centro” do processo escolar, como uma fabricação que só é possível de ser realizada na disposição do tempo de regiões totalitárias, como aponta Certeau (2012).

Em minhas interpretações, durante a pesquisa, foi muito pertinente e rico tecer considerações em torno das escritas juvenis neste circuito. Inclusive, fui indagada na primeira qualificação do curso do doutorado em torno desse conceito. De imediato, as escritas juvenis denominadas para o projeto de pesquisa se configuraram como as culturas juvenis. Mesmo com tal definição “provisória”, há muita abstração e generalização, mesmo tomando como referência Dayrell (2007) e Pais (2003a). Indagava-me, portanto, “Como estudar cultura juvenil no ambiente escolar – este que tanto nos condiciona em nossos gestos, falas, vestimentas, curtições [...]” (Diário de campo 4, 2019, p. 21). Ou, “[...] a ideia de cultura juvenil...sobre a necessidade de elaborar um roteiro de observação para determinados locais; refleti sobre a noção de táticas, subterfúgios e a ideia de arte, há uma arte de fazer nesse processo...observância nos gestos, palavras, atitudes...escuta, olhar” (Diário de campo 4, 2019, p. 36). E, “[...] ela [a professora] preocupada em justificar o comportamento dos meninos para mim. Acho que as avaliações têm esse caráter diretivo, funcional, eu tento não cair nesse olhar; descentrar; observar desde uma antidisciplina como afirma Certeau.” (Diário de campo 4, 2019, p. 86-87). Completo, “As marcas que lhes são próprias é o que me interessaria neste momento. Quando penso esse processo, não penso como um dado, é difícil; difícil reflexão; Quais são as marcas? Como se apresentam? Como as fazem?” (Diário de campo 4, 2019, p. 87).

Com essas indagações seguia com o estudo. Com o andar do trabalho sinalizei que as escritas juvenis só poderiam ter sentido e serem passíveis de interpretação a partir do cotidiano desses sujeitos-jovens, ainda sim, teriam caráter aproximativo. Para mim, trabalhar em uma perspectiva cotidiana implicou em resistir as minhas próprias condições sociais e pessoais durante todo o trajeto, como já mencionei na segunda seção. O cotidiano se apresentou como um espaço-tempo muito específico, multidimensional, móvel. Identificando-o como um território de aprendizagens, porque não linear, não rotineiro, mas flexível, aberto a

²⁶⁹Faço referência ao ‘Enquanto isso...’ expresso por Bhabha (2013, p. 256) para designar a transversalidade e a interseção das minorias no projeto de modernidade, na figura do Estado-nação, que se orienta pela ‘homogeneidade cultural e o anonimato democrático’, portanto, a partir do lugar ‘enquanto isso [...] emerge uma voz do povo mais instantânea e subalterna, discursos de uma minoria que falam em um espaço intermediário e entre tempos e lugares’.

novidade, as ações dos sujeitos, movimentações, contradições e subjetividades, considerando os condicionantes interpostos.

As escritas juvenis observadas e caracterizadas para o trabalho corrente são os modos de ser, estar e fazer juvenis que, por ora, situavam-se em ambas as turmas de EJA que acompanhei. Tomei como referência as suas narrativas, gestos, movimentos, gostos, sonhos, desejos, frustrações, alegrias, tristezas, corpos, curtições, interpelações, vestimentas, concepções em torno de suas experiências escolares e não-escolares em relação direta com as suas culturas. Por tudo isso, as escritas fabricadas pelas juventudes, neste interstício, constituíram-se como fronteiras culturais na relação que vêm estabelecendo com a EJA na construção de seus espaços, lugares praticados. Com os achados da pesquisa, as maneiras de ser, estar e fazer dos/as jovens se apresentaram como re-existências, apontando como emergente um trabalho de tradução cultural desse espaço fronteiro (BHABHA, 2013).

A seguir, analiso as escritas juvenis **na** e **da** Educação de Jovens e Adultos, considerando fragmentos cotidianos, indagações, sonhos, frustrações, alegrias, desejos e expectativas transpassados por suas condições e culturas de classe, gênero, sexualidade, gerações, etnicidade e território. Diante de tal conteúdo, afirmo que estamos lidando com jovens que nos encaminham para pensarmos em diferenças que lhes são singulares e plurais.

5.2 “Enquanto Isso...”: modos de ser e fazer juvenis da e na Educação de Jovens e Adultos

A expressão “Enquanto Isso” é empregada por Homi Bhabha (2013, p. 255-257), ao tecer críticas as reflexões de Benedict Anderson (2008) em sua obra “Comunidades Imaginadas” quando aborda a história da nação-povo. Aqui, mesmo Anderson designando a temporalidade nacional moderna como um tempo homogêneo e vazio²⁷⁰, pensa um tempo construído socialmente para suprimir a noção de simultaneidade ao longo do tempo. Para o filósofo, Anderson não localizou o tempo de caráter “alienante do signo arbitrário em seu espaço naturalizado”. Mesmo apoiado em Benjamin, Benedict Anderson não identificou as ambivalências da narrativa moderna que apontavam espaços vazios não sincrônicos do contar histórias. Na contramão de um imaginário do povo-nação, o “Enquanto Isso” ao se revelar como um signo ambivalente desse “povo nacional” seria um tempo do anonimato do povo, e “também o espaço da anomia da nação” (ANDERSON, 2008, p. 257).

²⁷⁰Anderson inspirado em Walter Benjamin.

Nesses entremeios, do anonimato e da sua correlação com a anomia da nação, encontramos as diferenças culturais. Concordando com Bhabha (2013), a diferença cultural não pode ser “apenas” um espaço que denuncia as discriminações, mas ela deve ser vista como um elemento de mudança a partir da possibilidade de articulação entre os sujeitos e os cenários em que estão implicados. Nisso, “A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits* [separado], designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado” (BHABHA, 2013, p. 261, grifos meus).

Com essas considerações iniciais, no “Enquanto Isso” da política educacional, principalmente nas ações empregadas através da EJA na rede municipal, as juventudes grafam e demarcam os seus espaços a partir de suas condições sociohistóricas. Esses espaços como lugares praticados se relacionam com as possibilidades de interlocuções e mudanças com vistas nas abordagens pedagógicas, no próprio sentido de se fazer escola, em um entrelace de **educações**. Contudo, as mudanças não se caracterizariam como uma mera “soma”, mas em acréscimos fundamentais, atendendo às ambivalências e aos consensos trançados a meio caminho²⁷¹.

Estudar as juventudes **na** e **da** educação de jovens e adultos é intentar compreender as suas diferenças singulares e plurais. Um primeiro elemento a ser examinado são os sujeitos, situados em seus tempos-espaços presentes, em movimento, portanto, não podendo ser entendidos deslocados de seus contextos. Um segundo ponto a pensar é que estamos lidando com uma modalidade de ensino que, em muito, contribuiu, através dos delineamentos políticos nacionais e locais, diga-se, na esteira de um Estado Neoliberal e Colonial, para que abordássemos tais sujeitos como massa, como anônimos culturais, implicando em abordagens assistencialistas, pontuais, infantilizadas e racistas. Populações e/ou classes sociais que, em grande medida, estiveram e/ou estão na “sala de espera” da história de *outrem*²⁷².

Caracterizar as juventudes **na** EJA é lembrar que estamos lidando com os seus direitos a serem atendidos neste espaço, seja urbano, seja rural, seja em qual turno. Concomitantemente, as juventudes **da** EJA são específicas e múltiplas, logo, constituem um espaço, precisam ser consideradas nesse processo. Há um tempo cultural presente, não são massas nem pretéritos, requerem de nós propostas sérias e dialógicas em uma modalidade que, de alguma maneira, torna-se parte de suas trajetórias escolares. Em diálogo com Bhabha

²⁷¹ A ideia de acréscimo que não soma é inspirada em Homi Bhabha (2013).

²⁷² A denominação ‘sala de espera’ é inspirada no pensamento de Boaventura de Souza Santos (2008) quando aborda a questão da pós-modernidade e pós-colonialidade frente às metanarrativas modernas ocidentais.

(2013), um de nossos desafios atuais é saber ler e interpretar as performances culturais desse presente, com destaque para os discursos institucionais, os saberes dispostos e os contextos culturais. Acrescento: Como realizar tais leituras? Quais lentes e sensibilidades? Quais intencionalidades? Quais sujeitos seriam participes dessas leituras e interpretações? Respostas que já se implicam em disputas de ordens plurais, porque há relações de poder imbricadas.

Diante do exposto, e com base nos achados da temática proposta, a nossa ausência de leitura, de formação e de apropriação para lidar com as juventudes (e qualquer outro segmento) e as suas culturas são debilidades. E, apesar de ter identificado um pequeno acréscimo de estudos, legislações e pesquisas nos últimos anos na área, as ações se apresentam insuficientes, porque exige um processo coletivo, político, de médio e/ou longo período. Ou seja, apropriar-se e dar importância aos estudos relativos às juventudes, transpassando gênero, sexualidade, território, etnicidade, religiosidades, e outros tantos marcadores, como empregabilidade, trabalho, estética, violência, violência doméstica, abusos sexuais, famílias, alegrias, drogas (ilícitas e lícitas), frustrações, amores, amizades, solidariedades, mídias, artes, esportes, socialização, a condição de ser mãe expressos em seus cotidianos, escolares e não-escolares, em grande medida, ainda não se constituem como objetos mediadores da prática educativa²⁷³.

Indago: De que adianta nos formamos “conteutistamente”, diga-se cientificamente²⁷⁴, se não olhamos para e com os sujeitos e as suas subjetividades ao longo do processo educativo-formativo? Não deveriam estar esses sujeitos no centro de tais processos, a construção de conhecimentos não teria base em ações coletivas? Apoiando-me em Hooks (2000), em seu interessante artigo “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, a aprendizagem institucional no âmbito público se caracteriza como “um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido”, porque há primazia aos aspectos cognitivos da mente. Ainda com a autora, não só a filosofia dualista metafísica ocidental, mas as próprias faculdades negras foram centro de repressões. Hooks (2000) aponta que a pedagogia e o pensamento crítico feminista é um espaço que têm contribuído para a não separação entre corpo e mente, entendendo que se trata de um modo de conhecimento onde há uma busca por transformar consciências, “[...] conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente [...]” (s/p), apontando o erotismo como uma força que intensificaria o nosso

²⁷³Como já mencionado, esses conteúdos são contemplados na Sociologia e na Antropologia, mas, ainda sim, pouco dialogado com a educação, principalmente escolar. E, em diálogo com as referidas áreas de conhecimento, foram conteúdos expressos cotidianamente pelas juventudes da modalidade.

²⁷⁴Muitas vezes restritos a abordagem tecnicista.

esforço integral de auto-realização, o que pode implicar em outras elaborações epistemológicas da aprendizagem.

Paulo Freire (1992) compreende que o projeto de sociedade é tensionado entre as classes sociais, mas é fato que a classe hegemônica tem certo domínio sobre os códigos, a economia e os projetos, adicionando aos seus próprios valores, sonhos, modos de ser e estar que se sobrepõem aos demais. É preciso não esquecer que escola (fruto do mesmo projeto) se tornar, nesse processo, um dos espaços prioritários para a garantia das reproduções de desigualdades sociais e culturais, como menciona Pierre Bourdieu em duas obras fundamentais, “A Reprodução (2008)” e “Escritos de Educação (2007)”, com relação ao “repasso” cultural arbitrário. Segundo Freire (1992), a perspectiva multiculturalista tem contribuído para alertar que os projetos de sociedade não se tratam de sobreposições, mas da liberdade conquistada de muitos, do direito que deve ter cada cultura de se mover, viver, afirmar sua especificidade e riqueza revelada na diferença, na possibilidade de ser e viver essa diferença. Diferenças que não podem ser reduzidas ao debate de classe, mas é fundamental a articulação das discussões com outros tópicos, como: raça, etnia, sexo e gênero, pensamento reafirmado por Miguel Arroyo (2017).

Quando me proponho a tais reflexões, remeto-me às nossas instituições que lidam com as formações iniciais e continuadas, universidades e escolas²⁷⁵. Mas, é sabido que não podemos elaborar nossos pensamentos abstraídos das intencionalidades políticas que caracterizo como um “rodo cotidiano”²⁷⁶, para não cairmos em idealismos pedagógicos. Todavia, como experienciado em campo, reafirmo à noção de desperdício cultural/educacional por meio de práticas que suprimem e/ou suspendem possibilidades culturais distintas e múltiplas.

Apesar de todas as nossas dificuldades (que não são poucas, a começar pelas cobranças em torno das avaliações internas e externas, e seus resultados mecânicos e bancários²⁷⁷, priorizando a lógica da produtividade da “mente” em condições, por vezes, precárias e insalubres), situo a instituição escolar pública como uma política de Estado que precisaria atender às expectativas e desejos de estudantes e profissionais, além de fortalecer as

²⁷⁵Ciente de que a nossa formação está para além desses campos institucionais, mas como centrais para a nossa profissionalidade.

²⁷⁶Ideia inspirada na letra da música da ex-banda O Rappa quando cantam o rodo cotidiano na vida da classe trabalhadora nos grandes centros urbanos, assim, como um rodo compressor, ‘[...] Sou mais um no Brasil da central. Da minhoca de metal (metrô). Que corta as ruas. Da minhoca de metal que toca as ruas. Como um Concord apressado. Cheio de força. Que voa, voa pesado. Que o ar. E o avião, o avião, o avião, o avião do trabalhador. [...]’. De modo análogo, a inserção da classe trabalhadora no cotidiano das políticas educacionais quando se materializam como políticas de massa.

²⁷⁷Referência na noção de educação bancária em Paulo Freire (2005).

articulações intersetoriais múltiplas em favor de propostas equitativas. Para tanto, isso requer um projeto coletivo com a presença dos sujeitos implicados, o que poderíamos traduzir na refundamentação e materialidade dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) em diálogo com os territórios das respectivas instituições, que, por ora, parecem não ter sentido e/ou razão de existir²⁷⁸.

Para tal presença das juventudes **na** e **da** EJA, explícito compreensões em torno das escritas juvenis em seus cotidianos (que venho denominando como territórios de aprendizagem), com destaque para as suas relações sociais e experiências plurais relativas às famílias, aos grupos de amizade, à escola, às aulas de teatro, com seus corpos e seus sonhos anunciando re-existências com-textos.

5.2.1 *Juventudes? O que é ser jovem, afinal?*

As pessoas são em toda a sua inteireza, em toda a sua subjetividade. Sujeitos integrais, globais estão figurados nas juventudes com quem convivi, esse pensamento está escrito em um de meus diários de campo chegando à escola depois de ter realizado rodas de conversas com os/as jovens. Aquilo que de imediato chega aos nossos olhos, sentidos que se insinuem como um fragmento, capturados desde a nossa ótica. Ótica inundada de valores, concepções, filosofias de vida que, por muito, cristalizam-se em nossas maneiras de ser, em um dado momento presente. Mas, **O que é ser jovem, afinal?** Como as juventudes se caracterizaram e/ou têm se caracterizado neste trajeto, por elas mesmas? Os/as estudantes refletem,

Os desafios de ser jovem é encarar a realidade. Porque tem jovem que encara com tudo, mas tem jovem que não encara. Aí, **o bom da juventude é que nós aproveita o máximo que a gente pode, mas sabendo**, do jeito que o mundo tá! Aí, nós, mesmo assim, nós têm cuidado. (Solano, EJA III, entrevista concedida em dezembro de 2019).

Se eu fosse me descrever? [...] Então, tipo, **eu me vejo como uma pessoa amiga, muito carinhosa, muito carente, eu me vejo muito carente**, porque sei lá, eu me vejo muito carente [risos]. (Miguel, EJA Jovem, entrevista concedida em dezembro de 2019).

Pra mim é uma fase. Uma área de respeito pra abrir os olhos já a cada dia. (Cecília, EJA Jovem, roda de conversa realizada em dezembro de 2019).

A maioria dos jovens não sabe aproveitar, né, a juventude que eles têm! A maioria, nem todos. Morre cedo, né? A maioria dos jovens, hoje em dia, 12 anos morrendo por besteira, né, às vez...então, a gente tem que saber aproveitar a nossa

²⁷⁸Lembro que a situação dos PPPs, a partir de estudos e vivências nas escolas municipais, é estarrecedora, tornando-se mais um problema a ser reorientado.

juventude que a gente tem, né?! (Alane, EJA Jovem, roda de conversa realizada em dezembro de 2019).

Dos/as jovens que identificam como uma fase da vida, apontando para o campo geracional (PAIS, 2003a), aos que dão relevo aos seus modos de ser amigos, carentes e carinhosos e aos que indicam que um dos maiores desafios de ser jovem é encarar a realidade. Muitos/as dos/as jovens entrevistados/as compreendem que se trata de um momento importante, mas que não estão a salvo da ausência de proteção social, mesmo reproduzindo os discursos que os culpabilizam individualmente frente aos contextos que os/as circunscrevem, pois **“A maioria dos jovens não sabe aproveitar, né, a juventude que eles têm! A maioria, nem todos. Morre cedo, né?”**. De outros modos,

Beth - **Ser jovem! É chato! Ser chato!**
 Rosa - **Muito chato!**
 Dandara - **É horrível!**
 Beth - É bom e é ruim! O ruim que fica **sempre aquele adulto ali no pé, no seu ouvido. A gente não pode fazer nada.** [...] O ruim é! O ruim a gente não pode fazer nada porque é jovem tipo assim de menor.
 Rosa - **É criança! É criança pros outros. Você não pode beber e se beber tem que beber escondido.** (Riso seguido de risadas).
 Beth - **A gente não pode dar a nossa opinião, não pode escolher o que a gente quer fazer na faculdade. A gente não pode conversar onde têm adultos.**
 [...]
 Solano - **A gente não tem voz! Só os adultos têm voz.**
 Beth - É! A maioria, né!
 Dandara - **A gente não pode andar em festa,** por que tia? O jovem, tipo assim, o jovem num tem tipo, assim, **a maioria do usuário que é pra você ir, é maior de 18 anos e tem muito jovens por aí é 16, 17 por aí, num pode porque é chato isso!** Aí entendeu? É maior paia! Eu vejo como chatice mesmo, que **eu fico em casa sem fazer nada. O jovem tem hora! Hora pra sair e hora pra chegar, e tem dia que não pode sair.**
 Ítalo - **Eu não eu sou aquele jovem que gosta de sair pra curtir.**
 Beth - **Tem pai, tem mãe e tem família que quer escolher o seu caminho. A gente quer ser uma coisa. A gente não pode fazer o que a gente quer ser que é o nosso sonho.** Se a gente quer ser médico, aí, às vezes a, nossa família interfere. Aí tu tem que ser advogado e tu vai ter que fazer aquela faculdade. [...] Então, eu acho errado a família querer escolher o caminho. [...].
 Solano - **Eu acho que o jovem tem direito de escolher o que vai fazer da vida dele.** [...] Porque num é assim, a pessoa, a pessoa escolher por você, porque você, né, tem que escolher. [...] (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Entre dilemas e ambivalências de ser jovem: é bom e ruim; é chato, muito chato; quando há poucas responsabilidades se considera bom; quando há muitas responsabilidades, em especial quando têm que trabalhar, ou para o próprio sustento ou para as despesas da casa e da família, não é fácil. É ruim de um lado, pois implica na qualidade dos estudos e em um possível distanciamento, aspecto relacionado à classe social e gênero. Neste quando as meninas assumem a maternidade ainda muito cedo. Em outra roda de conversa expõem,

Ítalo - **É bom má, bom demais! Ser jovem é bom porque a pessoa na flor da idade, né!**

Túlio - **Pouca responsabilidade. Alguns, né?! Ser jovem é bom, né, má! Pouca responsabilidade. Eu não tenho nenhuma!**

Júlio - **Aproveitar a vida, viu! [...]**

Jonas - **Eu trabalho em lava jato! [...] Só todo sábado! É chato [o pai] ficar sustentando a casa, ainda pedir. Eu com uns 13 anos, eu acho, comecei a trabalhar com meu tio fazendo jato. [...] 13 anos pra cá eu nunca pedi nada o meu pai. Sempre eu comprava com meu próprio dinheiro, até eu mesmo ajudava em casa quando faltava alguma coisa, algum tempero.** (Roda de conversa EJA Jovem, realizada em dezembro de 2020).

Dandara - Rapaz!

Alane - **Melhor época de vida, né!? Porque nós não têm responsabilidade. Responsabilidade até um certo limite, mas não têm certa responsabilidade que certas coisas que adultos têm, mas nós pode se divertir, viver à vontade, brincar é ser jovem, é isso, é viver a vida!**

Alane - Eu acho que também ser jovem, eu acho que também, como ele falou, que não tem muita responsabilidade, né! **Eu já acho o contrário já. Eu acho também que jovem tem responsabilidade, dependendo da família, né? Que tem família que não tem muita condição, aí ninguém estuda. Aí você tem que estudar pra poder arrumar um trabalho que [...] ajude dentro de casa. É, dá apoio, né, pra sua família. Porque também tem muita gente da nossa família que não teve tempo pra estudar, porque teve filho cedo e algumas coisas da vida né. Também tipo, desistiu de estudar e tal. [...] Mas a gente tamo aí, tamo estudando pra ser alguém na vida e dá uma condição melhor pra nossa família que não teve.**

Beth - **E têm muito jovens que, às vezes, nem estuda porque param de estudar pra trabalhar e ajudar a família. Tem seu lado bom e ruim.**

Rosa - **Vi muitos jovens deixam de estudar pra né, como eu posso dizer, né? (Risos) É! Pois, tipo, é muitos jovens se envolvem. É maconha! Por causa de droga e acaba assim, e acaba no pior, né? Por causa de dinheiro e arruma a vida do crime pra poder ganhar o dinheiro.** (Roda de conversa, EJA Jovem, realizada em dezembro de 2019).

O problema da minoridade para poder frequentar e se movimentar em espaços públicos, para beber, para curtir geral, ter hora para sair e para voltar contradiz a associação das juventudes à liberdade, pois **“O ruim, a gente não pode fazer nada porque é jovem tipo assim de menor”**; outro ponto importante são as pressões sociais para escolher uma carreira ou profissão a partir dos desejos de familiares. Com isso, compreendem que não são levados em conta nas decisões e opiniões, porque **“é criança pros outros”, “são imaturos”**; **“A gente não tem voz! Só os adultos têm voz”**, nitidamente expressam aqui a pauta geracional e as relações de poder imbricadas.

Em outras narrativas, abordam a discriminação e a violência doméstica devido à orientação sexual; a coragem e a fortaleza de assumirem-se em suas orientações sexuais e identidades de gênero, mesmo quando não se têm maioria ou independência financeira, arriscando-se a sofrerem todas as formas de violência, pois **“Logo depois que eu me assumi (lésbica – para a sua família), apanhei, apanhei, mas eu sou feliz do jeito que eu sou”**. De

outro ângulo, a fluidez de um instante que é bom demais, “a flor da idade”, que é intenso e que é possível de se aproveitar, viver intensamente, mesmo sob riscos.

As juventudes em suas conceituações de ser jovem dão relevo às condições sociais em que estão inseridas. Ou seja, ser jovem, intentar uma definição, é não descuidar dos seus condicionantes socioculturais. Não apenas argumentam sob o ponto de vista econômico e geracional, mas há questões de gênero que se implicam nesse percurso. Assim, fazem críticas as interdições que sofrem cotidianamente, como o direito a ter uma opinião e a dizê-la; o direito de anunciar as suas orientações sexuais classificadas como não normativas; o direito de acessar à EJA após interrupção dos estudos para arrumar um trabalho e/ou assumir a maternidade, contribuindo com o sustento das famílias; o direito às escolhas profissionais; o direito à fala, à oralidade, as suas pessoas.

De tudo, costuram uma presença que é particular (e social) de cada um/uma. Essa presença se traduz, a meu ver, em saberes como atos políticos e culturais em construção. Certeau (2012, p. 19) argumenta que há aí “uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos” quando defende a inventividade e a criatividade do fraco, ou seja, o “fraco” na condição de sujeito ordinário, pessoas simples. Em diálogo com Paulo Freire (1996, p. 30, grifos meus), repensando as nossas práticas educativas, “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos [as] alunos [as] e a experiência social que eles [as] têm como indivíduos?”

Pensamentos que compreendo ser fundamental em nossos processos formativos que, em muito, estão distantes de nos contemplarmos em nossas relações com o outro. Brandão (1991) argumenta que precisamos aprender-a-saber. Esse trabalho se situa em uma teia dialógica e com múltiplas experiências em se tratando de uma perspectiva humanista. Diálogos como troca, de um com o outro, que requer abertura, flexibilidade e entendimento cultural e social. “De um sair de si para si mesmo, toda a vez em que sensibilidades, afetos, modos pessoais de inteligência, *eu, ego, self* e seus diferentes níveis e territórios de vivência e de participação na aprendizagem e no conhecimento [...]” (BRANDÃO, 1991, p. 3, grifos do autor). Dá relevo ao sair de si em direção ao outro, diga-se alteridade, esta travessia seria a mais difícil, porque, para o autor, aprender é sempre “mais difícil do que ensinar”, é “sempre um nascer-de-novo com aquilo que – agora – se aprendeu e se sabe”. (BRANDÃO, 1991, p. 3-4).

As narrativas juvenis estudadas nos cobram aprendizagens. Conhecer pessoas, suas culturas, seja quem for e onde estiverem, é uma exigência no contexto escolar para construirmos relações sociais propositivas, democráticas e libertadoras (FREIRE, 2005).

Hooks (2000) ressalta que há um sistema político capitalista que nos direciona para a competitividade e individualidade em detrimento de processos coletivos e amorosos, que fortalece a cisão entre corpo e mente. Mas, como Certeau (2012, p.19), “sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”, estão na espreita e impõem táticas cotidianas que nos afirmam as nossas possibilidades de **Ser Mais** (FREIRE, 2005). Diante de variadas dificuldades de existências, as juventudes re-existem, re-elaboram táticas de sobrevivência e dão continuidades as suas vidas, a escolarização, aos seus sonhos e desejos, mesmo sendo, muitas vezes, minadas e negadas através das políticas de massa, como a EJA, que, de modo ambivalente, “abre” fendas no campo legislativo e em ações pontuais. Porém, no geral, impõe um ideia de re-escolarização, acentuando desigualdades. Trata-se de uma abertura forjada, tanto pela lutas de diversos sujeitos, movimentos sociais e políticos em um texto-contexto-cotidiano que, mesmo restrito, está sob os princípios democráticos. No meu entender, é nesse circuito que a diferença pode ser negociada (BHABHA, 2013).

As juventudes das turmas acompanhadas são parte da classe popular, a grande maioria negra, estruturalmente afetadas, fator que ocasiona restrições para que possam fazer escolhas pessoais, como lazer, consumo, trabalho, educação (DAYRELL, 2007). Como classes economicamente não favorecidas, situam-se em territórios geográficos tensionados por facções criminosas e tráfico de drogas. Convivem com péssimas estruturas de acesso ao bairro em que moram, como as praças. Pontuo que parte dessas juventudes pertencentes à classe popular e/ou trabalhadora, no Brasil, estão expostas, desde a infância às drogas (lícitas e ilícitas), ao abuso sexual, à violência doméstica, à criminalidade, à exploração e ao aliciamento de todas as ordens, com pouca ou nenhuma proteção social.

Todavia, outros/as jovens se constituem dentro de lares com muita amorosidade, aprendem a necessidade do trabalho para o sustento da vida através da figura da mãe e dos/as irmãos/ãs, e às vezes, do pai, dos/as tios/as; fazem parte de grupos juvenis vários (esporte, igreja e arte); curtem e se socializam com os/as amigos/as e colegas, colaborando e se solidarizando entre os seus pares. Furtado (2015), em sua tese de doutorado em relação aos jovens na EJA na cidade de João Pessoa, também identificou atos de solidariedade. Para ela, essas ações indicam superação. Porém, a escola fragmenta e ao não considerar esses sinais, nega as juventudes como sujeitos relacionais.

As mulheres, em grande parte, são negras. A maioria se faz presente na turma da noite; no período da tarde garantem presenças. No período noturno, muitas já são mães, os/as filhos/as sempre estão na frequência da escola, mesmo sem contar com nenhuma ação efetiva da política municipal. Com os achados da pesquisa, identifiquei que muitas mulheres já

havia sofrido algum tipo de violência, principalmente sexual. O Jornal O Povo (GOMES, 2019, p. 4), em uma matéria relativa a estupros sofridos por mulheres, apresentou uma estatística alarmante, “57% das vítimas de estupro são meninas de até 14 anos” no estado do Ceará. E ainda, “do total de estupros em que as vítimas são do sexo feminino, 66% dos casos são meninas de até 14 anos. As vítimas até 18 anos representam 79,5% do total”. Apesar da maioria não informar a raça, a estatística aponta que das declarações de raça, 69,9% são pardas²⁷⁹.

É preciso ressaltar que o debate do direito à educação com igualdade de gênero, em países situados na América latina e no Caribe, ainda se mostra como barreira cultural. Fabíola Munhoz (2018, p. 12), comenta que “[...] a falta de vontade dos governos e avanço de tendências fundamentalistas conservadoras e religiosas afetam meninas e mulheres.” A autora argumenta que esse processo é discriminatório em vários sentidos, seja nas formas de acesso, de permanência, de conclusão, de abordagens para elas, de resultados em torno da aprendizagem, na hora de escolher carreiras e outros. A meu ver, são aspectos que frontalmente impendem mulheres em situação de pobreza, mulheres que se tornam mães desde a juventude, mulheres negras, mulheres trans que, pela discriminação, possuem nenhuma ou pouca escolaridade. E o que é mais agravante, de um modelo de escola que, em muito, não correspondem as suas particularidades culturais, muitas vezes, o que encontram e enfrentam são racismos e outras formas de violência de gênero.

As mulheres que estão na condição de mães na EJA, driblam o tempo das atribuições de estudantes, no entremeio a realização de atividades e avaliações, cuidam dos/as filhos/as em sala de aula, seja ofertando o celular para acessarem jogos ou desenhos animados, seja na oferta de uma folha de caderno para desenharem e/ou rabiscarem com fins de passarem o tempo de modo não desgastante, seja no pedido de silêncio aos/às filhos/as frente à explicação docente, seja no atendimento às necessidades fisiológicas para ir ao banheiro, comerem ou beberem água. São práticas culturais, maneiras de fazer e reinventar o processo de escolarização através de suas táticas frente ao que vem sendo ofertado.

A meu ver, o que aparece como ato de “conformação”, é **re-existência** [**re** - como prefixo no sentido de **re-editar**, **refazer** – a **existência**]. Parte das jovens-mulheres que são mães não conta com a presença dos pais de seus filhos/as, mas com a ajuda de familiares ou vizinhos/as. Quando chegam as suas casas, depois de uma jornada inteira de trabalho, no final da tarde, tomam um banho, arrumam os seus materiais escolares e levam seus/suas filhos/as

²⁷⁹As estatísticas foram elaboradas pela Assessoria de Análise Estatística e Criminal (AAESC) vinculada à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS).

junto à escola antes das 19hs para garantir tanto a merenda escolar como a continuidade ao itinerário diário, porque “Só de não estar em casa, mas de tá aqui, terminando os estudos, tá ótimo” (Ana, roda de conversa, EJA III, dezembro de 2019).

Os/as jovens vinculados à população LGBTQI+ e que estavam, por ora, inseridos/as na EJA da escola, nenhum/a fazia parte de grupos políticos que estivesse relacionado às pautas de gênero e sexualidade. São pessoas que lidam e experienciam, não apenas as suas sexualidades e identidades de gênero, mas as suas vidas por inteiro, como sujeitos integrais, cotidianamente, dentro e fora da escola, de maneira bem distinta das pessoas cis gênero. Tanto na turma da tarde como da noite, havia estudantes homoafetivos, lésbicas, bissexuais e transexuais. Em minhas compreensões, esses/as jovens têm trajetórias muito particulares na medida em que as suas condições relativas à sexualidade e ao gênero é um elemento, por vezes, primeiro e fundante de suas sociabilidades e subjetividades. Se de um lado, há conflitos, violências, tensões e opressões múltiplas e cotidianas devido às suas orientações sexuais, de outro, estamos tratando de um grupo que muito tem contribuído para reavermos um sentido mais alargado de democracia, porque é preciso sempre relembrar a ideia de laicidade, de nossas dificuldades formativas, de nossas diferenças, de uma humanidade em sentido alargado expresso em Bhabha (2013) como “comunidade humana”, parte de uma necessidade de revisão radical, de justiça social, de espaço público local e global, das concepções de direito (não liberal e restrito). São populações que lutam para se manterem vivas e lúcidas frente a um dos países, no caso o Brasil, que mais extermina e viola seus corpos e culturas. Soma-se a isso, a Lei tardia que criminaliza a homofobia no Brasil, somente aprovada em 2019.

“Porque eu tô no mundo, eu aceito que tô no mundo!”²⁸⁰ - parte dos achados da pesquisa de campo apontou como uma peculiaridade das juventudes LGBTQI+ nas turmas de EJA, tarde e noite, suas re-existências a vários cenários de discriminações, apesar de não fazerem parte de nenhum grupo e/ou movimento político que trate de suas pautas. Com base em suas experiências sociais e culturais, escolar e não-escolar, reafirmavam posições políticas e escrevem suas fronteiras culturais na afirmação de suas pessoas e daquelas que lhes dizem respeito, solidarizam-se com os/as colegas de escola nesse enfrentamento. Em seus fazeres diários, ensinam a escola, nos apontam caminhos possíveis para qualificar e refundamentar o campo pedagógico de maneira coletiva e humana, pois “a escola que tá aí deve ser um espaço de acolhimento; se dizemos que a escola é a nossa 2ª ‘casa’, então, é preciso acolher! Acolher

²⁸⁰Miguel, EJA Jovem, 2019.

como se estivéssemos na nossa 2ª ‘casa!’” (Ana, mulher transexual matriculada na EJA II, em palestra no mês de outubro de 2019 em Fortaleza).

Sobre os jovens do sexo masculino, cis gênero, grande parte é negra, mas há um bom quantitativo de garotos brancos. Os grupos masculinos, tanto da noite como da tarde, sempre “mexem” comigo, talvez pelo fato de eu ter estado mais próxima a eles em minhas experiências na rede municipal, como educadora. Identificava certa negligência sem precedentes, tanto por parte de suas realidades fora como dentro da escola. Obviamente que me remeto aos garotos que, no geral, são apontados como agressivos, indisciplinados, “fora da norma”, “fora do lugar”. O que compreendo hoje é que os seus contextos de sociabilidade favorecem e muito para o fortalecimento da masculinidade²⁸¹, implicando em um processo extremamente hostil e agressivo frente aos seus percursos formativos. Por simbolicamente já terem “garantido” esse espaço devido ao fato de serem “homens”, tornam-se alvos e “monstros”, há certo “pânico” desse corpo que marca uma presença poderosa na escola. As suas integrações, em parte, podem ser interpretadas como uma expropriação de especificidades, tornando-os anônimos e anômicos, por isso, alvos. Até mesmo entre os grupos juvenis da escola, entre os/as estudantes, muitos são excluídos. Os usos do boné, a maneira de andar, de falar, gostos musicais, posturas não aceitáveis, fortalecendo o que venho caracterizando de racismo juvenil. Entretanto, esses grupos masculinos se solidarizam, constituem um dos coletivos mais coesos de amizade dentro do espaço escolar, seja no futebol, nos torneios, no recreio, na sala de aula, sempre juntos porque “ter amigo é bom demais!” (Ítalo, roda de conversa EJA Jovem, em dezembro de 2019). Concordo com Machado Pais (2003a) que compreende os grupos de amigos como fundamentais na constituição de identidades juvenis²⁸². Na próxima subseção, apresento fragmentos de cotidianos juvenis como territórios de aprendizagens²⁸³.

5.2.2 Cotidianos juvenis como territórios de aprendizagens

Abordar cotidianos juvenis é parte de uma necessidade que se originou a partir de discursos empregados por profissionais da educação em torno da noção de juvenilização. De modo geral, há uma ideia corrente de que os/as jovens não fazem “nada”, têm o tempo livre e

²⁸¹ Trata-se de “[...] uma configuração de práticas organizadas em relação à estrutura das relações de gênero. A prática social humana cria relações de gênero na história.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 259).

²⁸² Elemento que será mais abordado em outro subtópico.

²⁸³ O uso do conceito de território se refere à ideia de um espaço tecido com base nas relações sociais entrelaçadas com as suas respectivas culturas, específicas e múltiplas.

não cumprem responsabilidades, portanto, precisariam “ocupar” os seus tempos, serem mais produtivos e responsáveis, principalmente com os estudos, atividades laborais, cursos para o cumprimento de atribuições diante às exigências do projeto de sociedade que se interpõem. Esse debate tem dado margem para desqualificar as juventudes como pessoas de direito para acessar e dar continuidade a escolarização na EJA, porque, como foi visto, há um arbítrio em pensar a “origem” da EJA para adultos/as trabalhadores/as em detrimento de uma análise do tempo presente. Bhabha (2013, p. 247), em diálogo com o pensamento de Fanon, argumenta que o “presente da história do povo” seria uma zona de instabilidade ocultada por meio do tempo hegemônico linear.

Para muitos/as profissionais, o fato de as juventudes não fazerem “nada” não justificaria os “abandonos” escolares, as “evasões”, as “indisciplinas” e as “repetências”. Desse modo, há um “gasto” adicional da política quando o/a jovem não responde “positivamente” ao que vai sendo ofertado. Não importando tanto o quê seja e/ou como seja ofertado, mas o porquê desses sujeitos não corresponderem funcionalmente a tais propostas que, por vezes, na visão das juventudes apresentam-se da seguinte forma,

Jonas - Ano passado. No começo do ano passado, nós mal tinha professor.

Ítalo - Aí no fim de ano, queria botar, tipo, a carga em cima da gente pra gente passar.

Jonas - Como se a gente tivesse a culpa!

Ítalo - Ameaçando! Se não passar vai pra de noite, hein, tal!

Jonas - Até hoje tem!

Selton - Sendo que é culpa da escola que não botava professor pra gente. E a gente não tinha culpa de nada, tava aqui pra fazer o nosso dever, e, mas só que não tinha professor, ficava lá fora. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Para eles, além de observarem uma abordagem de desigualdade, entre gestos e atos, em relação às suas pessoas, apontam ameaças sofridas, acusações individuais e descaso com a modalidade em meio a um projeto específico de jovens que era “experimental”. A meu ver, “driblar” esses itinerários, dando seguimento à escolarização se torna, em muito, um ato de re-existência. No atendimento à EJA Jovem da tarde na rede municipal, um dos professores argumenta que,

Então, eu noto que há um certo preconceito, até por parte de alguns colegas, professores, com as turmas de EJA. ‘- Tá doido! Como é que tu assume uma turma dessa? Esses meninos são horríveis! Uma loucura!’[...] Sabe, então, assim, é, é, eu vejo uma certa discriminação. Isso eu tô falando em uma escola que eu passei. Na outra eu vi tranquilidade, né, e aqui também eu vejo tranquilidade. Mas essa outra escola que eu passei era muito mal vista. Presenciei reuniões de planejamento pedagógico onde os professores exigiam que a diretora acabasse com os EJAs diurnos, porque tiravam a paz da escola. (Entrevista concedida em dezembro de 2019).

No enxerto, o tratamento referente aos/às jovens das turmas de EJA diurno variava de contexto, porém, o educador confirma as discussões expostas na seção anterior em torno da perspectiva de juvenilização. Reconhece que, em algumas experiências, há preconceitos dos profissionais, em especial de docentes. Em Freire (1996) sublinho que a prática educativa, seja de docentes, gestores e/ou demais profissionais de educação, deve rejeitar toda e qualquer modo de discriminação, pois corremos o risco de tanto ofender as pessoas como afetar e abdicar da democracia. De acordo com o autor, está na prática docente crítica o eixo central da formação permanente, é aqui que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 38). E mais, é fundamental não descuidar de nossos gestos e atos junto aos/às estudantes, “Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente.” (FREIRE, 1996, 43).

Ao retornar a ideia do “não fazer nada” juvenil, uma das primeiras leituras que eu tive acesso foi à obra de Machado Pais (2003a, p. 115) “Culturas Juvenis”. O sociólogo discute as redes grupais e identidades juvenis, apontando que o “não fazer nada” é um mero aparente. As juventudes desenvolvem formas de participação múltiplas, aderem a grupos e atividades (espaço como um *locus* de diversão, saídas, lazeres, curtições) em um contínuo fortalecimento da coesão grupal, mas ressalta que há distinção de classe e de signos geracionais. Contudo, seria através dos grupos que os/as jovens garantiriam certa proteção socializante que outros espaços e/ou pessoas apenas suprimem. Acrescento que não estaríamos tratando de “matar” o tempo, mas “viver” o tempo, como Certeau (2012), há astúcias, inventividades.

Da lógica que discrimina às experiências juvenis em suas rotinas diárias, como fragmentos de histórias sociais, é preciso ter consideração as suas falas, as suas trajetórias, dando relevo às ambivalências. Retorno a perguntas iniciais: “Não fazer nada para quem?” Para a nossa sociedade adultocêntrica e etnocêntrica? Para uma lógica capitalista que produz escolas públicas esgarçadas e impregnadas de produtividades cognitivas empobrecidas²⁸⁴? Dando importância as questões de classe, gênero, sexualidade, escola, território, religiosidades e geração, notemos como vem se caracterizando algumas rotinas de jovens, não como práticas mecânicas, mas como hábitos construídos no urdimento do cotidiano social de cada um/a.

²⁸⁴Faço referência às prioridades relativas aos resultados avaliativos já explicitados em seção anterior.

5.2.2.1 Tâmara: “[...] aí pensei em entrar pra escola, trabalhar”

Tâmara era uma das estudantes da turma de EJA III, matriculada a noite. Parte de sua infância foi agradável. Aos 12 anos de idade morava com a sua mãe, ao mesmo tempo entrou no tráfico de drogas da região. Saía bastante para as baladas. Nesse percurso, perdeu o interesse pela escola, não queria mais estudar.

Recorda, em suas memórias, que amava as aulas da antiga instituição, participava das aulas de teatro, foi integrante do grupo de capoeira, dança, envolvia-se nas festas à fantasia e realizava apresentações, comenta que “Eu era a mais inteligente da turma até a 6ª série [...]”. Quando trocou de escola, envolveu-se com pessoas que favoreceram para o seu afastamento da instituição. Ao entrar no tráfico, passava dias e dias fora de casa, sem avisar para a sua mãe e responsável. Teve a sua primeira filha com apenas 15 (quinze) anos de idade. Continuou com a vida no tráfico, deixando a sua filha, à época, aos cuidados de uma irmã. Contudo, relata que nunca se viciou em drogas (ilícitas ou lícitas), o seu gosto era pelas “farras”, a diversão, gostava muito do circuito de amizades.

Ainda namorando o pai da primeira filha, teve uma segunda gravidez com o parceiro. Morava com ele, mas sofria muitas agressões, inclusive físicas, relembra que “apanhava dia e noite”. A partir dessa rotina violenta, resolveu se separar definitivamente. Passou a morar com a sua mãe e as duas filhas pequenas, e que devido a muitas dificuldades financeiras passaram fome. A partir de 2018 conseguiu retornar à escola através da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal. Sente-se muito feliz com a atual instituição por ter possibilitado a ela conhecer novos colegas, experimentar novas formas de sociabilidade, “A escola fez eu me interessar por ela, num tava muito interessada, mas até então, tá bom, né. Tá ótimo!”.

Iniciou o seu primeiro emprego com a ajuda de uma tia que coordena um grupo de costureiras que confeccionam moda praia, de maneira específica trabalham com biquínis. À época da entrevista, estava ocupando a função de costureira apenas há três meses, é responsável pelas costuras das alças, da pala, do dobrão e dos vieses dos biquínis. Observa que essa primeira ocupação é uma experiência valiosa porque ainda não tinha sido empregada. Com isso, a sua rotina se intensifica ao passo que, enquanto reside entre o bairro Jardim Iracema e Padre Andrade, desloca-se para o bairro de Messejana diariamente para chegar ao trabalho. No geral, ela acorda às 4:30hs da manhã, chega em seu trabalho por volta das 7:00hs, às 9:00hs tem um intervalo para a merenda, retorna e só dá outra parada quando chega a hora do almoço, exatamente entre 12:00hs até 12:30hs. Com meia hora para almoçar, recomeça o trabalho de costura e fica até as 15:00hs da tarde. Novamente há uma pausa para a

merenda e segue com a atividade laboral até as 16hs, hora de retornar para casa, chegando à escola por volta das 18:30hs.

Quando dá tempo de passar em sua casa, chega à escola com as duas filhas e/ou uma das filhas. Estas passam o período diurno com a avó (sua mãe), que é encarregada dos cuidados com outro neto. Ressalta que a sua mãe é uma grande incentivadora, sempre lhe apóia e colabora com o que pode, agradece a paciência que ela tem dedicado às suas filhas. Para Tâmara, a rotina é cansativa, mas é válida a aprendizagem que vem tecendo na função de costureira. Uma oportunidade frente às dificuldades que muitos jovens da classe popular encontram para conseguir um primeiro emprego. Para ela, o ideal de escola seria as instituições integrais, mas dada a condição de ser mãe e trabalhadora, e ainda não contar com o direito financeiro do pai das crianças²⁸⁵, vê-se impossibilitada para tal experiência.

Entretanto, destaca que a oferta de cursos profissionalizante por parte da escola poderia ser um ganho para os jovens e as jovens que estão no mercado de trabalho ou que pretendem ingressá-lo. Fez elogio ao curso de extensão que realizamos em parceria com a escola. Fala desse espaço de maneira positiva por ter sido ofertado aos sábados, sobretudo porque ela trabalha o dia inteiro e estuda a noite. Mas, ainda sim, aponta que a escola noturna deveria proporcionar aulas de dança, aulas de artes e outras ações, para além das aulas conteudista em sala.

Tâmara, uma jovem, como muitas outras, advindas das classes populares. Durante a sua formação esteve próxima a contextos múltiplos, se em um momento se envolveu de maneira satisfatória com a escola, de outro, e no mesmo espaço, experienciou grupos de amigos que tinham envolvimento com o tráfico de drogas. O gosto pelas festas, como bailes, namoros, a sensação de prazer e liberdade a fez perder o desejo pela educação escolar, principalmente quando se deparou com a maternidade e a relação conjugal opressiva, incluindo a violência doméstica em seu cotidiano. Em outra ótica, muito cedo, as suas experimentações lhe concederam aprendizagens para romper uma relação abusiva e agressiva em prol dos cuidados com as filhas e o retorno para a casa de sua mãe. Com o primeiro emprego se sente convidada a dar continuidade aos estudos e projetar melhorias em sua qualidade de vida. Nessa direção, a educação escolar, especialmente a EJA, torna-se central em seus itinerários formativos, cotidianos e urbanos. Mais a frente, há os relatos de Solano.

²⁸⁵ Em uma de nossas conversas informais, Tâmara comentou que apenas exige do pai de suas filhas que lhes dê atenção, cumpra com as suas funções paternas, não tem recorrido judicialmente para garantir a pensão alimentícia, diz não querer problemas, conflitos. Fica com todos os encargos financeiros. A mulher atual de seu ex-companheiro não colabora para tal aproximação, vê como um obstáculo para a construção de uma relação harmoniosa e próxima entre as filhas e o pai.

5.2.2.2 *Solano: “[...] o bom da juventude é que nós aproveita o máximo que a gente pode...”*

Solano era estudante da turma EJA III, do período noturno. Foi integrante da igreja evangélica por um tempo. Fez parte de grupos teatrais e coral, segundo ele, essas atividades foram fundamentais para minimizar a sua timidez, contribuindo com a sua socialização junto às pessoas. Ainda na igreja, destaca que o espaço construído com os colegas foi o que mais marcou a sua formação, pois havia a possibilidade de conviver em grupo, além de tecer opiniões e discussões em torno de vários conteúdos relativos às suas vidas.

No tocante ao racismo, gênero e sexualidade, comenta que sofreu muita discriminação, principalmente quando assumiu a sua orientação sexual junto à família, destaca a figura de seu pai porque, desde então, não o aceitou mais como filho. Com esse sofrimento, pensou em cometer suicídio, mas desistiu em seguida, entendendo que não valeria à pena. Comenta que uma de suas irmãs é lésbica e um de seus irmãos se assumiu gay, porém, dentro do ambiente familiar, Solano se sente muito afetado devido às rejeições e discriminações, ao contrário de seus irmãos que “levam de boa”. Por esse motivo, resolveu sair de casa para conviver com outra irmã que já era casada. Atualmente, mora com a sua irmã mais velha, que tem um companheiro e mais duas filhas.

De maneira geral, quando descreveu a sua rotina na figura do relógio analógico, relatou que acorda já no final da manhã, logo, almoça. A partir das 13 horas inicia a arrumação da casa, depois, umas 14 horas, ele lava o banheiro ou arruma o quarto e, em seguida, dorme um pouco mais. Quando acorda por volta das 16hs, faz a sua merenda, ajuda nos cuidados de sua sobrinha. Quando chega ao final da tarde arruma as roupas e os materiais para poder ir à escola. Começa a se arrumar e tomar banho por volta das 18hs, chegando à instituição de ensino por volta das 19 horas. Depois da escola, quando finaliza a aula às 21hs, retorna para a sua casa. Dificilmente sai, gosta de ficar em casa. Porém, gosta de estar com os/as amigos/as, às vezes, sai para uma festa, ou mesmo, para a calçada de sua residência para conversar e trocar uma ideia. No geral, por volta das 22 horas janta, logo depois, começa a assistir séries e, posteriormente, em torno de 00hs dorme.

Não gosta muito de acessar as redes sociais, o que o distingue de grande parte dos jovens. Gosta de estar na escola devido às amizades que vem construindo, destaca que fazem “palhaçadas”, sorriem, divertem-se, aproveitam porque são jovens, mas estudam também. Solano se descreve como uma pessoa tímida, por isso, procura estar próximo de pessoas que ele conhece. Chegou à escola atual no ano de 2019, havia sido transferido devido a conflitos

em outra instituição, sendo solicitada a sua transferência por parte da gestão escolar. Para ele, a escola perde quando os/as docentes chegam atrasados/as porque só existem duas horas de aula a noite. A escola poderia ganhar em qualidade se variasse mais os docentes, dado que a quantidade é reduzida, ademais, a instituição poderia ofertar cursos para que as juventudes tivessem maior possibilidade de acesso²⁸⁶.

Em síntese, os espaços de sociabilidade e as ações desenvolvidas (coletivas) junto às juventudes são proeminentes para Solano na medida em que se considera um jovem tímido, logo, os grupos de amizade, tanto dentro como fora da escola são fundamentais para a sua formação, para a sua juventude. Convivendo, hoje, em um ambiente doméstico que não o discrimina, sente-se mais tranquilo, ajuda a sua irmã e sobrinha como pode, além de se organizar melhor para dar continuidade aos seus sonhos. A seguir, a rotina de Miguel.

5.2.2.3 Miguel: *“Não é uma rotina de um jovem normal!”*

Miguel narra a sua rotina como atípica de um jovem “normal”, por morar junto com o seu noivo e ter apenas 16 anos. “Bem puxada!”²⁸⁷. Acompanhando os ponteiros do desenho de um relógio analógico sobre a folha em branco, narra que todos os dias desperta às cinco horas da manhã. A partir das 6hs começa a acordar o seu companheiro para trabalhar. Leva-o para o banho e às 7hs começa a preparar o café da manhã para os dois, todos os dias. Quando o seu noivo sai para o trabalho²⁸⁸, Miguel inicia a preparação do almoço em casa, além de cuidar de outros afazeres domésticos. O seu noivo trabalha e recebe o que ganha, por mês, com base nas metas das vendas, geralmente, sua atividade laboral ocorre de segunda-feira até sábado. Com o dinheiro que recebe, eles conseguem viver bem, saem juntos, mantêm uma vida social satisfatória. O relacionamento já completou 8 (oito) meses.

Quando não faz a opção de almoçar em casa, sai por volta das 10hs ou 11hs da manhã e chega à casa de uma amiga, que inclusive estudava com ele na mesma turma da EJA Jovem IV com ele. Fica na casa de sua amiga até o horário de ir à escola. Os dois colegas de sala vão juntos à escola. Quando a aula se encerra às 17hs, Miguel retorna para a casa de sua colega, e em torno das 19hs chega à sua residência. Em seguida, inicia a preparação da refeição do jantar. Antes de dormir, organiza toda a casa até as 21:30hs, no máximo às 22hs. Enfatiza que essa rotina não é comum na vida de muitos jovens porque exige muita responsabilidade, e

²⁸⁶Solano foi um dos participantes do curso de extensão da pesquisa.

²⁸⁷Fala de Miguel.

²⁸⁸Supervisor de vendas de purificador de água.

acredita que a maioria das juventudes não tem. Destaca que durante a madrugada, ainda cuida de seu companheiro, caso ele precise de algo, como mingaus e mensagens²⁸⁹.

É a primeira vez que Miguel tem a experiência de morar com alguém dentro de um relacionamento amoroso, ao contrário de seu noivo. Antes, Miguel morava com uma amiga porque havia sido expulso de casa quando assumiu a sua orientação sexual, fumava muita maconha, bebia muito, quase todos os dias, até mesmo na escola. Hoje, largou o consumo de bebidas e drogas. Da mesma forma, o seu companheiro bebia bastante, vivia com a casa cheia de amigos, principalmente aos finais de semana. Ambos mudaram as suas rotinas e hábitos quando assumiram o relacionamento.

Reflete que a sua vida é de superação. Já passou fome, teve decepções amorosas, apresentou anorexia e início de depressão. Recorda de sua expulsão de casa aos 15 anos de idade devido à rejeição de sua mãe, esta, em suas memórias, sempre o insultava como palavras pejorativas, como “veadinho”, além de expor que “eu só sabia dá o cú!”²⁹⁰. Mesmo não guardando tantos afetos por sua mãe, Miguel reconhece que aprendeu a fazer muitas coisas com os seus ensinamentos, como os cuidados com a casa e o sustento com a comida do dia a dia, ele se diz agradecido. Também trabalhou, em outro momento, como faxineiro. Quando estudava pela manhã, fazia faxinas durante o período da tarde, chegando a receber apenas R\$ 50,00 (cinquenta reais) por uma semana inteira de trabalho em casas familiares, pois sua prioridade era suprir, ao menos, produtos de higiene pessoal. Lembra que começou a trabalhar aos 11(onze) anos de idade.

Apesar de considerar que a sua relação lhe trazia certa estabilidade, não acreditava no amor. Para ele, só há encantamento, não o amor. Relata que já foi traído inclusive na relação atual, ocasionando traição de sua parte, dizia-se arrependido da traição porque colocou em jogo a sua relação e porque gosta da sua vida do jeito que ela se apresenta hoje. No início o que lhe interessava era dinheiro, consumo. Costumava humilhar as pessoas devido à sua condição financeira, não tinha humildade. Porém, atualmente se vê mais humilde, reconheceu-se no “povão”²⁹¹, sai pelas ruas a pé, antes só andava de Uber²⁹², mas começou a ser como era antigamente. Sente-se mais feliz como era, sem precisar maltratar as pessoas, humilhando-as.

Miguel, aos 16 (dezesseis) anos cumpria uma rotina que, concordando com ele, não é comum na vida de muitos jovens. Já constitui um relacionamento mais sério, trabalha com os serviços domésticos de sua casa com fins de que tudo ocorra bem para ambas as partes.

²⁸⁹Sempre é parte dos afazeres de Miguel porque o seu noivo tem problemas de coluna.

²⁹⁰Na hora da entrevista pediu desculpas pela palavra.

²⁹¹Geralmente é uma palavra designada a ideia de popular.

²⁹²Prestadora de serviços de transportes privados via aplicativo.

Estudava à tarde na EJA. Como parte de suas experiências pessoais, em especial relacionadas à sua orientação sexual, acredita em um mundo melhor, sem homofobia, sem medo, mas reconhece que são necessários muitos enfrentamentos para obter mais respeito. Durante nossas conversas, entrevistas e convivências, Miguel destacava o papel dos/as docentes e da escola nessa construção²⁹³. Prosseguindo com os cotidianos juvenis, os relatos de Cícera.

5.2.2.4 Cícera: “E desde criança, tia, que é a minha mãe que vem me ensinando as coisas...”

Assim como Miguel, Cícera era estudante da EJA Jovem. As lembranças e os ensinamentos de sua mãe são marcas que sublinham suas narrativas. Ao escrever a sua rotina através dos ponteiros do relógio, já comenta que se trata de uma rotina com muitos afazeres. Iniciou pela merenda da manhã por volta das 7hs, prepara a comida de sua mãe (antes de sair para o trabalho), depois segue para um curso de informática que começa às 10hs da manhã. O seu almoço ocorre ao meio dia. Sai de casa às 12:50hs para chegar à escola. Depois das 17hs, quando finaliza a aula, segue para a casa de sua irmã para cuidar de um sobrinho que tem meses de vida. Vai à casa do namorado, mais a noite retorna para a sua casa e janta por volta das 22hs.

Em relação ao filho de sua irmã, Cícera cuida de sua higiene e segurança, mas relata que sua irmã sofre violência doméstica do companheiro, além das ameaças de expulsão da casa, caso não faça o que ele solicita. Acrescenta que a sua irmã “É humilhada, não tem como tirar dinheiro pá sustentar o filho, só recebe o Bolsa Família e bem pôquim, pois é, quando o dinheiro acaba, o dinheiro do Programa Bolsa Família, ela vai depender de quem, do marido dela e ele só ajuda porque tem um filho mais ela, se não tivesse?”

Em seus relatos de vida, narra que em sua infância aprontava bastante. Quando cresceu foi mudando o comportamento. Não tinha tatuagem, ficava observando os adultos, não sabia o que era tráfico de drogas, mas tinha a curiosidade porque cresceu no meio desse contexto. Sempre refletia que seu sonho era trabalhar para ajudar a sua mãe. Sua mãe teve três filhos e foi abandonada pelo marido quando Cícera ainda estava sendo gestada. Seu pai trafica drogas e, como ela menciona, “é envolvido”.

A figura do pai, para Cícera, é a representação de seus piores sentimentos, de ódio, de raiva, de desprezo. Comenta que a sua mãe e seus irmãos sempre sofreram ameaças por parte de seu pai, mesmo morando em bairros distintos. Ao recordar uma das falas de seu pai, expõe:

²⁹³ Aspectos que serão detalhados ao longo da seção.

“-O meu sonho é matar vocês 4 (quatro)”, que é eu, minha irmã, meu irmão e a minha mãe”. Não só através da fala, mas Cícera presenciou o seu pai tentado matar a sua mãe, devido a esse episódio, quando ainda era criança, Cícera tentou matar o próprio pai. Ela confia que devido às ameaças aprendeu a andar com arma branca em sua bolsa²⁹⁴, até mesmo na escola. Não narra de maneira extensiva porque se emociona, são lembranças que a deixam triste. Seu aprendizado no tráfico se deu através de seu pai que é usuário de droga. Era através do uso de drogas ilícitas que seu pai agredia a sua mãe, como Cícera era pequena, coloca que: “-Eu não tinha como bater nele, se desse um empurrão eu caia no chão, né, fui crescendo, fui crescendo e fui pegando maldade nele”. Sofria muito, chegou a sofrer assédio sexual em casa, sempre exigia de sua mãe a separação devido ao cenário intenso de opressões.

Com a separação de seus pais e mudança de residência, passou um tempo sem frequentar a escola. A sua mãe precisou trabalhar e Cícera tinha que permanecer em casa para ajudar no que fosse necessário até a família se restabelecer. A figura de seu pai, para ela, passou a ser desconsiderada, pois “pai que é pai não faz isso”. Por mais que ela tente, diz-se não conseguir se livrar da mágoa, com esses processos, ela se tornou uma pessoa “fria”²⁹⁵ para se relacionar com as pessoas, confiar, até mesmo para chorar.

Já em relação à sua mãe, “E, desde criança, tia, que é a minha mãe que vem me ensinando as coisas, se eu dependesse do meu pai eu não sabia ler, minha mãe me botou na escola. Através dela que eu estudo.” Destaca que nunca ouviu um “eu te amo”, nem do pai nem de sua mãe, nem dos namorados e amigos. Mas volta atrás e comenta que ouviu de sua mãe naquele ano de 2019 um “eu te amo”, o que tornou o dia mais feliz de sua vida. Nas relações amorosas Cícera observa que teve muitos problemas e decepções. Passou muito tempo sozinha para “colocar a cabeça” no lugar. Quando se sente estressada, procura sair com os amigos, com a sua mãe, frequenta serestas, gosta de *reggae*, *funk*, dos clubes e dos bailes.

Relata que é usuária de droga, usa maconha, sente que se tornou um vício, mesmo não usando direito, mas quando está chateada ou algo parecido, ela fuma. Reconhece que quer mudar, sente que “uma hora eu vou sair desse caminho porque eu era da igreja tia, eu não era do mundo”, porém não gosta de julgamentos, vê que isso não é relevante, é preciso se colocar no lugar do outro. Soma-se a isso, a sua reflexão de que o sofrimento é parte da vida no mundo, mas que não é motivo para que ninguém se deixe derrubar, lembrar do passado não ajuda, por isso “eu prefiro seguir minha vida em frente.” Mais abaixo, os relatos e Cecília.

²⁹⁴Cícera me confidenciou que sempre andava com uma faca em sua mochila.

²⁹⁵Ser fria foi uma expressão utilizada por Cícera caracterizando uma defesa de si em relação às decepções que seguem no percurso de sua vida. Não sentir tanto, não se envolver sentimentalmente, não confiar tanto, não dá ‘trela’. Ser fria, ser dura, encarar com os pés no chão a realidade.

5.2.2.5 *Cecília: “[...] eu gosto de ficar em casa fazendo as coisas. [...] É, eu gosto também de ler meus livrinhos”*

Cecília é uma jovem que estava matriculada na turma da EJA Jovem da tarde. Com os seus 16 (dezesseis) anos de idade estava com muitos planos após a conclusão do ensino fundamental na escola. Muito tímida, chegou à turma no segundo semestre de 2019, estava vindo de uma outra turma do turno da manhã, da mesma escola.

Nasceu no município de Viçosa do Ceará, foi criada com familiares na zona rural. Quando ainda pequena, sua mãe veio a óbito devido à tuberculose. Depois da morte de sua mãe, Clara ficou aos cuidados de uma tia aqui em Fortaleza. Sente cotidianamente uma profunda saudade de seu avô que ficou na cidade interiorana.

Em Fortaleza, frequenta a Igreja Universal aos domingos e faz parte de um grupo de judô. Mas aponta que o que mais gosta de fazer é estar em casa cuidando dos afazeres domésticos, além do gosto por leituras. Inclusive foi a estudante que mencionou como objetivo fazer graduação, mestrado e doutorado na área da Pedagogia e/ou Biologia. Ela mora com uma irmã e a sua tia que, hoje, ela considera como uma mãe. Sua irmã é mais nova e estava estudando em uma escola integral.

No que diz respeito ao judô, Cecília se diz satisfeita porque é uma prática esportiva que tem lhe ajudado, com as suas próprias palavras, “a abrir a sua cabecinha”, mas sempre fica nervosa na hora das lutas porque tem um corpo esguio e baixo em relação aos colegas do tatame (se emocionou quando relatou esse fato). Conversei informalmente com Cecília durante muitos recreios, nas entradas de sala de aula, na hora da saída. Cecília se dizia apaixonada pelo seu professor de Judô. Na época, ela pediu que eu lesse uma carta em que declarava os seus sentimentos para o docente, solicitando-me correções ortográficas para entregá-lo²⁹⁶. Mas compreendia que parte de suas motivações era a paixão “platônica” pelo referido professor.

Sempre preocupada com a condição de trabalho de sua mãe, uma professora da educação infantil, de uma escola de bairro, que ganhava menos de um salário mínimo para o sustento da família. Além disso, ainda pagava um curso superior privado com os mesmos rendimentos, fator que onerava o orçamento. De outro modo, Cecília sempre estava entre os/as “escolhidos/as” para os passeios escolares, mesmo sendo aluna novata na turma, suponho que por apresentar um “bom” comportamento e realizar as atividades escolares, fator

²⁹⁶Em suas declarações ela incluía o desejo de se casar com ele, de ser a sua mulher. Posteriormente, eu não a indaguei sobre o ocorrido para não interferir em sua vida pessoal, preferia ficar na escuta de seus relatos.

que causava irritação a outros/as estudantes de sua turma, não em relação a ela, mas a postura seletiva que a escola realizava. Porém, devido a sua maneira tímida de se por, alguns/mas colegas faziam piadinha e brincadeiras em sala, exemplo, dar-lhe um beijo na boca. Aparentemente, ela não se irritava com tais brincadeiras, levava numa boa, não mencionava críticas. No geral, Cecília se mostrava uma garota tímida, realizava as suas tarefas escolares, observadora, sempre me indagava acerca das profissões e das universidades, bem como compartilhava seus sentimentos amorosos nos intervalos. Dando continuidade aos fragmentos, discorro acerca de Margarida.

5.2.2.6 Margarida: *“Sei lá, não sei nem o que falar, porque nessa vida eu sofri muito.”*

A rotina da jovem se divide entre os afazeres de casa, a escola e a sua participação como regente da mocidade na Igreja Deus é Amor, de caráter evangélico. Participa das consagrações há 1 (um) ano²⁹⁷. A sua família está expressa na figura de seu pai e suas duas tias que fazem parte da igreja. Destaca as suas relações de amizade na igreja, para ela é central se sentir parte da instituição. Às vezes, saem juntos para evangelizar nas ruas do bairro. Assim como na Igreja, há amizades no espaço escolar que são fundamentais para a sua pessoa.

Quando indaguei: “E você Margarida, se tu fosses contar a tua história, como contaria?”. Lágrimas e pausas. Voz reiniciada, pausadamente, sussurrando “quando eu tinha dois anos [de idade] a minha mãe...”, novamente outra pausa, ela se emocionou, eu me emocionei (mesmo não sabendo o que viria pela frente), as meninas que participavam da entrevista coletiva também se emocionaram. Uma pergunta que, aparentemente, parecia ser direta e simples, torna-se profunda e íntima demais. Mas, sem mais reticências, Margarida continua.

Quando ela tinha 2 (dois) anos de idade a sua mãe já era usuária de droga e a agredia fisicamente. Para Margarida, a mãe sempre preferiu a sua outra irmã mais velha, esta agredia a mãe. Quando ainda era criança, a sua mãe fazia mingau com água e sabão. Por conta disso, Margarida contraiu uma infecção, quase chegando a óbito. Neste período, ela recorda que sua mãe amarrava uma fralda de pano em sua boca para que ela não gritasse ou pedisse comida, chegava a ficar com marcas vermelhas no rosto. A sua tia, irmã de seu pai, desde cedo ficou responsável pelos cuidados da sobrinha, por isso, “a minha tia é como uma mãe pra mim”. Foi através da tia que Margarida soube da violência doméstica que sofria de sua mãe quando era

²⁹⁷Rituais religiosos de adoração a Deus.

bem pequena. Mas ela compreende que não havia consciência por parte de sua genitora, pois agia como se fosse o certo a fazer.

Atualmente mora com o seu pai e a irmã de seu pai, sua tia, a quem considera como mãe. Está integrada a igreja evangélica e encontra aí um conforto para os traumas familiares, apesar de reconhecer que há conflitos internos na instituição religiosa. Comenta do apoio e do refúgio que a igreja lhe proporcionou, levando Margarida a não desistir de viver. Na escola, há apenas uma amiga que é sua confidente, no geral, sempre está muito silenciosa e atenciosa aos acontecimentos. Acrescenta que com a amiga de escola encontra conforto, estava passando no ano de 2019 pelo luto de seu avô. Pensou em sair da igreja, em se mutilar, em suicídio, muitas dificuldades para superar, seu avô era o pai de seu pai, todos moravam juntos. Foi através da igreja e da amiga que ela encontrou apoio, consolo, força para seguir em frente. Margarida, além da irmã mais velha, teve outros irmãos, mas pelos maus tratos que a mãe impunha, dois de seus irmãos chegaram a óbito e o outro se encontra hoje com problemas neurológicos. Este não consegue verbalizar devido às pancadas que a sua mãe causou em sua cabeça quando ele ainda era criança. Seu irmão, hoje, mora com um de seus tios.

Além desses processos, atualmente, Margarida é perseguida e aliciada por sua mãe biológica para entrar no tráfico de drogas. Recebe telefonemas, a mãe chega a ir à escola, ameaça, grita, exige o retorno dela para casa. Segundo a sua narrativa, o interesse de sua mãe, e de um de seus tios envolvidos com o tráfico, é que ela se “batize” aos 16 (dezesesseis) anos de idade. Ou seja, se batizar é entrar para o tráfico e seguir os mandamentos previamente anunciados²⁹⁸. Ao completar os seus relatos, comenta ter sido vítima de assédio sexual por parte de um tio dentro de sua família.

Margarida, como muitas jovens-mulheres, é vítima de um contexto de violências com várias dimensões. Das negligências, à violência física, tentativas de assassinatos, passando pelo aliciamento e assédios, a Igreja, a escola (na representação de sua melhor amiga) e alguns familiares são portos seguros. Espaços e tempos que têm favorecido a sua re-invenção como jovem, como mulher. Sua pessoa integra as estatísticas já referidas no trabalho quanto à violência de gênero e desigualdades que impactam a vida das mulheres e jovens, principalmente negras, no Brasil e na América Latina. Pautas que precisam fundamentar o nosso fazer educativo na EJA²⁹⁹. Em diálogo com experiências anteriores, somando-se às histórias sociais das juventudes da EJA e os estudos da literatura, como descrito, identifiquei uma necessidade central debater as relações das juventudes com as suas famílias, estas

²⁹⁸Exemplo dado por uma de suas amigas: passar drogas; matar quando for necessário se não morre.

²⁹⁹As relações de poder de gênero e étnicorraciais me marcaram de maneira particular nos trabalhos de campo.

compreendidas como um dos espaços socializadores a serem considerados na EJA, e na escola.

5.2.3 Famílias: relações sociais a serem consideradas!

Na primeira etapa da pesquisa as famílias se apresentaram como necessárias à escola junto à EJA devido à menoridade de parte significativa dos/as estudantes matriculados/as. Mas, às famílias, em muitas ocasiões, estavam alinhadas às discussões indiscriminadas da juvenilização na modalidade, delineando-se como “desestruturadas” e cenários causadores do “fracasso na aprendizagem”. Cenários que, no meu entender, envolvem múltiplas dimensões territoriais, etnicorraciais, gênero, classes sociais, gerações, culturas e educações. Entre culpabilizações, acusações, relações de poder, racismos e não diálogos estão os desencontros como parte desse debate entre as famílias e as escolas.

Dayrell (2003), quando aborda a relação entre as juventudes e as suas famílias, apontou que a imagem amplamente difundida em torno da noção de desestruturação está vinculada a uma possível ideia cristalizada de família nuclear composta por mãe, pai e filho. Em seus achados junto aos/às jovens, por exemplo, a figura do pai biológico estava ausente, mas que, nem por esse motivo, as famílias se apresentavam desestruturadas. Em plena concordância com o sociólogo e dialogando com os argumentos inferidos pelas juventudes na pesquisa, “Mais do que a presença do pai, o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem [...]” (DAYRELL, 2003, p. 10).

Isso dito, metodologicamente verbalizando apresentei a palavra geradora – FAMÍLIA - nas rodas de conversa nas turmas da EJA Jovem. Mas, o que é família? Ou melhor, famílias³⁰⁰? Como se debruçar em tal conceituação sem restringir o nosso olhar à hegemonia do projeto de modernidade ocidental, considerando outras especificidades culturais? Escola e família, instituições modernas, que se refundamentaram a partir dos acontecimentos sociohistóricos como a Revolução Francesa, a ascensão da burguesia e a consolidação do sistema capitalista de produção. Ocuparam um enorme espaço na formação das subjetividades de crianças, jovens, adultos e idosos com a expansão do processo de escolarização através dos sistemas nacionais de ensino. Com esse expansionismo, em muito favorecido pelo

³⁰⁰Famílias no plural, tomando como base os estudos de Giddens (2012). Quando estamos lidando com perspectivas mais globais, com destaques para as diversas culturas. Portanto, as famílias podem ser caracterizadas, como: monoparentais, famílias de pai ausente, segundos casamentos, famílias reconstituídas, coabitação, relacionamentos homossexuais, permanecendo solteiros/as.

empreendimento colonizador, tornou-se mais visível e mais necessário a discussão e o trabalho em torno dessa relação.

Em seus rastros, há conflitos e consensos históricos. Conteúdos acerca da laicidade, do que seja privado, do que seja público, dos valores, da ética, da sexualidade, do gênero, do racismo, das religiosidades, das culturas, de modo geral, são lugares em que as relações de poder a partir dos projetos de cada sociedade vão transpassando de modos proeminentes. A meu ver, estudar e atuar com essas relações não deve ser um privilégio da educação de crianças³⁰¹. Trata-se de uma pauta cotidiana, urgente e emergente no setor público com todos os sujeitos e suas culturas envolvidas. Mesmo se mostrando como um consenso a relevância desse elemento no processo de escolarização, a concepção de relevância e os modos como essa relação deveria ser abordada mudam substancialmente em cada contexto.

Em minha interpretação não há como compreender as juventudes e suas culturas se não consideramos as suas famílias, etnicidades, religiosidades, sexualidades, gênero, classe social, ou seja, **com-textos**. Estes precisam ser estudados e abordados desde o momento de um tempo-presente cultural, considerando e pensando criticamente a hegemonia do olhar etnocêntrico, restrito, por vezes, idílico, conservador e liberal, e em muito religioso, de uma “noção de família” longínquo de nossas realidades culturais latino-americanas.

Para Giddens (2012) quando os argumentos se expressam pela ideia de que a família está sendo “corrompida” há por trás uma visão de mundo conservadora. Pois, o postulado do declínio se vincula com a vida familiar estável e tradicional. Cita como exemplo as concepções da família vitoriana no século XIX. Aqui a disciplina e a forte autoridade dos pais sobre os filhos e filhas eram fios condutores do processo educativo. Tanto o Estado, a Igreja como o Patriarcado vão influenciar fortemente para a construção de modelos hegemônicos a serem seguidos com fins de dar maior coesão e domínio nas esferas públicas e privadas.

Com o passar do século XX, as contribuições no campo da antropologia e dos estudos feministas nos dão novas pistas para o debate da construção histórica e social dessa instituição. Enfatizo os estudos feministas, descritos por Anthony Giddens (2012), que contribuíram e contribuem para evidenciar as relações de poder estabelecidas, por exemplo, no espaço doméstico, por muitos, tratados apenas como um espaço privado e, portanto, de cunho íntimo que só dizia respeito aos membros de determinada família. Os resultados dos estudos feministas explicitam as desigualdades na divisão das tarefas domésticas, a violência

³⁰¹Menciono aqui esse argumento com base nas orientações curriculares e legais que aponta o cuidar e o educar com aspectos indissociáveis para a infância. Com isso, as relações com as famílias devem ser uma prioridade. Porém, com base em minhas experiências sociais e leituras da área, compreendo que estamos longe de realizar um trabalho coletivo e qualitativo nesse quesito.

doméstica através da prática do abuso, como: negligência, físico, sexual e emocional de crianças (acrescento todas as outras gerações), a violência doméstica cometida por homens contra as mulheres, as desigualdades no acesso e permanência em empregos. Esses aspectos se agravam quando lidamos com as classes economicamente mais pobres e com as mulheres negras situadas na condição de vítimas³⁰².

Os estudos feministas, a meu ver, são grandes referências que podem contribuir para a educação de maneira geral, especialmente para a Educação de Jovens e Adultos³⁰³. Ao redimensionar o foco de análise para dentro do espaço doméstico e torná-lo uma questão pública e política, essa literatura denuncia as múltiplas desigualdades de gênero nas famílias e favorecem novas possibilidades epistemológicas e interventivas no campo das políticas públicas empregadas nos recentes sistemas democráticos. Em diálogo com os achados da pesquisa, não há dúvidas de que essas reflexões são contributos para reavermos a necessária relação e **com-textos** entre famílias e escolas. O debate entre famílias e escola esteve inserido nas entrevistas com os/as profissionais da escola,

Tudo que acontece no bairro acontece aqui dentro da escola. A gente, a gente reconhece como é a forma de vida dos meninos através deles, do jeito deles se relacionarem, da fala, do sentar, do vê, do sentir. A gente sente os problemas lá de fora por meio dos meninos, né, isso tá bem claro. (Diretora, entrevista concedida em janeiro de 2019).

Eu acho positivo, principalmente porque a família vai está acompanhando, né, o aluno que tá naquela escola, né, vai poder ajudar. Vai entender as dificuldades da escola, né, vai ter o contato maior, né. E assim, o fato de vc trazer a família pra dentro da escola, né, já é um, um, um, uma grande, uma grande contribuição mesmo do processo de ensino-aprendizagem, por quê? Porque é dizer a essa família que ela vai ter que cobrar do filho em casa. [...] Né, então eles vindo pra escola, observando e participando de atividades, qualquer, né, eles vão começar a perceber essa importância. (Docente, entrevista em dezembro de 2019).

Os profissionais têm consciência de que as trajetórias e os contextos culturais implicam na maneira como as juventudes se expressam na escola. Compreendem, dessa forma, que é fundamental cuidar de uma relação entre escola e famílias. Que o processo de aprendizagem tem aqui uma relação de interdependência, e mais, que as famílias e os contextos socioculturais são centrais. Todavia, precisamos nos indagar o porquê dessa consideração? Não estaríamos, nós, mais uma vez, entendendo que as famílias devem colaborar

³⁰²Dentre as referências que o sociólogo utiliza, há: *'Feeding the Family'* (1991) de Marjorie Devault e *The Family* (2001) escrito por Liz Steel e Warren Kidd.

³⁰³No ano de 2019, durante o curso que coordenei junto aos/as professores/as da EJA em Fortaleza, uma das docentes se dizia perplexa com a situação de violência enfrentada por mulheres em sua turma à noite. Ao propor um círculo de cultura com o tema mulheres em situação de violência, ela ficou a pensar qual o papel da escola diante de tal situação social? Foi um momento muito rico de discussão e reflexão em nossa formação acerca das nossas relações de gênero no campo da EJA, inclusive para pensar a ausência desse debate.

para disciplinar e fomentar os resultados cognitivos de crianças e jovens, que tanto pressionam as instituições escolares? Há tido propostas em diálogo com essas realidades e sujeitos, considerando as suas pessoas, as suas visões de mundo e culturas na elaboração do projeto de escola? Penso que ainda estamos longe de desatar alguns nós nesse circuito! Assim como as juventudes, para muitos/as profissionais da educação, as famílias são pensadas como *outsiders*. Em uma das rodas de conversa, quando a palavra famílias foi exposta, os/as jovens expuseram que,

Miguel - Vixe!Nannn[...] Eu **odeio** a minha família! Principalmente pela **homofobia!**

Riana - Valha mi Deus! **Eu gosto da minha família**, ela pode ter todos os **defeitos**, mas **quando eu precisar sempre quem vai tá lá é minha mãe, meus irmãos**. [...] **é a base de tudo pra mim.**

Miguel – Eu, sobre família eu não tenho muito o que falar. Eu **fui expulso de casa**, né. [...] **Família pra mim é só outras pessoas**. Igualmente são vocês aqui, são **amigas**, são, **quando a gente tem isso [fez gesto de dinheiro], a gente só vale o que tem.**

Alane – Eu não tenho nada pra falar de família porque **a minha é totalmente desestruturada**. Na minha família, tem a pessoa que é líder, minha **tia**. Porque ela é **casada com um estrangeiro e é rica**, digamos assim, né? [...] E tipo, então, é, **é ela quer ser mais**. [...] **E o marido também dela**, que a gente tava falando sobre a questão do **racismo** [falou baixo, com vergonha]. **O marido dela é alemão**, pronto. **Meu irmão, a gente é descendente de indígenas, ele é negro**. [...] É mais sobre isso porque **a gente não se fala muito, pela questão financeira e o racismo também**. [...] **O meu pai [...], ele foi morar lá em casa com a gente e sabe o que é você se sentir tds os dias, acordar tds os dias da sua vida com ele mexendo em vc...Pois é, era isso que, era isso que acontecia**. Eu até, **hoje não, porque eu dormo totalmente livre porque eu só moro com a minha mãe**. **Aí vc se olhar no espelho e se sentir que vc, que vc tá suja, tá se sentindo suja, mas não tem nada. É super horrível!** E, oh, **recentemente eu falei com a minha mãe, falei pra ela. Ela perguntou porque eu não tinha falado, aí eu falei né, não eu tinha medo de a senhora não acreditar em mim, [...]**. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Mais do que a distribuição de membros estão às relações e os valores implicados cotidianamente em suas experiências com as famílias que, de muitas maneiras, cumprem um papel socializar na formação desses sujeitos. As memórias põem em relevo o que cada um/a considera importante tocar e compartilhar no momento presente da roda de conversa. Nem todos/as que fizeram parte desse instante comentaram o quê as famílias significavam em suas vidas. Mas é fato que há teias de relações muito particulares de cada vida jovem. Desde a mais tenra infância, as pessoas se inserem em contextos sociais íntimos, complexos e de difícil alcance para análise. Não obstante, fundamentais para qualificar as mediações pedagógicas. E mais, fortalecer políticas públicas em favor de suas pessoas.

Em suas escritas, identifiquei que o debate em torno das relações de gênero e sexualidade, por exemplo, ganhou relevo nas narrativas de jovens-mulheres, jovens-homens e

jovens LGBTQI+. De acordo com Miguel e outras estudantes, muitos contextos familiares se constituíam como um lugar violentamente homofóbico e abusador. Uma das principais consequências de tal realidade, baseada na não aceitação de suas orientações sexuais no momento em que assumem as suas identidades de gênero, tanto em casa e como em parte da vizinhança, é a expulsão de suas pessoas, de suas vidas no seio familiar. Como lembra Louro (2000, p. 4) “A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a ‘essência’ do sujeito.” Portanto, torna-se fundamental em nossas formações sensibilidades e diálogos para tal conteúdo.

O ato de assumir-se perante a figura do pai ou da mãe é um momento de ruptura com muitas consequências na vida desses/as jovens. Os/as que não são expulsos/as ficam à mercê da boa vontade e da sorte que os próximos dias anunciaram ou não. Miguel antes de ser expulso de casa, passou ainda por uma espécie de cárcere privado, ou seja, outro processo de violência. Ao se assumir gay com 12 (doze) anos de idade, a sua mãe o prendeu durante um ano inteiro dentro de casa, “Eu fiquei preso, olha, ela [mãe] ia deixar na escola e me buscar, ia me deixar e ia me buscar. Ela, ela tinha o gosto de sair do trabalho dela pra ir me deixar”. (Roda de conversa, em dezembro de 2019). Os/as crianças e /ou jovens expulsos/as de suas residências, logo precisam se virar para poder garantir a sobrevivência, seja na casa de outros parentes, seja na casa de amigos/as e/ou conhecidos/as por ele/as. De modo paralelo, precisam arranjar um serviço no intuito de ter uma renda para o sustento, porque, muitas vezes, **“a gente só vale o que tem.”** (Miguel, EJA Jovem, 2019).

As jovens-mulheres que sofrem abuso sexual ou outro tipo de violência, desde cedo estão submetidas a cenários tortuosos e ameaçadores. Seus corpos femininos e, em muitos casos, negros, são objetos e alvos de parentes e pessoas externas e internas à família, predominantemente são vítimas de homens. Como crianças e, às vezes, jovens, são pessoas que se sentem desprotegidas, são “menores” de idade, dependentes, muitas vezes, não sabem a quem recorrer e/ou como recorrer, entendendo, ainda sim, como um assunto privado, ameaçador, familiar, de foro íntimo. Louro (2000) argumenta, a partir de suas memórias, que tanto a sexualidade como o sexo, como uma jovem mulher que era, constituiu-se como um assunto privado, sem dimensão social. Esta dimensão é um debate recente em democracias jovens. A autora aponta que fatores como situação de pobreza e racismo tornam esses corpos como de ninguém. Acrescento que, muitas crianças e jovens, condição geracional, estão sujeitas a uma arbitrariedade naturalizada e violenta através das relações de poder imposta por gerações adultas. E, ainda, sentem-se culpadas **“Aí vc se olhar no espelho e se sentir que vc,**

que vc tá suja, tá se sentindo suja, mas não tem nada. É super horrível!”. (Estudante EJA Jovem, tarde, 2019).

Sempre é válido ressaltar que estamos inseridos/as culturalmente em uma sociedade colonial, em que o ideal heteronormativo, com preponderância da estética e da ideológica do homem branco, ocidental, burguês e cristão foi imposta. No campo da sexualidade e do gênero, em países como o Brasil, Guacira Louro (2000) afirma que os marcadores cristãos historicamente colocaram as mulheres como um sexo secundário, enquanto os gays e/ou a população LGBTQI+ como desviantes e anormais. Reflexões relevantes na medida em que estamos lidando com grupos que são impactados cotidianamente por suas condições de gênero e classe social. Os/as jovens do grupo LGBTQI+, tanto do turno da tarde como da noite da EJA, teceram críticas em torno desses cenários, e apoiados em suas experiências de vida, elaboram os seus próprios argumentos,

Miguel - Eu tenho o meu livre arbítrio, livre arbítrio e eu escolho a minha ‘opção’ sexual. Deus deixou esse, essa única coisa pra mim! Eu posso ser o que eu quiser, eu não vou ser rotulado porque os outros querem que eu seja isso, isso, isso não! (Estudante EJA Jovem, roda de conversa, dezembro de 2019, grifos meus).

Rosa – Tia, depois que eu me assumi, a minha família não é igual, a mesma! Tipo assim, **não é mais a mesma**, porque... Porque assim, né, óh, **quando eu não era assumida, eu era tudo[...]**. Logo depois que **eu me assumi [lésbica], apanhei, apanhei, mas eu sou feliz do jeito que eu sou**. (Estudante EJA Jovem, roda de conversa, dezembro de 2019).

Ana - [...] fala que, muitas vezes, as pessoas estão presas a dogmas; está lendo um livro da doutrina espírita...me mostrou, estava em sua bolsa, falou da tradição, eu complemento sobre o julgamento de valor. Exemplo que ela deu foi de um colega do teatro que será morman só para seguir a tradição. Ela entende que não é bem assim, as pessoas devem ter livre arbítrio. (Estudante EJA, noite; Diário de campo 5, 2019, p.150).

Roberto - Roberto comenta que não gosta de religião. Observando a questão, expõe que a **religião não contribui em nada em sua vida. Sinto que ele se sente profundamente discriminado pela orientação sexual** que não é ‘aprovável’ para a igreja. Comento sobre o papel que deveria ter o ensino religioso no âmbito cultural tratado na escola. Mas, muitas vezes, o que faz é a ideia do evangelizar. Roberto **repete de novo com indignação que não deveria ter na escola, não gosta.** Comentei da LDB que não há obrigatoriedade em assistir aulas, é optativo. (Estudante EJA, noite; Diário de campo 4, 2019, p. 196).

As discussões no campo das orientações religiosas, das orientações sexuais e das relações com as famílias e amigos/as na formação e experiências das juventudes é uma constante, influenciando sobremaneira as suas visões de mundo. Com esse processo, formam opiniões e tomam decisões que lhes garantam um fazer cultural que lhes são particulares e múltiplos, trançando resistências **“eu sou feliz do jeito que eu sou”** (Rosa, EJA Jovem, 2019); **“Eu não vou ser rotulado porque os outros querem que eu seja isso, isso, isso não!”**. (Miguel, EJA Jovem, 2019).

Enquanto Roberto recusa e critica veementemente o ensino religioso na escola, Miguel expõe como premissa em sua vida, o livre arbítrio empregado nos ensinamentos cristãos como uma forma de fundamentar a sua posição em relação à sua orientação sexual, tendo em vista os enfrentamentos relacionados ao julgamento moral. Já Ana, como mulher trans, ao relatar a sua posição em se assumir atualmente como cristã, não concorda com tudo que é orientado pela tradição, pois crê na ideia do livre arbítrio. Para ela, por exemplo, o casamento e o direito de ter filhos/as não deve ser uma prerrogativa das pessoas cis gênero. Seu desejo também passa por aí e deve ser considerado, não quer ser vista como *outsiders* nessa história (Diário de campo, nº 6, 2019, p. 94). Em minhas compreensões, essas ações são parte de um fazer político elaborado com base em relações não igualitárias, como argumenta Certeau (2012), os sujeitos ordinários elaboram em seus cotidianos, táticas “minúsculas”, maneiras de fazer, que lhes garantam respostas às verdades impostas as suas pessoas, as suas vidas. Sem nomes próprios, esses sujeitos constituem liberdades interiores dos não conformistas.

Em parte, o grupo crítica abordagens que a escola, por ora, vem materializando no campo religioso porque afeta não apenas a eles, mas as suas histórias sociais familiares. Compreendem que muitos profissionais da educação não estão qualificados/as para tal conteúdo, não só estes, mas para o trato do gênero, da sexualidade e do racismo. Exemplo disso está exposto nas escritas juvenis quando interpelam uma abordagem de um professor, na turma da EJA Jovem, da tarde. De acordo com as narrativas, o educador teceu comentários preconceituosos relativos às religiões de matrizes africanas, discriminando tradições familiares dos/as estudantes negros/as.

Riana – Pior! Cara, sabe o que é o seu própria professor, porque tipo, ele é meu professor, ele é meu professor, **sabe o que é o seu professor tá falando da sua religião? Falando mal da sua religião, e fica soltando piadinha...**

Miguel – **Debochando!**

Riana – Debochando. **Cara, eu sou umbandista, eu sou macumbeira!** O que é que eles têm haver com isso? Tem nada haver não, aí fica falando não sei o quê. **Cara, se, se, se eu for...eu dou mais aula de, de umbanda, de macumba do que o...**

Miguel – **Ele é professor de religião e critica a religião!**

Riana – **Eu dou mais aula pro, pro professor do que pra mim,** porque tava fazendo as perguntas, professor o que é isso? **Preciso nem pesquisar!**

Miguel – Roberta, com licença...

Riana – **Tem que pesquisar!**

Miguel – Com licença, Roberta! **Ele é professor de Religião e critica a religião!**

Riana – Não é cara!

Miguel – **Ele só olha pra religião dele, que acho que é o catolicismo, né?** Ele é católico. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

As reflexões dos/as jovens acima revelam atos de discriminação e racismo relativos às religiões de matrizes afro-brasileiras e/ou africanas. Destaco que, mesmo com a aprovação da

Lei 10. 639, em 2003 (a mais de 15 anos) e com o aumento significativo de estudos na área³⁰⁴, que orienta a obrigatoriedade da educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e que, posteriormente, incorporou o ensino da cultura indígena através da Lei 11.645 no ano de 2008, o cenário mencionado nos evidencia que o trabalho de formação docente ainda está por se fazer de maneira que abranja amplamente a rede pública municipal em Fortaleza.

No “Enquanto Isso” das políticas educacionais, as juventudes **da** e **na** educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com as suas culturas e saberes, denunciam e escrevem as suas fronteiras culturais quando se recusam, narram, têm uma posição política frente às ações impostas através da política, imposições que, no pensamento de Certeau (2012), constituem-se como estratégias. A questão que elaboro quando me deparo com esses desencontros é: Como as juventudes aprendem diante de contextos que os/as discriminam, e não só a eles/elas, mas as suas famílias, seus territórios e as suas culturas? Riana acrescentou, em sua narrativa, que a sua mãe é da macumba e tudo o que realizam é para o sustento de sua família, “-Oh, minha mãe me calça, minha mãe me dá comida, minha mãe, minha mãe me bota dentro de uma casa” (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019). Retomo os argumentos de Paulo Freire (1996) acerca da dimensão dos gestos docentes na vida dos/as estudantes. A meu ver, somam-se aos gestos, os falares, as posturas, as incoerências abismais, a ausência de um pensar-saber **com o outro** (BRANDÃO, 1991).

Quando lidamos com as questões de gênero e sexualidade há muito a ser compreendido e trabalhado em nosso processo formativo. Em uma de nossas conversas informais, Miguel apontou como exemplo um dos momentos no cotidiano de uma aula de história. O professor, ao mencionar a figura de Betinho, coordenador do Projeto Natal Sem Fome, afirmou que ele havia morrido em decorrência da AIDS³⁰⁵. Alguns dos/as estudantes indagaram ao profissional se Betinho era gay, a resposta foi “ele era uma pessoa comum” e que “não queimava o forebes³⁰⁶”. Miguel, ao lembrar tal cena, entende que deve haver uma preocupação maior na abordagem dos/as educadores/as, pois eles/elas são “espelhos” e estão formando pessoas, jovens. Para o estudante, é urgente revisar esse papel social que se apresenta como educativo, sublinha que nenhum educador/a poderia se expressar desse modo. No momento em que o fato ocorreu, Miguel interveio e como um lugar de palavra, oralizou para a sua turma que ser homossexual é “normal”! É válido ressaltar que a AIDS esteve

³⁰⁴Para maiores informações é necessário acessar o Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenado pela prof^a. Dr^a. Sandra Petit.

³⁰⁵Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

³⁰⁶Termo utilizado para o ato do sexo anal.

vinculada, ideologicamente, às pessoas que se “excediam” na atividade sexual, tratava-se de “uma vingança da natureza contra quem transgredia seus limites. A população transgressora, neste caso, seria os que não se encaixavam na heteronormatividade. Com isso, mais do que uma doença, tornou-se uma metáfora a cultura sexual (WEEKS, 2000).

Miguel menciona que, apesar de não fazer parte de nenhum movimento social e/ou político que tenha como bandeira de luta a identidade de gênero e a sexualidade, procura estudar sobre as suas pautas LGBTQI+ com o intuito de interferir da melhor maneira e lutar pelos seus direitos. Exemplifica novamente as práticas pedagógicas na escola que ainda separam os brinquedos “femininos” e “masculinos”, além das discriminações cotidianas superpostas e sofridas por pessoas LGBTQI+, tanto por pais e/ou famílias como de profissionais. Mencionou que, diante de um cenário atual político e conversador, a promulgação da Lei que criminaliza a homofobia e a transfobia foi muito importante. Ao dar continuidade e completando as discussões relacionadas às famílias para as juventudes, em outras duas rodas de conversa, há,

Cecília – É um conjunto de pessoas que ajuda a gente, aconselha e outras pessoas que a gente se uni, dá para fazer o que a gente sabe fazer. Se uni e ser feliz com a família.

Alessandro – Família para mim é união, e às vezes sim, às vezes não, né? Porque a minha família briga quase direto, né, então. Aí sei lá, pra mim é união na maioria das vezes, mas tem vez que não, porque briga mais que fica junto. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Ítalo - Família representa praticamente tudo pra mim, porque eu amo eles, minha mãe. [...] família é tudo na nossa vida. Acho que família, nosso coração tem um pedacinho de cada. Nosso pai, nossa mãe, nosso irmão. A gente briga com nosso irmão, mas a gente no fundo, no fundo a gente ama eles, porque a nossa família é nosso sangue.

Beth – Tia, família é tudo, né, porque, assim oh, se não fosse nossa família, né, nós não tinha nascido, né, e nós não estudava, né. Entendeu. Por isso que família é tudo pra nós.

Ítalo - Apesar das confusões, dos altos e baixos, né, mais.

Dandara - A gente ama nossa família. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Para outros/as jovens, os processos de socialização dentro das famílias têm se apresentado mais amorosos, apesar dos dissensos que fazem parte. Compreendem que as pessoas que constituem os seus lares contribuem para as suas vidas de maneira positiva, destacam o amor, a possibilidade de estar vivo e estudar, a união, os aconselhamentos e os saberes. Porém, como narrado anteriormente, isso não é um direito, nem uma possibilidade de todos. As famílias são plurais, e cada jovem vivencia essa experiência de maneira particular, e mais, responde a esse processo de maneira específica, sendo fundamental um conhecimento

qualificado por parte do fazer escolas/educações, dos/as profissionais das instituições e da política educacional.

Poucos/as pesquisadores/as abordaram as relações entre as juventudes e as suas famílias, Dayrell (2003) compreende isso como resultado de uma ideia de que as juventudes estão em uma fase de crise e de distanciamento familiar. Lia Pappámikail (2011), em seu artigo “A adolescência enquanto objeto sociológico: notas sobre um resgate”, as famílias são sim um dos mecanismos de socialização as juventudes, contribuindo para uma compreensão das interações que se confrontam e dialogam com o crescimento desses sujeitos. Concordo com a autora quando argumenta que a noção de adolescência solicita uma base cultural em sua análise, não é uma categoria privilégio da psicologia nem da área médica, há uma experiência social em construção a ser pensada. Questões como o corpo e as suas alterações estão no centro das ambivalências e ambiguidades, tanto na esfera pública como privada. Pensamento que se coaduna com os elementos da pesquisa de campo.

O processo de individuação, socialização entre os grupos de pares, as refundamentações das relações familiares, as disputas entre as concepções de mundo, os pensares no campo da heteronomia e autonomia, as interdições e rupturas que recaem sobre as juventudes, as diferenciações sociais são objetos de estudos importantes da sociologia, antropologia, bem como da psicologia, que precisam fazer pontes com a educação escolar, em especial com a EJA.

Concordo que a escola, muitas vezes, é o primeiro espaço público em que crianças e jovens experienciam em suas vidas. São espaços distintos dos familiares, sejam eles quais forem, e é preciso considerar que ao interagir com a escola, abri-se um “[...] espaço ao seu questionamento e relativização.” (PAPPÁMIKAIL, 2011, p. 91). Sendo fundamental levar em conta as múltiplas visões de mundo que retornam para o espaço privado e o interpelam. A partir daí as suas subjetividades vão se formando e implicando, em muito, em “[...] novos referenciais culturais, novos modos de ser e de estar.” (PAPPÁMIKAIL, 2011, p. 91). Nesses entremeios, há outros lugares, símbolos e sujeitos que participam dessa interação e formação social, como os meios de comunicação, as redes de amigos/as, os movimentos sociais e políticos, as igrejas, a indústria cultural, os grupos juvenis, os grupos de esporte e lazer, o tráfico de drogas, os bailes, as boates, o conhecimento científico e outros.

Brandão (2012, p. 85) comenta que a EJA é uma prática social que esteve mais próxima às classes populares e, ao mesmo tempo, a mais frágil ou ineficaz para realizar os objetivos propostos. “Ela não é precária e compensatória porque lhe faltam recursos; mas porque precisa ser apenas precária e compensatória, vive de não ter recursos. Não nos

iludamos, a sua falta é a sua suficiência”. Constitui-se, assim, dentro de um modelo hegemônico de escola de caráter arbitrário, fundando-se, em muito, o “[...] seu ser na distância da diferença entre o lado do educador e o lado do educando.” (BRANDÃO, 2012, p. 111-112).

Ou seja, estamos tratando da lógica empregada através da educação bancária (FREIRE, 2005). Para o educador, essa noção de educação se funda em ações antidialógicas, cujas características são: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Esta se alinha diretamente na relação entre a escola pública e as famílias e/ou comunidades, dado que ainda há um profundo desrespeito aos sujeitos como fazedores de culturas específicas, de saberes substantivos, de possibilidades. Logo, a invasão cultural é “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (FREIRE, 2005, p. 173). Frear e inibir criatividade e possibilidades são artifícios que impossibilitam a construção e o fortalecimento de espaços e formação em favor da democracia. No meu entender, a dificultosa e intencionada relação não-dialógica, especialmente entre famílias/comunidades e escolas públicas, são obstáculos sim a democracia, e ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensarmos o nosso fazer pedagógico cotidiano.

Diante a proeminência das experiências e **re-existências** juvenis no que concerne às suas sexualidades, gêneros, geração, etnicidades e classes sociais, em suas famílias e demais ambientes culturais, como a escola, passo a discorrer suas escritas nesses interstícios.

5.2.4 Corpos Estranhos? Ou Corpos Presentes? Escritas de Re-Existências!

Conteúdos poderosos nas escritas juvenis como fronteiras culturais na EJA! As relações étnicas, de classe, de gênero e sexualidade e geracionais foram escritas específicas e plurais das juventudes situadas na EJA durante a pesquisa de campo. Nas salas de aula, no recreio, na sala da direção, na sala dos/as professores/as, nos corredores, nas aulas de teatro, nas festas escolares, nas conversas esses elementos se mostraram com força nas relações sociais cotidianas. E, em relação aos sujeitos que participaram das rodas de conversas, das entrevistas também ganharam destaque, mesmo não tendo sido mencionados como palavras geradoras e/ou questões. Ademais, diante de tais resultados no cotidiano escolar, racismo, gênero e sexualidade, trabalho/empregabilidade e estética juvenil se tornaram partituras centrais, tanto do curso de extensão junto às juventudes como da análise da presente pesquisa.

Importante não descurar que tais assuntos levantados no cotidiano da instituição, estiveram transpassados no quadro da atual conjuntura política nacional em que se situa o Brasil. Parte dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação, denunciavam as ideologias conservadoras e autoritárias como um retrocesso à democracia, ao espaço público, aos ganhos, mesmo que restritos, dos direitos sociais. De outro modo, alguns docentes apoiavam tal conjuntura, inclusive apoiando a presença de policiamento na escola³⁰⁷.

Mas, para início de conversa, indagava: **por que falar de gênero e sexualidade na escola, principalmente na Educação de Jovens e Adultos?**³⁰⁸. Qual relevância de se discutir etnicidade, ou melhor, relações étnicorraciais, estéticas, geração, trabalho e empregabilidade em diálogo com a condição de classe em tal modalidade, e na escola como um todo? Para tais reflexões, além da presente subseção, organizei outras, intituladas: homofobia, transfobia e violência; teatro na escola – subterfúgio, lugar e escritas de re-existências.

Antes de adentrar nos aspectos mencionados, talvez, arrisco afirmar que é preciso considerar as juventudes na condição de sujeitos socioculturais, o que nos exige saber de seus cotidianos em seus modos de verbalizar, pensamentos, fazeres culturais, corpos, vestimentas, relações de poder, histórias sociais; não é possível continuar lidando e restringindo a função social da escola a cumprimentos de conteúdos programáticos e atemporais; não podemos realizar abordagens pedagógicas sem reconhecer tais especificidades e diversidades múltiplas que se fazem presentes; é preciso alinhar educações, subjetividades e culturas; a escola não pode continuar com práticas que aborem os/as estudante como: “banco de dados”, digam-se, “alunos/as”, “feminino” ou “masculino”, “N.E.E.³⁰⁹”, 0 a 10³¹⁰, “presente ou ausente”, “aprovados/as”, “reprovados/as”, “repetentes”, “evadidos/as”, “abandonos/as”, “readmitidos/as”, “atrasados/as”, “indisciplinados/as”, “fora de faixa”, isto é, *outsiders*. E, por fim, parece ser humanamente inviável darmos continuidade a reproduções desiguais, em especial, por meio de políticas educacionais antidiferencialistas que insistem em uma lógica neocolonial perversa (SANTOS, 2008).

Para Certeau e Giard (1996), é no cotidiano que a história possibilitaria tratar de questões e sujeitos não tão invisíveis como parecem ser. A busca por essas memórias, dos/as inomináveis, seria uma tentativa de não expulsá-las de suas casas, pois é aí que habitam os

³⁰⁷A presença da polícia na escola foi um discurso proferido por um docente para o disciplinamento dos/as estudantes.

³⁰⁸Para tal indagação, inspiro-me em Adriana Piscitelli (2009), antropóloga e estudiosa da área de gênero e sexualidade, que, dentre os seus escritos, pergunta: ‘Por que falar sobre gênero?’

³⁰⁹Classificação para Necessidades Educacionais Especiais.

³¹⁰Quando exponho de 0 a 10, expresso as notas quantitativas.

seus autores e as suas atrizes. Nesses rastros, identifiquei outros sinalizadores indispensáveis para a discussão que seguem apoiada nas escritas juvenis.

“Tia, aqui ou é ‘gay’ ou é ‘sapatão!’”- narrativa enunciada por Beth, estudante da EJA Jovem, quando estudávamos racismo no primeiro curso de extensão. Beth, por ocasião da fala de outro colega acerca de sua orientação sexual, pediu desculpas, uma vez que pensava que ele era homoafetivo. Olhou para mim e disse: **“Tia, aqui na escola, ou é gay ou é sapatão!”** Foi com base nas narrativas de jovens-mulheres durante o curso de extensão, que detalho a seguir escritas femininas.

Viviane, estudante da EJA III, noite, comentou que sua mãe é negra e quando ainda era uma criança pequena foi dada por sua genitora. Hoje, Viviane mora com o pai e a companheira de seu pai. Sempre pensou que a sua mãe havia lhe dado devido à diferença de cor da pele. Viviane se considera branca, por isso, identifica que a sua mãe a rejeitou. Cresceu com o sentimento de rejeição e discriminação. Porém, diz-se admiradora da cor negra. Relatou que um amigo seu, negro e com sobrepeso, havia pensado em suicídio devido às discriminações (racismo e gordofobia), ela recorda que lhe deu conselhos e muito apoio, até que seu amigo desistiu de tal ato. Em nossas conversas em sala de aula, a jovem afirmava não ter preconceito, mas reconhece que, às vezes, tem atitudes racistas, logo procura voltar atrás quando identifica e pede desculpas. Em uma das aulas em que debatíamos religiões de matrizes africanas no período noturno, Viviane havia se posicionado com argumentos contrários a tais orientações religiosas, não gostava de pensar em tal assunto, e que, caso pudesse decidir, não teria essa pauta em sala de aula. Hoje, ela frequenta a igreja evangélica, mas parte de sua família, como a avó materna e a mãe, são de religiões de matrizes afro-brasileiras. É possível que o abandono por parte de sua mãe e as tensões geradas nesse processo, contribuíram para que a estudante adotasse essa postura.

Beth era estudante da EJA Jovem, diurno, quando pensou o tema racismo argumentou que sofreu dentro de sua própria família, de modo particular, relacionando à gordofobia sofrida por parte de suas tias, soma-se a isso as discriminações na escola. Por um período, esteve em um quadro depressivo, inclusive chegou a pensar em suicídio, porém desistiu. Hoje faz aulas de teatro na escola e se sente acolhida por todo do grupo e bem consigo mesma.

Marta, estudante da EJA III da noite, narrou à atitude da mãe que lhe “entregou” ainda criança para que outros familiares a criassem, relato que coincide com a história de Viviane. Ambas são as melhores amigas de sala na escola, possivelmente as histórias em comuns aproximem os/as amigos/as, fator também verificado na turma da EJA da tarde. Marta comenta que foi morar com outros parentes, porém, não conseguia se expressar verbalmente

quando pequena, apenas chorava, sofreu muito preconceito em meio aos seus familiares até conseguir sair de casa aos 13 (treze) anos de idade. Para ela, a sua fé e sua crença em Deus lhe fortaleceu, posiciona a sua experiência como **re-existência** e superação.

Já Melissa é mãe, recorda em suas memórias a expulsão sofrida de casa quando assumiu uma relação com outra mulher. Anteriormente, ela havia sido casada com um homem com o qual sofreu muita violência doméstica, até conseguir a separação definitiva. Hoje mora com uma companheira e a filha. Compreende-se atualmente como bissexual. Mas, vez ou outra, dizia-se lésbica. Integrou-se à igreja evangélica, sente-se discriminada devido a sua orientação sexual por pessoas que frequentam a instituição, principalmente quando está ao lado de sua companheira. No entanto, enfrenta e se diz feliz com a sua participação no templo cristão. Já teve outras experiências religiosas, como o espiritismo e o catolicismo, e gosta da vida espiritual.

Estudar racismo, gênero e sexualidade com as juventudes durante o curso de extensão foi um dos momentos mais significativos, pois tratamos de questões particulares e, ao mesmo tempo, públicas. Os/as jovens se emocionaram, sorriram, compartilharam cenários de opressões, discriminações, depressões, violências, porém, em suas aprendizagens cotidianas, são sinalizadoras de superações e **re-existências**, inspirando-se nas vidas de cada um/a, estiveram no centro de nossos encontros coletivos. As mulheres-jovens escrevem que, em seus caminhos, há muita vontade e **re-existência** para dar continuidade aos seus sonhos e as suas vidas, no entendimento de que precisam ser respeitadas e levadas em consideração a partir de suas pessoas como sujeitos socioculturais, pois constituem corpos presente na escola, em especial na EJA.

É importante salientar que as nossas compreensões históricas e culturais relativas às orientações sexuais ainda estão longe de serem satisfatórias, todavia, quando não são aceitas, seja por familiares, por conhecidos/as, os/as jovens classificam tais atitudes como racistas. Os achados colocam à mesa que há ainda pouco entendimento para abordar tal conteúdo de maneira mais organizada e refletida no intuito de compreenderem a si e aos outros com os quais convivemos diariamente, um paradoxo, considerando que estamos em um contexto onde há mais acesso às informações. De outro modo, em minha interpretação, a quantidade de informações disponíveis pode, inclusive, obliterar a boa informação para conhecer. Com isso, a escola, como uma das responsáveis na formação das pessoas, poderia ser um lugar privilegiado para o trato desses conteúdos, indissociáveis de nossas vidas.

Na sequência, dou continuidade a ideia dos corpos presentes como re-existências quando exponho de modo específico uma análise relativa às escritas juvenis no

entrelaçamento entre homofobia, transfobia e violência. Uma vinculação que os/as acompanham forçosamente.

5.2.4.1 Gênero e sexualidade, conteúdos presente no cotidiano da escola!

Em países como o Brasil, a relação entre a identidade de gênero e a violência parece ser face de uma mesma moeda. Uma preocupação, talvez, primeira e constante da população LGBTQI+, aspecto constatado através das experiências de jovens situados/as na modalidade EJA³¹¹. Essa problemática cotidiana, construída socialmente, em conjunto, justificaria o estudo de tais conteúdos com o objetivo de nos apropriarmos das múltiplas realidades dos sujeitos na escola e na EJA, suas trajetórias e seus contextos socioculturais com fins de poder intervir propositivamente no campo formativo de todos/as. Entre lembranças e memórias de jovens da EJA, que fazem parte das gentes LGBTQI+, exponho outras escritas³¹².

Miguel - “Olha, sou gay, não tenho medo de morrer por ser gay!” Para Miguel, a homofobia é o ponto que mais tem marcado a sua história quando mencionamos a palavra escola, “Tu é doido, não tem nada que, a meu Deus do céu, não tem nada o que falar sobre isso porque é uma coisa que dói”. Apesar de entender que nem todas as pessoas têm preconceito, esses estigmas relacionados ao gênero e à sexualidade ainda estão distantes de serem riscados de nossa cultura. Uma de suas primeiras memórias escolares se refere ao xingamento de uma criança quando ele ainda cursava o 5º ano em outra unidade escolar. Uma garota pequena, que aparentava ter 6 (seis) ou 7 (sete) anos de idade, aproximou-se de sua pessoa, olhou para o seu rosto e exclamou em alto e bom tom: “-Você é um veado! Seu veado!”. Ele, com uma cara de espanto, respondeu: “- Vai crescer, pingo de gente!”. A sua atitude frente ao xingamento lhe fez recorrer à direção da escola. A gestão solicitou a presença da mãe da criança para o trato da questão. Ao chegar à escola, a mãe, e responsável, da estudante, com um tom de ironia, indagou: “- Você não é não gay?”

Em outra situação, Miguel menciona outros xingamentos por outra criança que era sobrinha de uma de suas amigas. Esta chamava a atenção da garota, orientando a não ofensa. Miguel recorda que ao indagar a amiga sobre o porquê de tal comportamento, ela respondeu “-Não, porque o pai dela é Bolsonaro³¹³, aí fica ensinando essas coisas a menina”. Por esses e outros motivos, Miguel entende que ainda estamos longe de respeitar as pessoas por suas

³¹¹Em matéria para o senado, Larissa Bortoni (2017) afirmou que a expectativa de vida de uma pessoa trans no Brasil era de 35 anos de idade, o que significava a metade da média no país.

³¹²Quando utilizo ‘gentes’ me inspiro no pensamento crítico-humanista de Carlos Rodrigues Brandão.

³¹³Atual presidente da república.

identidades de gênero e orientações sexuais. E acrescenta que a atual conjuntura política alimenta e fortalece essas tensões, implicando em práticas homofóbicas e demais violências, favorecendo inclusive um intenso extermínio de seus corpos, pessoas e culturas.

Em fevereiro do ano passado, Preite Sobrinho (2019) publicou em uma matéria do portal UOL que o “Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas”. Esses dados tiveram base no relatório de Júlio Pinheiro Cardia, ex-coordenador da Diretoria de Promoção dos Direitos LGBTQI+. O que se torna mais agravante é que a reportagem denuncia o atual governo federal de não publicar as devidas estatísticas, o que confirma a sua lógica discriminatória frente às populações LGBTQI+ no país, uma das pautas de sua campanha política eleitoral³¹⁴.

Santos (2008) argumenta que esse cenário é parte de um ideal universalista antidiferencialista, o que sugere um universalismo da desigualdade e da exclusão. Fundamentos da gestão do sistema capitalista de produção que tem na figura do Estado o papel mediador de um todo coeso. Ressalta que por meio da desigualdade as populações se integram de modo subalterno, exemplo, via políticas compensatórias estatais. Quanto à lógica da exclusão, está “[...] a função que consiste em distinguir, entre as diferentes formas de exclusão, aquelas que devem ser objecto de assimilação ou, pelo contrário, objecto de segregação, expulsão ou extermínio.” (SANTOS, 2008, p. 285). E, dentre os critérios adotados por meio do Estado há a noção da diferença, o sociólogo expõe como exemplo os sujeitos classificados como “desviantes sexuais toleráveis e intoleráveis”.

Ao retornar as escritas de Miguel, sobressai-se em suas lembranças à violência e à homofobia na escola. Em uma cena, uma pedra arremessada por um estudante mais velho (pondera que este aparentava ter uns 12 (doze) anos) em sua direção, ocasionando uma lesão em sua cabeça, quando tinha apenas 9 (noves) anos de idade. Um ato de violência que marcou o seu corpo com uma cicatriz. Ao fazer tal relato, oraliza em tom alto, emocionado e indignado. A antiga instituição escolar não teve nenhuma atitude positiva frente ao seu caso, alegando que o estudante que o agrediu era filho de um traficante da área. Nessa direção, a mãe de Miguel foi orientada a não ir à escola tomar satisfações porque poderia ocasionar mais problemas. Acrescenta que, ao ser agredido com uma pedra em sua cabeça, logo, caiu na quadra da instituição e outros garotos chutaram as suas costas. Somam-se a isso, as várias vezes em que estudantes colocaram os pés para que ele caísse no chão e os insultos verbais rotineiros por se assumir homoafetivo.

³¹⁴Para maiores informações: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta-divulgacao-de-dados.htm>.

Na atual escola, quando estava cursando o 7º ano, em 2018, alguns garotos e garotas o xingavam cotidianamente, além de ter ocorrido brigas físicas. Passou um período, e ele novamente procurou a direção da escola, quando não aguentava mais tal quadro. Narra esse momento com muito sofrimento. Apesar de não ter hoje uma boa relação com a sua mãe, foi ela quem, à época, esteve presente na escola porque identificou o sofrimento do filho. A sua mãe conversou com a direção e esta tomou medidas positivas, como a abertura de debate e diálogo com as turmas acerca da homofobia. A partir daí, “[...] nunca mais mexeram comigo, também por causa das coisas que a diretora falou, né?”. Mas, vez por outra há ainda os que o chamam de veado, porém, rebate, não silencia.

Logo após, tornou-se integrante do grêmio estudantil e com os seus posicionamentos referentes à homofobia, tornou-se muito popular na escola, “[...] eu que sou o mais popular da escola, porque eu sou o mais popular dessa escola! Tanto tarde como manhã e até noite, coisa que eu nunca pensei!”. E há a certeza de que irá fazer falta para a escola quando encerrar o ano letivo e migrar para o ensino médio em outra instituição, “eu vou fazer falta sim [...], porque eu sou danado, sou, nan, não existe aluno que é santo, não existe. Então, eu vou fazer falta pro [nome da escola] porque eu acho que assim, eu trago muita alegria, [...] pra sala também, em geral, e pros professores que eu saiu brincando com todo mundo”.

Quando indaguei quais aspectos foram fundamentais para o seu enfrentamento contra a homofobia na escola, busca em suas lembranças que a ideia de aceitar e assumir a sua identidade de gênero, e não ter medo tornou-se a sua fortaleza, “Tá aí, uma coisa que eu nunca tive medo é de ser gay!” Está sempre com esse pertencimento em seu cotidiano, entre falares e corpos, destaca que, para além da escola, as pessoas vinculadas à igreja são, em geral, preconceituosas, sempre julgando e argumentando que “-Deus abomina”,

Certo, Deus abomina, mas Deus quer o que da gente? Nossos corações! [...] Ele não quer, se, não quer saber se você é puta, pode ser a pior puta! Se você se arrepender, de coração, ele lhe aceita. Mas se você é aqueles beatas que fica dentro da igreja, não é criticando, mas se você é aqueles beatas que fica dentro da igreja que só sabe criticar os outro por fora, você não vai pro reino do Céu não! Tem musiquinha aí, ‘arrebato, só os crentes vão subir!’ nãoooo, ‘só os católicos vão subir’, nãoooo. Deus não quer aquele que fica direto lá não! Deus quer aqueles que tão fora, da casa dele! Que tão fora, é, que tão se matando, que tão é... (Miguel, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Mesmo fazendo menção a sua crença em Deus, não crê nas figuras dos pastores, nem dos padres, nem de imagens, nem candomblé, nem umbanda, apesar de apreciar e considerar belos os rituais e símbolos de religiões afro-brasileiras. Contudo, defende o seu livre arbítrio, a sua orientação sexual, “Deus deixou esse, essa única coisa pra mim! Eu posso ser o que eu

quiser! Eu não vou ser rotulado porque os outros querem que eu seja isso, isso, isso não...”. Suas narrativas, como escritas, reafirmam “Eu não deixo ninguém me tombar por causa da minha sexualidade”.

Ana – “Fui para casa, tomei três calmante para dormir, fiz minhas orações e levantei minha cabeça.” Ana era uma das jovens estudantes matriculada na turma da EJA II, no período noturno. Conheci a estudante no segundo semestre do ano de 2019 quando ela se inseriu no grupo do teatro a noite. Como eu acompanhava algumas atividades do teatro, a minha aproximação com ela e outros/as estudantes novatos/as se tornaram amistosas. Sua postura, corpo, verbo³¹⁵, posições no grupo me chamaram a atenção. Fui me aproximando. De fala fácil, simples e aberta às pessoas que chegam, Ana narrava suas trajetórias durante todo o tempo em que estivemos juntas. Além das aulas no teatro, encontrávamo-nos no refeitório a noite, antes do início das aulas, e em poucas caronas que eu lhe concedi devido a sua moradia ser a meio caminho de minha residência. Ela estudava no bairro Presidente Kennedy e morava no bairro Dias Macedo, eu em Messejana. Em meus trajetos, eu transitava na avenida que dá acesso ao aeroporto internacional de Fortaleza, próximo ao seu bairro, o que favorecia.

Com essa proximidade, realizamos juntas à mesa de diálogo que tematizou juventudes e EJA com professores/as da EJA, organizada através da rede municipal de Fortaleza, como mencionado na seção da abordagem metodológica. Nesse entremeio de convivências e conversas informais, passo a descrever memórias e re-existências como mulher trans, jovem e estudante da referida modalidade de ensino no que se refere à transfobia. Em nossa primeira conversa, Ana relatou a recente discriminação sofrida durante um processo seletivo para uma vaga de emprego de cuidadora de pessoas idosas. Fez um curso de cuidadora porque se identifica com a área, assim, criou a expectativa de ser empregada ao passo que finalizava o curso, mas esbarrou na transfobia. Relata que, durante a entrevista de emprego, olharam o seu perfil, o seu corpo inteiro e de imediato responderam que não a aceitavam por causa de sua identidade de gênero, por ser uma mulher trans, “Fui para casa, tomei três calmante pra dormir, fiz minhas orações e levantei minha cabeça”.

Os resultados dos estudos de Almeida e Vasconcellos (2018) junto às pessoas trans e travestis em São Paulo apontam que há cinco principais desafios relacionados ao acesso do emprego, são eles: preconceito e homofobia; pouca escolaridade; a maneira de se expressar (linguagem corporal e verbal); a documentação; o uso do banheiro, uniforme e vestuário. Elementos que nos dão pistas para uma ordem estrutural que impede esse direito a

³¹⁵Verbo – utilizo como palavra-ação.

determinado segmento populacional. O que, no meu entender, configura-se como outra forma de racismo³¹⁶.

Ana se assumiu como mulher trans entre os 12 (doze) e 14 (quatorze) anos de idade. Interrompeu a escola em consequência de sua transição de gênero³¹⁷, logo retornou com a sua identidade feminina, incluindo o seu nome social. Porém, a professora não aceitou a sua mudança e, como um ato de violência, continuou a chamá-la por meio do nome masculino. Tanto havia discriminação por parte dos/as professores/as como dos/as próprios colegas de sala e da escola, relata Ana. Novamente, houve um abandono escolar forçado que teve uma duração de 11 (onze) anos, recordava que “Se eu não tivesse abandonado, eu já teria me formado, não é tia?”, relembrando com muita tristeza esse período.

Em casa, o seu pai não a aceitava, mesmo com o apoio de sua mãe, teve que sair de casa, morou durante um bom tempo em um abrigo e depois se sustentou através do trabalho da prostituição porque não havia mais nada. Compreende que a atividade da prostituição deveria ser uma escolha e não a única saída involuntária “dada” por meio da sociedade para as pessoas trans e travestis. Não julga quem continua com tal labor, porque há uma necessidade para sobreviver. Depois de um tempo, voltou a morar com a sua mãe. Ainda hoje, na família, seus tios e primos a discriminam, não aceitam o seu nome social, não a tratam como uma mulher que é, mas pela figura masculina que eles projetaram desde o seu nascimento. Porém, tem em sua mãe a grande companheira, uma pessoa de apoio e referência em sua vida.

Uma de suas lembranças marcantes se deu aos 15 (quinze) anos de idade quando sofreu espancamentos por jovens de seu próprio bairro, local de seu nascimento. Em suas escritas, um grupo de 4 (quatro) ou 5 (cinco) garotos, que a conhecia desde a infância, causou agressões físicas profundas a sua pessoa, o que a levou quase ao óbito. Após o ocorrido, Ana recordou que passou 4 (quatro) meses em casa se tratando dos ferimentos, das fraturas no corpo, incluindo um traumatismo craniano, o que ocasionou paralisia no lado direito do seu cérebro.

Como mencionado, depois de 11 (onze) anos afastada, Ana retornou à escola por meio de seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos à noite. Por conta do processo de agressão sofrido, a estudante tem dificuldades para escrever de maneira retilínea. Em alguns momentos me apresentou os seus escritos trêmulos, que ela autodenominava de “garranchos”. Hoje, para escrever em seu caderno o que os/as professores/as solicitam em sala de aula, o movimento

³¹⁶É importante salientar que as entidades vinculadas a tal público viabilizam ações em favor de suas pessoas no mercado quando propõem discussões, manifestações, cursos de qualificação e lutas no campo legal.

³¹⁷São as modificações através de tratamentos cirúrgicos e hormonais. Além disso, psicológica e social.

que realiza com o lápis se torna lento na medida em que há uma preocupação em tornar as letras legíveis para os/as outros/as. Na atual escola, Ana aponta que o espaço do teatro na escola é um lugar “onde a gente pode ser quem quisermos, há liberdade, criamos...” (Diário de Campo 5, 2019, p. 99)³¹⁸. Ela estava matriculada na escola do bairro Presidente Kennedy, que se situa longe de sua residência³¹⁹, mas é o lugar onde se sentia acolhida, especialmente na figura da diretora. Apesar do acolhimento, menciona que, de modo geral, há dificuldades de ser uma mulher trans nas instituições de ensino³²⁰. Um dos problemas recentes enfrentados se deu ao receber a sua carteira de estudante que, mesmo solicitando a modificação de seu nome social, na impressão constava o nome de origem, masculino. Ela relatava o seu mal estar com tal situação, pois há aí uma ação que inviabiliza o respeito à sua identidade de gênero.

Não só estabeleço relações com essas memórias sociais de jovens presentes na EJA no momento da pesquisa, mas dou relevo a outras escritas que marcaram o cotidiano da escola no que diz respeito à pergunta da subseção em torno da importância de estudarmos, e abordarmos à sexualidade, o gênero e a escola que atravessam às culturas e condições juvenis na modalidade em estudo. Se a escola, para muitos, “reflete” a realidade social que a circunscreve, a meu ver, pode configurar como um lugar de múltiplos aprendizados em diálogo com aos/as estudantes e as suas existências, indicando **com-textos**. Por se desenhar como uma necessidade de primeira ordem, os debates e as experiências relacionados às pautas supracitadas interferem na maneira como os/as jovens lidam consigo, com os/as colegas e com a sociedade, de maneira geral. Situo a escola como um espaço privilegiado na atenção a esse processo.

Dito isso e com isso, as juventudes em seus modos de e fazer na escola escrevem as suas fronteiras culturais na EJA a partir do espaço dado em conexão direta com os seus saberes, quando oralizam, vestem-se, usam maquiagens, jogam bola, cantam, conversam, movimentam o corpo, brigam, namoram, “ficam”, conflituam, relacionam-se nos intervalos, nos corredores, nas salas de aula, no refeitório, nas entradas, nas saídas. Porque são sujeitos que estão por inteiro, não se desligam de suas subjetividades, seus desejos, suas raivas, seus corpos, seus pensamentos, seus suores, seus cheiros, suas vidas para estarem em sala de aula. Quando realizam as travessias diárias na porta da escola, da sala de aula ou de qualquer outro

³¹⁸À frente descrevo o espaço do teatro na escola.

³¹⁹Como mora distante, tem que pegar duas conduções para chegar à escola.

³²⁰No momento de nossas convívências, Ana estava ajudando outra estudante, mulher trans, a inserir o seu nome social na secretaria da escola.

ambiente institucional precisam ser considerados como sujeitos socioculturais, porque têm escritas próprias.

Os primeiros registros em meus diários de campo, na segunda etapa da pesquisa, sobre gênero, sexualidade e etnicidade, por exemplo, mencionam as discussões em sala de aula relativas ao tema da cultura de paz. Como um dos conteúdos no livro de História, o educador fazia a exposição junto a uma música que debatia o tema. Indagava aos/às estudantes da EJA Jovem acerca de seus olhares. Assuntos como feminicídio, homofobia, assassinatos LGBTQI+, os preconceitos raciais e outros deram relevo aos posicionamentos das juventudes. Acrescento que um estudante³²¹ citou dois casos de violência da população LGBTQI+, de uma mulher trans, que trabalhava como prostituta e havia sido morta a pauladas em São Paulo. Outro caso, envolvendo outra mulher trans no próprio bairro que, ao solicitar um sabonete em um supermercado sem pagamento, o segurança a agrediu fisicamente.

Logo mais no recreio, observava as divisões dos espaços com base no gênero. O campinho de areia se subdividia em dois principais movimentos. Em uma área maior, os meninos, quase sempre e de maneira predominante, estavam jogando futebol. O futebol nas escolas por onde passei é o que vem sendo possível. Um jogo que exige pouco espaço, pessoas e uma bola. Culturalmente analisando, se de um lado, é um esporte “popular” no Brasil, de outro, essa cultura é alimentada por condicionantes sociais, econômicos, políticos quando há apenas essa oferta aparente e/ou intencional nas escolas junto às classes populares. Em outro lado mais estreito do campinho de areia, a atividade do carimba com as meninas e colegas LGBTQI+. Outro espaço restrito, às vezes, alguns/mas estudantes jogavam bolas com as mãos em forma de círculos, bem como ocorria o jogo de vôlei em que demarcavam os limites entre a “bola-fora” e “bola-dentro” nas extremidades e laterais, além da divisão do meio para separar os times. Esses olhares foram iniciais, ou como queira Magnani (2002), um olhar de fora.

Com essas informações, interessava-me muito verificar os profissionais da educação junto às abordagens com os/as estudantes, pois, a meu ver, isso tem implicações nos processos educativos dentro da escola. Constatei esse argumento em seguida. Na figura do funcionário que estava como porteiro, havia muitos dissensos na interação com os/as jovens estudantes da escola. Para as juventudes da EJA Jovem, por exemplo, o profissional se utilizava de tratamentos racistas e abusivos, não respeitando as suas pessoas, ao menos que

³²¹O estudante se caracterizava como homossexual.

os/as estudantes o enfrentassem junto à gestão escolar³²². De outro modo, o educador responsável pelas aulas de teatro acolhia os/as estudantes empaticamente, conhecia as suas realidades socioculturais, e, com isso, apresentava propostas distintas dos trabalhos da escola no tocante à corporeidade e a criatividade de cada um/a. Ademais, o professor foi estudante da escola, nasceu e cresceu no bairro. Local em que cultivava muitos afetos e compromissos com a educação dos/as mais jovens, em especial ao segmento LGBTQI+ que tem uma presença significativa nos encontros. Aspectos retomados mais a frente.

Vejamos, com o meu adentramento nas turmas fui identificando distinções. Por exemplo, na turma da noite acompanhei um movimento distinto do dia. As mulheres são maioria à noite. Em parte já são mães, jovens, negras, com presenças poderosas na classe da noite. Suas presenças são marcantes, tom alto de suas vozes, às vezes, um grito anuncia a chegada na porta, colocam as suas dúvidas, as suas opiniões, interpelam os/as docentes em torno das abordagens pedagógicas e dos conteúdos que estão debatendo, o arrastado dos chinelos e/ou sandálias, na estética, quase sempre estão maquiadas, fotografam-se, trocam mensagens ao telefone, fotografam professores/as, mascam chicletes, os cabelos estão sempre com penteados, há predominância dos cabelos crespos e encaracolados.

Em relação às vestimentas, nem sempre usam o fardamento. Nem todos/as possuem. Com isso, as calças justas e jeans são preferenciais, tops, *croppeds*, camisetas, de vez em quando, vestidos justos, saias. Relatam os acontecimentos diários, os namoros, as paqueras, as curtições, as relações sexuais, os conflitos e os cuidados com os/as filhos/as, retornam para a estética juvenil/feminina, a necessidade de estar empregadas, sentam-se juntas, em grupos afins, desfazem as fileiras tradicionais da escola. A maior parte está nos lugares da frente da sala, o que venho denominando de “turmas da frente” em detrimento das famosas “turmas de trás”³²³, ou turmas de todos os cantos e lados. Das jovens e suas identidades de gênero, há garotas cis gênero e bissexuais.

Ainda em relação à turma da noite, há os homens, ou jovens que se apresentavam mais silenciosos, “ficam na deles”³²⁴. Conversam menos, no geral, estão realizando as atividades. São em minoria na turma da EJA III. Das identidades de gênero, há homoafetivos, cis gêneros, bissexuais e um estudante transgênero. Um dos garotos marca bem a sua escrita em sala quando chega com um estilo próximo aos integrantes de grupo de rock, anda sempre

³²²Elementos que retorno na última seção quando discuto a relação das juventudes da EJA com os/as profissionais da escola.

³²³Faço referência a um texto de Brandão (1994) em “A turma de trás”.

³²⁴Ficar na deles é uma expressão para designar as pessoas que, no geral, não chamam a atenção de outrem, em sala de aula, estão quase sempre observando e executando tarefas.

com vestimentas pretas, com cabelo em gel, muitos *pirceings*, pulseiras, botas, aproxima-se de um ou dois colegas que não são cis gênero, e das garotas.

A identidade de gênero no cotidiano da escola é uma constante, porque é parte fundamental de seu território. Na medida em que a nossa convivência e diálogo ganha em extensão, as escritas juvenis vão sendo decifradas. Do caso de uma avaliação que os/as estudantes da noite deveriam preencher, havia o espaço F ou M para marcar o sexo, Melissa indaga: “-Não sou nem um, nem outro! Eu sou bissexual! E aí professor, faço o quê?”, não houve ressonância do profissional. Mais a frente, Melissa se dizia lésbica porque mora com a sua companheira, logo depois, quando se referiu a um colega de sala, perguntou se ele era como trans ou como sapatão.

O estudante transgênero da turma da EJA III era Carlos. Em um dia, ele relata que a gestão escolar estava ameaçado de transferi-lo por mau comportamento. Seu semblante era de tristeza, calava-se, um dia, pegou a sua mochila e saiu de sala por ter sido suspenso. O seu boné, aparentemente, era alvo da escola para discriminá-lo e ameaçá-lo. Carlos sempre era chamado à atenção, tanto dos docentes como da gestão. Outros estudantes utilizavam o utensílio, um de seus amigos jovens conjuntamente havia levado uma advertência verbal. De outro modo, um estudante, já adulto, em sala, não era interpelado devido ao uso do boné, nem pela direção, nem pelos docentes. Alguns estudantes identificavam a distinção de tratamento e interpelavam, mas nada foi feito. Em meus registros no diário de campo, descrevia que “Pedro e Carlos estão na escola sem o uso do boné, mas seu Antônio tem trânsito livre, entra na escola, em sala com o apetrecho, discretamente em sala, depois de um tempo, deixa o boné um pouco na cadeira, depois utiliza novamente.” (Diário de campo 5, 2019, p. 108).

Já na turma da EJA Jovem, da tarde, grande parte da turma é de estudante negros/as, apesar de não está exposto nas fichas de matrícula. Fui caracterizando com base na cor da pele, e em culturas experienciadas através dos/as próprios/as estudantes, seja quando falam de suas famílias, religiosidades e/ou do racismo sofrido em seus cotidianos.

Os grupos dos garotos cis gêneros sempre estão juntos. São unidos, tanto dentro como fora de sala. Dificilmente no recreio vejo este grupo separado, uns dos outros. Em sala, as brincadeiras, os xingamentos e os conflitos estão muito presentes entre os meninos. Ao contrário da turma da noite, compõem grande parte da sala. Os rapazes são bastante falantes e têm uma presença forte, como as/os demais estudantes. A masculinidade é uma constante, tanto por parte dos/as estudantes como pela abordagem dos/as professores em sala de aula e na escola. Em uma das aulas acompanhadas por mim, durante a frequência escolar realizada por um professor surge “uma brincadeira” referente ao mencionar o número “24”. Neste

instante um ar cênico, o professor verbaliza “23+1”, muitos riem, outros que se afetam me olham com uma cara de reprovação diante a abordagem. Quando não expressava “23+1”, pausadamente oraliza “24”. Em outra situação, alguns professores cis gênero tomam partido dos garotos em detrimento de outros grupos.

As meninas cis gênero, as garotas lésbicas e os garotos homoafetivos ficam, quase sempre, agrupados/as uns/umas com os/as outros/as, tanto em sala como no recreio. Adotam posturas marcantes, posicionam-se, brigam, disputam a atenção de docentes e da gestão escolar, questionam os privilégios dentro de sala e na escola, interferem nas abordagens pedagógicas e nos conteúdos propostos.

Nas misturas acústicas em sala de aula, concomitantes conversas paralelas, as escritas juvenis exprimem os seus cotidianos, assuntos como estética, corpo, sexualidades, gêneros, cabelo, cor da pele, música, redes sociais, assédios sexuais e abusos, séries estrangeiras, religiosidades, jogos como *Free Fire*, namoros, separações, paixões platônicas, amizades, parentes, são corriqueiras. Ademais, os seus movimentos se dão entre os jogos de bolinhas de papel e os esconde-esconde de materiais escolares, seja para chamar a atenção de outrem, seja para iniciar um conflito como brincadeira e/ou zoação; aproximam-se por afinidades, distanciam-se por diferenças, brigam e brincam com seus corpos, insultam, por vezes, através de xingamentos que chegam a se tornar “comum” nos vocabulários do cotidiano escolar, como: “corno”, “sapatão”, “galinha” e “veado”.

Em outros dias, registrei duas situações cotidianas referentes às jovens mulheres na EJA Jovem. Na primeira, identifiquei que havia muita confusão em sala em torno da estudante Dandara, de maneira específica, entre ela e os garotos. Quando um grupo de jovens a insultava verbalizando “sapatão”, ela contra-argumentava reconhecendo-se como uma garota lésbica e não sapatão. Um dos meninos retruca: “- Ela saiu do armário!”. Dandara em tom alta, responde: “- Quem sai do armário é gay, eu sai da caixa!”. Outro jovem, do mesmo grupo de meninos, joga materiais escolares em sua direção, Dandara rebate com outros materiais em cima do colega. A professora observa, parece proteger Dandara, mas em relação aos xingamentos não interfere, solicita silêncio da turma para começar a explicação do conteúdo da aula. Dandara baixa a sua cabeça, coloca o fone de ouvido e demonstra uma expressão triste. Ela já havia me dito que não gostava de cálculos, no geral, ela não realiza as atividades (Diário de campo 5, 2019, p. 158-159). Na segunda ocasião, ainda em sala de aula, outra estudante, em meio a um conteúdo proposto pela professora que tratava da importância da figura masculina no enfrentamento a violência doméstica, relatava em voz baixa e com indignação a tentativa de estupro sofrida por seu pai, quando ela tinha apenas 11 (onze) anos

de idade. Quando se assumiu lésbica, sofreu mais agressões físicas, além de gritos e insultos de seu genitor; de modo concomitante, narrou com tristeza o término de um namoro recente com uma garota que havia se apaixonado (Diário de campo 4, 2019, p. 151). Em outros espaços da escola, como a sala da direção e dos/as docentes, descrevo três casos registrados em meus diários de campo, todos intitulados da seguinte forma,

Caso 1 – E quando um pai é chamado na escola

Um pai entra na escola para saber o que estava ocorrendo com a filha. Ele indaga a direção escolar. O pai é ex-estudante da escola. Diz-se preocupado com a filha e os estudos porque tem planos para ela, é a filha primogênita. Sua ex-esposa recebeu a reclamação da escola e pediu que ele fosse resolver. O pai ficou sabendo que um dos professores fez a reclamação porque a filha estava namorando na escola, estava também conversando³²⁵. No mesmo instante uma professora entra e menciona que a estudante tem um comportamento, só há conversas, mas faz as atividades e as notas são satisfatórias, não há o que falar. Seria preciso perguntar ao docente que chamou o responsável. O docente não se apresentou ao pai em nenhum momento. Apenas ficou a cargo da gestão resolver a discussão. Quando a gestão indaga a estudante sobre o que o docente havia falado dela, ela relata que a abordagem do profissional é péssima. Ele [fala da estudante] chega, entrega um texto enorme, com muitas questões, não tempo fazer tudo, expressou que é rotineiro e fica com cara de chateação com os/as estudantes. O pai da estudante externa as suas expectativas, tem uma ótima relação com a filha e quer o sue melhor. Diz que foi aluno da escola e hoje tem o seu próprio negócio, acredita na escola. Compreende que quem faz a escola é o aluno, diz ser presente e que sempre que pode está na escola para saber de sua filha. A direção agradece a presença e a crença na escola. (Diário de campo 6, 2019, p. 10).

Caso 2 – A garota que gosta de sexo

Uma profissional de educação relata para um grupo de docentes que uma menina bem jovem é usuária de droga e que foi abusada sexualmente por garotos em uma festa no bairro. Em outro momento, outro profissional expõe que uma garota foi apontada como quem gostava muito de sexo, sendo um problema porque corre o risco de engravidar, adquirir doenças transmissíveis. Outros que gostam de variar com muitas pessoas também por gostar muito de sexo. (Diário de campo 6, 2019, p. 10, 20 e 30).

Caso 3 – Eles/as [população LGBTQI+] querem aparecer demais

Entrei na sala dos docentes, dei boa tarde, apenas uma professora respondeu. Outros dois professores estavam e continuavam a conversa. De maneira geral, a conversa entre os professores girava em torno das sexualidades que, para eles, situa-se fora dos padrões normativos. Falavam dos gays, um mostrava um vídeo “pejorativo” com a figura e o seu discurso do “veado”. Outro relatava o caso de um estudante de uma escola privada. A professora fala que não é preconceito, mas “eles” (gays) estão querendo aparecer demais. O

³²⁵O mesmo professor estava sendo apontado por estudantes da EJA Jovem como homofóbico e machista. As abordagens foram explicitadas e analisadas na última seção.

outro professor que mencionou o caso da escola privada, diz “a coisa está demais”. Daí a pouco a professora mencionou o desejo de viajar para a Europa. Cita alguns países. Quando alguém da direção entra na sala, um dos professores comenta que esteve na formação continuada e que passou um filme interessante. Relatou um pouco como era e a gestora logo disse o título “Escritores da Liberdade”. O professor confirmou e solicitou a TV, ela disponibilizou, ele fala que vai colocar para vê se surti “efeito”... em sala, começará pelo 6º ano. A professora comenta que se faz de tudo para atrair, ou dá certo. Fico a pensar na inversão que realizamos, nem um pouco no intuito de nos colocarmos no lugar dos outros...mas sempre encastelados nas nossas próprias convicções. (Diário de campo 4, 2019, p. 120-131).

Em suma, ao ter intencionado refletir as escritas juvenis transpassadas nas condições de gênero, sexualidade, etnicidade, geração e classe, a partir de seus cotidianos, escolares e não escolares, o objetivo foi compreender esses interstícios como territórios de aprendizagens. Além de reafirmar que a escola perde quando não “contabiliza” as experiências jovens, seus saberes, seus corpos e suas pessoas, digam-se suas escritas, de outro lado, as juventudes nos apresentam culturas fronteiriças que possibilitariam refundamentar este espaço, com referência há um tempo presente.

Ainda assim, ressalto que o teatro na escola se delineou como um lugar praticado por jovens ao passo que encontravam aí elementos identitários em respeito às suas pessoas por inteiro. Entre diálogo e acolhimentos as possibilidades de criar e movimentar os seus sonhos e desejos. Os/as estudantes que ocupavam este espaço não eram exclusivamente da EJA, mas de outras classes e turnos, todos/as jovens. Descrevo essa experiência adiante.

5.2.5 Teatro na escola – subterfúgio, lugar e escritas de re-existência!

Cheguei neste espaço a partir do professor responsável pelas aulas de teatro e que, a época, também atuava no Programa Mais Educação na escola. A contar de nosso primeiro encontro, mostrou-se aberto ao diálogo. Seu trabalho com as aulas de teatro é voluntário. As aulas teatrais eram abertas ao público, em geral, jovens, adultos e idosos. Fernando é morador do bairro e sempre realizou trabalhos voluntários por meio de organizações não-governamentais e associação de moradores/as com crianças e jovens. Formado em artes cênicas pela UFC e através do Instituto Federal do Ceará.

As atividades de teatro funcionavam no período da noite. O professor se utiliza do espaço da escola nas segundas, quartas e sextas-feiras com uma carga horária de 2 (duas) horas de aulas, no momento da pesquisa, havia somente jovens participando, entre os horários de 18hs a 20hs. O espaço é cedido em diálogo com a gestão escolar, esta como principal

apoiadora da iniciativa. O professor argumentava que a escola era a sua vida, lugar em que ele se batizou na infância, aonde havia sido estudante, participou e organizou festas, constituiu amizades, dentre outras coisas. Em muitos momentos, entre as nossas conversas informais, tecia reflexões relativas aos/às jovens com os/as quais trabalhava no teatro. E foi durante as nossas conversas, que eu verifiquei a participação de estudantes da EJA, tanto da tarde como da noite, neste espaço. Mas, parte dos/as integrantes estava matriculada em outras turmas da escola, inclusive jovens da manhã, outros/as eram ex-estudantes da escola e/ou moradores/as do bairro.

Para a diretora, as ações do teatro eram frutos de uma ideia anterior que surgiu com o Programa Mais Educação. Segundo ela, havia o Programa Mais Comunidade que tinha o objetivo de contemplar pessoas do bairro, não necessariamente estudantes. Com isso, a escola teria que desenvolver iniciativas junto à comunidade. Identificaram que as atividades realizadas por meio do professor poderiam contemplar tal objetivo. “E a partir daí, dessa filosofia, dessa ideia, que a gente estendeu o trabalho do, do Fernando, acho que desde o ano, o ano de 2018 pra ele trabalhar com a comunidade” (Diretora, entrevista em janeiro de 2020).

Como isso, eu me organizava para estar no horário das aulas de teatro nas quartas-feiras. Mas nem sempre era possível, por muito motivos, em especial porque havia a necessidade de estar em sala de aula, ou em outros espaços da escola em que se situavam os/as jovens da EJA III da noite. De outro modo, quando o grupo do teatro fazia uma apresentação artística para a escola e/ou em outros espaços externos, eu buscava conciliar a minha agenda. Exemplo disso, no mês de junho o grupo participou do Festival de Talentos ocorrido no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) – Paulo Freire, próximo à escola. A apresentação aconteceu em uma quinta-feira à noite, 27 de junho de 2019. Esse momento foi muito importante para a pesquisa na constituição de minha relação com o grupo de jovens, em especial da EJA, porque estávamos fora do espaço escolar. Além de ter aprendido com as suas artes.

O professor do teatro havia sido estudante do CEJA, estava feliz com a apresentação, apesar de ter se mostrado tenso, preocupado com a organização do cenário e do grupo. Havia muitas pessoas no CEJA neste dia porque, ao mesmo tempo, ocorria uma feira de artesanato, estávamos encerrando o semestre letivo, era final de junho de 2019. No festival o único grupo de teatro a ser apresentado era o da escola. Logo no início da apresentação, o professor citou uma passagem de São Francisco de Assis “[...] onde houver ódio que eu leve a união [...]”, a peça se inicia. O grupo em sua apresentação interpretou a Casa dos Artistas com a pauta da violência contra a população LGBTQI+ artística. O cenário representava uma Casa

de Shows. Entre as anfitriãs, mulheres, lésbicas, transexuais e transgêneros. Como clientes, os homens e as suas masculinidades expressadas através de atitudes machistas, incluindo agressões físicas e, por fim, a destruição da casa. Para o encerramento do espetáculo, um dos estudantes interpretou um musical e faz menção à resistência necessária ao enfrentamento homofóbico e transfóbico. O grupo agradeceu e antes da despedida, encerraram o momento prestando uma homenagem a personagens recentemente assassinados/as devido à violência de gênero no Brasil. Escritas que caracterizo como “re-existências”.

A criação do grupo de teatro ocorreu no ano de 2008 no bairro Presidente Kennedy. Dos/as integrantes do grupo, alguns/mas se ausentavam devido ao emprego que surgia a meio caminho, ou a mudança de residência e/ou bairro. Estavam trabalhando sem parcerias financeiras, nem apoio políticos partidários e de nenhum outro modo de organização política ou social. Para a arrecadarem dinheiro realizavam ações, como: rifas, bingos e apresentações com o intuito de agarrar recursos para a compra de maquiagens e figurinos. Os espetáculos criados se inspiravam em obras da literatura brasileira e outros, a saber: Dionísio, Salto de Vidro, A caixa de Pandora e Amor Maior. As aulas do grupo de teatro, ao longo de sua existência, eram ministradas na escola pública, no Salão de Idosos, em Organizações Não-Governamentais e até em áreas residenciais do bairro³²⁶.

Durante as aulas, os/as jovens chegavam aos poucos. No geral, havia atividades encaminhadas a serem entregues ao professor, como os solos com a montagem de cenários próprios³²⁷. O coletivo de estudantes procurava colaborar e partilhar as produções entre os membros. O professor acompanhava os movimentos corporais, as entonações, o exercício vocal, as falas, as interpretações possíveis, o ato de laboração de cada um/a. Entre uma ação e outra, a autonomia e a criação são peças fundamentais. As aulas são ricas e distintas do que se passa em uma sala de aula regular. Não se restringe a lógica cognitivo-racionalizada com medidas quase milimétricas. Mas agregam afetos, emoções, relações, dramas, corpos, movimentos o tempo inteiro. Um ou outro não conseguia realizar as interpretações necessárias a arte, mas havia dedicação, uns/umas mais tímidos, outros/as não, descontraem-se, dançam, brincam, divertem-se uns/umas com os outros.

No geral, há muita atenção e comprometimento do grupo. O educador sempre chegava mais cedo para organizar o ambiente, instalar um som, utilizava-se de seus próprios equipamentos, como o computador pessoal. Todavia, havia apoio da gestão escolar em dispor

³²⁶Essas informações foram cedidas pelo professor do grupo. Ressalto que naquele momento, as aulas ocorriam na escola.

³²⁷Um pequeno espetáculo criado por cada participante. Havia um tema geral, mas cada um tinha a liberdade de criação para depois apresentar e ser avaliado.

de equipamentos, principalmente quando ocorriam apresentações coletivas dentro da escola. Eles/as dançavam, interpretavam, realizavam dinâmicas grupais com foco no trabalho coletivo e nos gostos pessoais de cada um/a, no respeito às diferenças, contando com um espaço para as conversas pessoais e cotidianas, como famílias, relacionamentos amorosos e/ou fofocas do bairro. Dos sujeitos jovens, identifiquei que parte do grupo tinha vinculado com a pauta LGBTQI+, com histórias sociais marcadas por tais questões, casos como expulsões de casa e/ou discriminações e violência dentro das famílias eram recorrentes. Entretanto, o grupo se usufruía de encontros entre pares, pessoas com histórias afins, e que buscavam uns/mas com os outros instantes de **re-existências** e identidades para dar continuidade as suas vidas e seus sonhos.

Uma apresentação que me marcou foi sobre Josué. Triste em sua vida pela não aceitação de sua família como ele é, pelo gênero e sexualidade. Em um dos ensaios ele teve dificuldade de interpretar uma pessoa homofóbica, recusando-se e trocando de papel. (Diário de campo 4, 2019, p. 174).

Relato sobre Luis. O professor o conhece desde pequeno. O próprio professor sofreu homofobia da família de Luis, pois, não o deixavam ter contato quando Luis era criança. Posteriormente, Luis se assumiu homossexual e a sua família o expulsou de casa. O professor também foi proibido de ter uma relação familiar com um de seus sobrinhos devido ao seu gênero. (Redigido em um borrão avulso, em novembro de 2019, p. 3).

Dou destaque à participação de estudantes cis gênero. Um caso em particular foi o de Alisson. Este é estudante da escola, matriculado no turno da manhã, mencionado por profissionais e estudantes como indisciplinado, agressivo e sem respeito às pessoas. Ocasionalmente, Alisson estava nas aulas de teatro, participava inclusive das apresentações. Em um desses momentos, apresentou em seu solo de natal uma cena acerca das relações de poder de gênero dentro do ambiente familiar. Escolheu representar o filho de uma mulher que sofria opressão de seu companheiro, no caso, o padrasto. Em cena, o filho enfrentou o padrasto e saiu de casa, até que a mãe fez a escolha pelo divórcio em prol de seu único filho. Escolhas que vão de encontro à sua história social. Atualmente, Alisson mora com o avô, responsável por seus outros irmãos. Sua mãe teve problemas pessoais e não mantém relações com eles. O professor Fernando narrava que a postura cotidiana do garoto era ser “durão”, agressivo, cultivava o desejo de ser um homem “mais adulto” – o que nos remete a masculinidade. Com as suas posturas, agrediu colegas da escola, bem como assediava as garotas, casos relatados na direção da escola e presenciados por mim. O professor acolhia, aconselhava, mas, mesmo Alisson se sentindo bem no teatro, porque é acolhido e visto por meio de sua arte, porém, vez ou outra, criava conflitos com o educador e com a escola. Nesse

sentido, o teatro não apenas se apresentava como um subterfúgio, como criação, autonomia, e mesmo alternativa às aulas “regulares” de sala de aula, mas como espaço de desafios e limites frente às diferenças.

De tudo, na maior parte do tempo, o teatro como lugar de subterfúgios, lugar de escritas e re-existências de jovens estudantes é um argumento elaborado a partir dos achados junto ao grupo. Sentem-se acolhidos/as, mencionam que as aulas interferem propositivamente com as suas respectivas autoestimas quando trabalha a autonomia, a timidez, a criatividade, a escuta, o diálogo e o zelo por cada história social que se apresenta. Dos aprendizados identificados, há: movimentos corporais, disciplina, estar fora de “si” quando se incorpora uma personagem, cooperação, relações de amizade, “olho no olho”, arte, oralidade, disciplina, entonações de vozes, expressões, erros, acertos, recomeços, o prazer da apresentação/visibilização ao público, ser reconhecido/a através da arte de cada um/a.

Prosseguindo, com base na compreensão de que os grupos de pares contribuem sobremaneira para as formações juvenis, suas socializações e processo identitários, e mais, entendo que é por meio dos grupos que muitos/as jovens escrevem e fortalecem as suas próprias histórias, passo a abordar tais discussões na próxima subseção. Portanto, no “Enquanto Isso” da Educação de Jovens e Adultos.

5.2.6 Juventudes e os trânsitos entre grupos juvenis, amigos/as e a “colegagem”

Os grupos, as relações de amizade, entre amigos/as e colegas compõem um dos principais processos socializadores juvenis, segundo a literatura da Sociologia das Juventudes. Aspecto identificado nos achados da pesquisa de campo, com destaque para as relações tecidas no ambiente escolar. Machado Pais (2003a) argumenta que a relevância das experiências nos grupos de amigos ocorreria a partir das lacunas tanto da família como da escola. Uma de suas principais funções seria garantir certa proteção, integração. Para o autor, a constituição das redes grupais e de suas práticas culturais seria fruto de determinações estruturais, mas ressalta ser preciso observar os problemas sociais que afetam diretamente esses sujeitos.

O sociólogo acrescenta que a Sociologia do Lazer é uma das áreas de conhecimento que tem colaborado para o estudo dos itinerários socializadores das juventudes, compreendendo que as práticas de lazer e o “tempo livre” seriam centrais na formação de grupos e de suas identidades. Todavia, o tempo livre estaria associado para alguns grupos e culturas jovens como marginalidade normativa “posição ocupada por indivíduos que se

situam na periferia de um sistema de legitimação de normas sociais dominantes num dado contexto social, podemos admitir que: nem todos os jovens vivem numa situação de marginalidade normativa;” (PAIS, 2003a, p. 140). A noção de “matar o tempo”, por exemplo, representaria uma das principais características das culturas juvenis, pois, é neste espaço-tempo que estaríamos com: o estar junto, as conversas, a criação de ritualidades, identidades e solidariedades jovens. Há uma relativa autonomia dos/as jovens nesse percurso. Pais (2003a, p. 131) afirma que o “não fazer nada” é “uma das principais características das culturas juvenis”, compondo um elemento geracional.

Dayrell (2007) associa o processo socializador na relação entre o espaço e o tempo. Esse processo está situado nos intervalos das obrigações cotidianas dos/as jovens. Expõe como exemplo, o ir-e-vir para a escola, as travessias do bairro, da rua, os tempos livres e os tempos de lazer. Na pesquisa examinei que havia tanto intervalos programados como forjados, a saber: nos “vazios” deixados pelas ausências dos/as professores/as; na entrada e na saída da escola e da sala de aula; nas festas escolares (feira de ciências, jogos do interclasse, festa de encerramento do final do ano); dentro de sala de aula (conversas paralelas para a escola, mas concêntricas para os/as jovens; trabalhos escolares em grupos; a “bagunça” sob o ponto de vista da escola/normativo; as intrigas; as alegrias; as brincadeiras; as trocas de olhares amorosos; a turma da frente, a turma de trás e as turmas de todos os cantos; as aulas de campo, externas à escola, constituem-se como espaços escrito por jovens, estabelecendo interações e aprendizagens sociais cotidianas de um tempo presente.

A “bagunça” é um adjetivo vinculado ao comportamento das juventudes na escola, tanto por parte do grupo de profissionais que compõe a instituição como pelos próprios colegas de sala da EJA. “Dona Renata comenta do dia anterior, os mais jovens fizeram muito barulho, se danão, daí bagunça na sala.” (Diário de campo 5, 2019, p. 106). Em outro momento, a estudante supracitada comentou que os/as professores/as são bons, os/as jovens é que não querem nada, nem respeitam. Aspectos que dialogam com os conflitos geracionais levantados na revisão de literatura. Mas não só os adultos e/ou idosos tecem esses comentários, é um discurso apropriado pelos/as próprios jovens, porém, um dos estudantes apontou que “Nóis alunos somo errado. Somos errados, a gente, tem a noção disso! Mas se os professores se espelhar com o machismo, egoísmo, ignorância...”. (Roda de conversa, EJA Jovem, em dezembro de 2019). De outro ângulo, nos interstícios, encontram em seus cotidianos mil maneiras de fazer, práticas comuns que os introduzem em experiências particulares, costurando uma rede de antidisciplina (CERTEAU, 2012).

Aos poucos outros estudantes vão chegando; todos bem à vontade. As meninas com os seus shortinhos, mini-blusas dando às voltas, com as suas paqueras. As que iam jogar estavam nervosas, mas ansiosas, cada um/a ia procurando a sua turma. A *make* e o cabelo são sempre alvos das meninas, dos homoafetivos e trans. Os meninos também se apresentam com as suas vaidades, pulseiras, roupas, penteados, sons variados acompanhados de caixas de som dos grupos ‘funk putaria’³²⁸ era o predominante. Algumas bebidas escondidas e fumo de maconha. Um interclasse que se travesti com os bailes do pancadão. Algumas torcidas, mas grande parte está para se divertir, curtir com os colegas/amigos. (Diário de campo 6, 2019, p. 71).

A sala da EJA IV estava divina, muito decorada com balões coloridos. Miguel desde o período da manhã organizando quase tudo, comidas, decorações. Enfim, solicitei ajuda a Carol e a Thalita para levar os salgadinhos. [...] Iniciou a confraternização com a turma ao som de muito funk, incluindo a cantora Iza; funk putaria, brega-funk³²⁹, algum sertanejo romântico, dance, baladas. Das comidas arroz, creme de galinha, batata palha, refri, salgadinhos, bolo/torta, docinhos. Todos se divertiram muito. As meninas com a dança do quadradinho³³⁰, dança muito, muito fotografada. Brincadeiras, dança das cadeiras, também verdade ou desafio vinculados às relações afetivas de cada um na sala. Só não participou quem tinha namorado/a ou quem era tímido. Lance da masculinidade com João Vitor que não topou beijar Bia, gestos de pressão: ‘-Espalha para escola que ele é boiola, gay’. Kevin, hétero, não topou que Miguel [homoafetivo] o beijasse na boca. Riana e Danilo se beijaram. Não foi possível o jogo de luz, mas foi possível desligar as luzes e deixar um ponto ligado. Muitos desafios ditos para o ensino médio. (Diário de campo 6, 2019, p. 106).

A meu ver, analisando o espaço-tempo presente da pesquisa de campo, os grupos de amigos/as, as amizades e a “colegagem” se apresentaram como um dos principais lugares das escritas juvenis repleto de convivialidades, experiências e socializações no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, nem todos/as os/as jovens estão inseridos/as em grupos, fator que os/as levam a certo isolamento social na escola. Esse impedimento, muitas vezes, pode ser observado através da não aceitação de determinados modos de ser, preconceitos vários, timidez e/ou conflitos. As aproximações juvenis para a constituição de grupos e/ou pares esteve expressa com base em suas trajetórias de vida, “É, eu fico pensando assim, acho que foi bem Deus que uniu eu, a Cícera e a Rosa, porque a nossa história, eu não posso falar que é, que é parecida[...]. Dela e da Rosa é³³¹.” (Margarida, EJA Jovem, entrevista em dezembro de 2019). Identificações entre gêneros, problemas sociais sofridos, empatia, gostos, territórios, estilos, valores (lealdade, solidariedade, companheirismo, alegrias), visões de mundo, esportes, famílias são pontos que colaboram para proximidades e urdimentos

³²⁸O funk putaria é um estilo musical que ganha nacionalidade por volta do ano de 2013. Seus temas se centram no erotismo e na comicidade. Mas, há indícios de que este estilo tem sido iniciado na década de 1990 no Rio de Janeiro (CAVALCANTI, 2018). Para maiores informações: <https://www.vice.com/pt/article/kzymmy/a-evolucao-do-funk-putaria-em-15-sons>.

³²⁹Já o brega-funk é um estilo musical do Nordeste, que tomou ‘emprestado’ músicas de funk para mixar com estilo brega (VELOSO, 2019).

³³⁰Dança que ganhou repercussão nacional através da cantora Anitta e das meninas do Bonde da Maravilha. Trata-se de um movimento corporal em que se mexe o quadril e dá uma parada. São sequências. (eu inventei..., 2013).

³³¹As três jovens têm relações próximas devido à violência doméstica sofrida desde crianças, dentre elas, duas sofreram assédio sexual – com a figura paterna.

socializadores. Mas, ao tempo em que grupos e/ou pares se constituem, excluem outros, algumas vezes, oprimem e promovem retraimentos.

Com base nas leituras de Pais (1998), em seu artigo “As ‘cronotopias’ das práticas culturais quotidianas – *krónos*: tempo e topos: lugar” refleti o tempo de sala de aula. Tempo que autoriza a fala do cotidiano juvenil, futebol, fofocas amorosas, fuxicos de colegas, alimentos, bailes funk, garotos/as, gênero, sexualidade, religiosidade, gostos musicais, corpo, emprego, famílias, cuidados com os filhos (saúde, disciplina, cuidados), adoecimentos, sonhos, jogos virtuais entre amigos/as e nas madrugadas, estéticas, cidade, acontecimentos no bairro e a conjuntura da política nacional. Em registros diários, convivendo com estudantes em sala,

[...] ela [professora] sai para pegar o diário. A turma aproveita para cantar, conversar, correr um atrás do outro, bater, xingar, bater palmas, sentar nas mesas, deitar nas cadeiras, xingar colegas. [...] A professora dá continuidade, a turma dá continuidade. Poucos minutos antes de ela encerrar, a turma retorna a cantar, sentar na mesa e conversam, brincam. (Diário de campo 5, 2019, p. 113-114).

Enfim, fim de aula, duas estudantes vieram falar comigo, conversamos sobre a festa do 9º ano. Riana parece ter terminado o namoro com Artur, ela insinuou, mas os dois vivem se olhando e chamando a atenção um do outro com falares altos, olhares, chamando um ao outro para tratar de alguma questão/brincadeira. (Diário de campo 5, 2019, p. 115).

Uma estudante que faz aula de judô me mostrou a carta escrita para o professor de judô, o qual está apaixonada. Uma carta bem platônica, com mil e umas declarações. Ela disse que iria entregar hoje mesmo, iria tomar banho, lavar os pés. (Diário de campo 5, 2019, p. 128).

Enquanto o professor coloca os conteúdos no quadro, grande parte da turma de trás e da frente trocavam insultos, também brincadeiras, retorno a construção da masculinidade, estética; meninas feminilidade, ‘sapatão’; e também relacionando o corpo feminino com higiene corporal; bolinhas de papel, empurrões, o professor chama a atenção, mas escreve a tarefa e depois se senta, outros meninos se aproximam dele para fazer atividades juntos, na mesa...o casal Riana e Artur também estão trocando insultos...(Diário de campo 5, 2019, p. 134).

Miguel estava hoje, sentou perto de suas amigas lá no fundão e quando ficou perto de tocar, a professora ficou na porta. Os meninos se aglomeraram ao redor; eu fiquei, já estava próxima, sentada próxima a porta. Cecília diz que acha que alguém fez macumba para ela, fala da sensação de enforcamento e emprensamento de suas pernas. Eu falei que poderia ser outra coisa. Carol se mete na conversa e diz que é da macumba e toda a sua família também. Fazem feitiçarias. [...] Dandara fica agarrando um amigo e Cecília. Brigando de agarrados até o final da aula. Miguel tenta beijar Cecília...Cecília fica na roda da brincadeira, aparentemente não chateada. (Diário de campo 5, 2019, p. 159).

Um estudante chega perto de mim e diz concordar com o uso do vídeo na sala de aula para ver os mais danados. Eu respondi, disse que há um custo alto, eles vivem em situações precárias, não há laboratórios de informática, nem quadra de esportes...fica difícil. Ele pareceu concordar. Mas comenta sobre Lula – sem estudo e foi eleito, relaciona-o com a corrupção. Eu respondi, disse que, às vezes, as pessoas estudam, mas não sabem tratar bem outras. Sobre o atual governo que

chamaram de facista e ele retrucou que não podem chamá-lo de corrupto. (Diário de campo 5, 2019, p. 128).

No tempo concedido e lugar escrito nas entradas e saídas da escola, os/as estudantes vão chegando, aglomeram-se. Alguns/mas com os seus celulares e fones de ouvido, batem suas *selfs*³³², acessam as redes sociais, cumprimentam colegas e amigos/as que se aproximam. Em outros espaços, como o refeitório e os corredores, os lugares vão sendo tecidos entre os gostos musicais, como o brega-funk e o funk putaria, local e nacional, acompanhado da dança do quadradinho; em outros instantes, escutam música sertaneja na voz de cantoras mulheres. Lugares praticados através de suas conversas rotineiras, os filmes pornô, de ficção e de ação; futebol (predominante nos grupos masculinos); os “fica”; a estética jovem e o entrelace de espinhas no rosto, cor da pele, o cabelo, o corpo. Quando expus a palavra geradora AMIGOS nas rodas de conversa, os/as jovens relataram,

Ítalo - Há amigo também é como **família** né, que tipo **um amigo pode ser um irmão** também. **A gente conta as nossas, o nosso alto e baixo, nossas loucuras e a gente tamo com eles no nosso dia a dia na escola, na rua.** Eu e Júlio se fala sempre pelo WhatsApp, quer dividir alguma coisa comigo, praticamente assim da minha família, né, que eu vejo ele todo o dia.

Miguel - **Nem sempre todos os amigos são verdadeiros, também tem os falsos e eu não considero ninguém amigo, considero conhecidos.**

Túlio - Colegas!

Miguel - **Nem colegas!**

Jonas - Porque **amigo é só pai e mãe, né.**

Túlio - **Depende!**

Miguel - Exatamente!

Túlio - **De pai e mãe depende!**

Cícera - Pra mim né, tia. Pra mim tia, **eu não tenho amiga e nem amigo, né, tia.** Sabe por quê? Porque assim, oh, **hoje eles tão falando com você e depois tão te tesourando por trás, entendeu?** E eu não confio em ninguém, nem na roupa que eu visto! Vai que cai! (EJA Jovem, dezembro de 2019).

Entre amigos, colegas e conhecidos, as relações sociais se constroem com base nas experiências junto aos seus pares. O/a amigo/a, em minhas interpretações, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma figura mais difícil de ser identificada é o mais “considerado”³³³, porque pode ser comparado a um membro da família, como um “irmão”, “sangue do sangue”. É aquele/a que sempre estará ao seu lado, “nos altos e baixos”, conversa, partilha desabafos pessoais, aconselha, faz-se companheiro/a, dividem e vivem suas histórias. São parcerias para um lazer, para viver os momentos da rua, do bairro ou da escola, fortalecem-se com as interações virtuais, o que inclui diversão em grupo, em especial por

³³²Ato de fotografar a si.

³³³Considerado no sentido de ser o mais importante.

meio de jogos eletrônicos, o *Free Fire*³³⁴ é o jogo mais citado, tanto pelos meninos como pelas meninas,

Ítalo - Eu **sou bem caseiro** né, eu não dou valor sair muito não. Mas quando eu saio, só saio com um, dois amigos. Que eu **não gosto muito de sair, de andar de galera**, não gosto muito de bagunça não.

Túlio - **A gente costuma se reunir bastante em jogos eletrônicos** pra conversar.

Ítalo - **A noite toda!**

Júlio - **Só na madrugada não!** (Roda de conversa, EJA Jovem, em dezembro de 2019).

Cícera - O bom, né, tia, o bom, né, tia, **eu fico com os amigos cantando música...**

Miguel - **Com um vinhozinho.**

Dandara - **Rebolando a raba**, né.

Alessandro - **Aí eu fico é muito bom! Maravilhoso com os amigos**, né.

Kleber - **Lá onde eu moro tem o extra, porque tem muita gente que vai se encontrar no gramado do extra, vai andar de skate no extra, essas coisas. Nosso bairro é dá paz. Todo mundo unido. Dá pra se divertir em qualquer canto né.**

Dandara - **Nóis joga no Pólo de laser, às vezes também eu e as meninas joga onde lá eu moro né... Às vezes, a gente fica na grama do Rio Mar tirando foto! Nóis entra tira foto também.**

Túlio - **É pro cinema. Beber lá na rua! Nóis vai pra baile também. Baile de favela!** É perto da minha casa! É dentro da favela é!

Ítalo - De primeiro **o meu laser era no meio da rua, mas depois que começou atentado, morte, crime, parei pra pensar mano.** Vale a pena não má. Do que eu passei mano. Não vale a pena não mano. **Não querendo falar não, mas eu fiquei de bera pra morte** mesmo no dia que os caras chegaram metendo bala lá. (Roda de conversa, EJA Jovem, em dezembro de 2019).

Em seus processos socializadores, as juventudes vão reinventando as suas curtições de acordo com as suas condições sociais e maneiras de estar, já que nem todos/as gostam ou podem acessar as ruas e/ou outros lugares longe de casa. Das restrições para o consumo, principalmente relativo ao *Shopping*, que recentemente foi construído no bairro e com o pouco espaço disponível nas praças, os/as jovens ocupam o gramado dos estabelecimentos comerciais; o polo de laser mais próximo; a rua para os registros fotográficos; reúnem-se para beber vinho, cantar, dançar, andar de *skate*, conversar; poucos acessam o cinema; em menor proporção frequentam o baile de favela, conhecidos como pancadões. Dão relevo ao estar com os/as amigos/as e colegas porque a diversão pode ser criada em qualquer lugar e de muitas formas, há união e alegria.

Se de um lado, as juventudes vão construindo os seus lugares apoiados em suas culturas, seus gostos, desejos e modos de ser, estes, de muitas maneiras, encontram-se condicionados com a precarização dos equipamentos de laser no bairro, apontam instalações arbitrárias por não atenderem às suas realidades e/ou necessidades, situam-se em um território

³³⁴ Trata-se de um jogo de tiro, com ações para eliminar e/ou sobreviver. Bastante conhecido entre crianças e jovens.

com uma desigualdade geográfica proeminente. Aspectos que causam restrição às suas experiências sociais e culturais, como argumenta Dayrell (2007) no trato da condição juvenil³³⁵. Outros elementos agravam as suas condições, como os crimes, o tráfico de drogas, os conflitos entre as facções, o envolvimento de famílias, como relatado acima. Notemos,

Dandara - **Bairro perigoso! Cheio de ladrão!**

Cícera – Tia, o meu bairro, né, tia **onde que eu moro é cheio de tiro.**

Dandara - **Lá na perto da Lagoa do Urubu.**

Cícera - **Lá na favela!**

Dandara - **O ruim é quando a gente tá lá de boa e pá, pá, pá, pá, sai tudo correndo (Rindo).** Ei sabe o que eu acho bom dos tiroteios né.

Rosa – **Quê, tu pensa que é foda!**

Dandara - Não mulher, não! É sério. É porque tipo assim a gente tá de boa né aí de repente: **pá, pá, pá, pá, aí cai as pessoas desesperadas, é massa! (Rindo e gargalhadas).**

Beth - **Na minha rua aqui é a rua da (amiga de escola) e do outro lado já é o coisa de lixo.** O que eu não gosto que é pra colocar reciclagem e essas coisas o ECO. Eu não gosto porque, porque ninguém usa aquilo ali, **ninguém usa o Eco e tá lá só pra atrapalhar, que muito bem podia pra fazer uma praça e antigamente era uma praça, e pegaram e destruíram e ficou só os matos.** E pegaram e fizeram aquele Eco. **Ninguém usa! Serve só pra nada, serve só pra passar e ver.** Aí, ou seja, **a gente que mora por ali não tem nenhum laser por causa disso, o que eles podia pegar e fazer uma praça eles usam pra colocar uma coisa que ninguém usa, que não tem utilidade nenhuma.** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Naira - **Não tem muita coisa nesse bairro vei aqui. Tem um divertimentozinho! É! E fica de grupinho,** né! Mas pra nós assim não tem muita coisa.

Alane - **É! E o aquele parquinho escorregador tá quebrando.**

Naira - Se desmantelando, é os meninos bem grandão. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Para o grupo de meninos, apesar de apontarem precariedades estruturais no bairro em que vivem, as dificuldades mais apontadas é o cenário da violência e da criminalidade, principalmente devido ao envolvimento de famílias no tráfico e no aliciamento de crianças e jovens, suprimindo e/ou encurtando sonhos. Por tudo isso, alguns jovens dão relevo à diversão no interior de suas residências, configurando uma medida de segurança. De maneira geral, são condições sociais que atravessam, em muito, a vida das juventudes de áreas economicamente precarizadas,

Selton- Assim, o **meu bairro influencia muito a criança ir pro crime,** né. Por causa, que **não tem muita opção de laser,** essas coisas assim. **Muitas coisa que têm de opção de laser, os traficantes, essas coisas, assim, toma de conta. Aí fica fazendo zombando, fumando maconha.**

Túlio - Aí também. **Tem muito menino réi gaiato da nossa idade que quer se envolver.**

³³⁵ Muitos/as jovens ficaram em silêncio quando expus a palavra bairro para que relatassem as suas experiências, é possível que aja relação com a violência. Quando completei a reflexão com o laser disponível para as juventudes, é que eles/as se abriram um pouco mais.

Selton – Aí, tipo assim, **se eu tenho um pai que vende droga...E uma mãe também que vende droga, a minha função vai ser o que? Policial? (Falou ironizando).**

Ítalo - **Não tem como que eu vou tá crescendo vendo o meu pai vendendo droga, fumando droga e a minha mãe vendendo e fumando droga aí não tem como mano. A função vai tá sempre naquilo né também. O pensamento vai...**

Túlio - **Vem de família!**

Selton - Vai vim logo de família, a atitude ser de família. **Agora tem pais que fuma droga que ver o seu filho vai bora vai pra lá. Tira logo seu filho pra sair. [...]** têm muitos caras lá onde eu moro que fuma maconha na frente do filho e assopra na cara do filho, ta nem vendo não, vende droga tá nem aí não.[...] **Respeito vem de dentro de casa pra depois né. Aí, pra mim isso aí é alguma da opinião do bairro que a gente vive.**

Jonas - **Se não respeita sua mãe e seu pai você vem pra escola também só pra desrespeitar os professor, né!** Que tipo eles tão aqui né, é pra ensinar e não pra levar desaforo, né. Mas falando sobre o bairro, **o meu bairro também é como eles falaram né tem tipo droga e tal. O meu laser é dentro de casa.** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Ao retornar as nossas discussões relativas aos processos socializadores com base nas amizades, a caracterização dos/as colegas e dos/as conhecidos/as se apresenta, em grande parte, como indivíduos com quem mantêm contato diariamente, mas com quem não se pode contar, nem mesmo confidenciar segredos e problemas pessoais. Conhecem, estão ali, mas não se confia, são pessoas que podem falar de você para outros/as, não se pode esperar nada. Mesmo o pai e a mãe, apontados por alguns/mas como os/as verdadeiros/as amigos/as, dependendo das relações de cada um/a, não se pode tomá-los como amigos/as.

Em outra roda com os meninos, a noção de ser amigo aparece como algo positivo em suas vidas. Refletem que há as discussões, mas não há maldade, sobressaindo-se a confiança, “o cumprimento do dia a dia” e o apoio quando se precisa. Na escola e, principalmente na sala de aula, as amizades entre os/as estudantes são centrais em comparação com outras interações na instituição,

Ítalo - O que eu penso tipo assim, **o que eu gosto mais aqui (na escola) é os amigos que eu tenho, né. Uma coisa que eu acho meio ruim é os professores alguma coisa que não tem respeito com nós e pedem respeito também. Tu é doido, é! Amigos é bom!**

Júlio - **Pra mim todos são bons.** Pra mim, né. **Da sala, não tô dizendo da escola toda, né. [...]** os lá da sala são bons pra mim, né. Às vez, **tem aquelas discussão, né. Mas é fase da vida, né, mas maldade um com o outro eu não tenho,** não sei se eles têm. Tem? Tenho não, nem quero ter.

Adriano - **Amigos que se confiam é bom ter né.** Isso aí. É, ter amigo é bom demais!Ajuda!

Celso - **Amigo pra mim é pra ajudar um ao outro na hora que bem precisa né,** porque estão ali no cumprimento do dia, né. **Sabe o que tá passando e os amigos mesmo conhecem o outro quando tiver bem ou ruim.**

Ítalo - **Hora vem, hora vão!**

Júlio - Mas desses daí é pouco!

Celso - Não, **mas amigo que é amigo tem que reconhecer.** Dá pra perceber! (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2020).

Enfatizo que durante as convivências de campo, identifiquei que o grupo dos meninos da turma da EJA Jovem é muito próximo, parceiros, caracterizando-se como espelhos de identidades (PAIS, 2003). Na hora do recreio, na entrada e na saída, estão agrupados com brincadeiras, conversas, confidências, trocas de experiências. Constituía, à época, o time de futebol que representava a turma, fator que fortalecia as suas afinidades e coesão. Assim como o grupo de teatro, dentro do espaço escolar o ato de se agrupar se dava por afinidades às visões de mundo, as histórias de vida, ao gênero e aos desejos.

Para alguns/mas jovens a inserção em outros grupos, como os culturais, esportivos ou de igrejas é importante para as suas experiências, porque mantêm contato com outros/as jovens, relacionam-se com pessoas diversas (gênero, etnicidade, com alguma deficiência, religiosidade). Concordo com Pais (2003) que o tempo cotidiano de jovens está associado a múltiplas práticas de sociabilidade e de lazer. Sentem-se fortalecidos/as em suas autoestimas, colaboram com outros/as, assumem responsabilidades, trabalham a timidez, oralizam, trabalham os movimentos corporais, como a prática do judô por Cecília, o grupo de dança com Karla e as performances no teatro por Dandara, Beth e Ana.

Em menor proporção, os/as jovens da EJA da noite participavam de grupo como estes. Somente Karla mencionou a sua participação em um grupo de dança por meio de um projeto social que o *Shopping* Rio Mar acolhia. Mas, estudantes como Tâmara, que assumiu a maternidade e trabalha o dia inteiro longe de casa, argumenta que a escola noturna poderia proporcionar “[...] aula de dança a noite seria bom. Uma parte, um tempozinho, nem que fosse meia hora, uma aulinha de dança, uma aulinha de, de artes, seria bom.” (EJA III, noite, dezembro de 2019).

Ao dar continuidade às interações de amizades e à socialização, as distinções entre a noção de ser amigo/a e de ser colega foram descritas em outra roda de conversa. Em concordância com a visão do grupo anterior, ser amigo/a está associado a uma relação de maior proximidade, lealdade, companheirismo, troca de afetos, ajuda, aconselhamentos. Exemplo disso está na posição de Riana, “Eu prefiro tá na escola do que tá em casa. Se eu tiver chorando em casa, é cena! ‘–Ela tá fazendo show!’” (EJA Jovem). Com Cícera, “O que mais me marcou mesmo foi a amizade dela aqui porque eu nunca tive assim uma amizade assim que nem eu tenho com ela, entendeu? Foi o que mais me marcou nesse ano aqui nesse ano, nessa escola”. (EJA Jovem). Indagando Solano em torno dos aspectos positivos da escola, ele argumenta “Porque tem os meus amigos, aí meus amigos fazem um monte de palhaçada, aí eu to rindo, mas eu também estudo um pouco, mas riu também, aí eu fico lá.” (EJA III, noite, dezembro de 2019). Apontar quem são os/as “verdadeiros/as” amigos/as

requer um trabalho mais seletivo, principalmente depois de decepções pessoais, como as traições, a ausência de apoio, de afeto e de ajuda quando se precisa. Ressalto que as narrativas juvenis estavam implicadas em experiências recentes, dessa forma,

Miguel – Eu posso começar? **Amigosss...eu não tenho amigo.** [pausa]. **Eu tenho colegas.** Porque não são tds, **não são tds os amigos nem colegas que vão lhe botar dentro da sua casa quando vc é expulso, quando vc tá sem trabalho, quando vc tá sem dinheiro. Eu tenho confiança nas pessoas, não tenho amigo. Amigo pelo o que eu sei era pra ser pai e mãe, mas isso eu não tenho.** A única amiga que eu tenho é a minha irmã, e o único amigo que eu tenho é o Luciano, o meu noivo, só. E se ele for amigo, tem isso também. **E a única amiga que eu tinha eu perdi que foi por causa da minha mãe. Então, eu só tenho colegas.** Não leva a mal meninas, mas...

Miguel – **Eu tinha uma amiga. Por isso que eu digo que não tenho amigo, por que? Eu tinha uma amizade de sete anos, mas de sete anos não tinha uma confiança, porque a minha mãe fez o que fez, ela acreditou, ela não fala mais comigo.** A minha única amiga, que eu considerava uma irmã. Por isso, que eu digo que não existe amizade, existe colegas, eu aprendi isso, desde quando eu perdi ela. Eu aprendi isso.

Riana – **Tenho três amigas: Lúcia, Joana e Rita. Amo muito elas,** gosto muito delas, é, houve, um ano e 11 meses que eu conheço elas. Até hoje, né, até agora, nenhuma, nenhuma me decepcionou. **Eu tinha uma amizade com uma menina aí que, rapaz...pra mim era uma amiga, entendeu? Só, que eu descobri que ela tava falando de mim nas minhas costas, por isso é chato, né?** Porque eu dou, eu dou o que for por, o que for preciso, o que for preciso pela minha amizade.

Riana – **Eu prefiro tá na escola do que tá em casa. Na escola eu posso tá chorando, tem Marcos, tem qualquer uma pra vim aqui me apoiar, perguntar pra mim o que que eu tô sentindo. Se eu tiver chorando em casa, é cena! Se eu tiver em casa, é cena. ‘Ela tá fazendo show!’** Coisa que a pessoa não sabe o que que a outra tá sentindo. Aí, a Rita, eu amo muito elas. Elas sabem, elas duas sabe. Gosto muito, muito da **Rita, é a única que eu sou mais apegada.** Porque **além de eu ta na escola, eu fico em casa falando com a Rita no WhatsApp, chamada de vídeo. São, é a única. Aí, a Rita quando eu tô em casa deprimida, ela tá lá, nem que seja por chamada de vídeo, por chamada de áudio, ela tá lá, dá conselho, me dando apoio.** Se eu for fazer uma besteira, ela fala: **‘- Riana, não faz besteira!’** Eu pensei em sair de casa, ela falou: **‘- Riana tem minha casa, minha mãe tá aqui’.** Ela falou. Ela aqui também (apontou para outra amiga na roda).

Miguel – Eu digo também, [...] **quando eu digo que não tenho amigo porque quando eu tava doente, não foi um me visitar, eu fiquei três meses sem andar e não foi um me visitar!** Nem a que morava do lado da minha casa, eu pedia pra, eu pediaaaa e ela não ia. Ela ia quando ela bem queria. E quando eu era, quando a minha irmã, quando ela mandava a minha irmã ir buscar, sendo que ela morava sete casas da minha. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Quando Pais (2003a) argumenta que as relações de amizades preenchem vazios desenhados pelas famílias e pelas escolas não interpreto como uma generalidade, pois havia estudantes muito solitários na escola e que sempre estavam com os seus familiares próximos, inclusive na entrada e na saída da escola. Outra ideia que o sociólogo verifica é a de que os/as jovens que têm problemas familiares têm dificuldades em se inserir nas relações com os pares. Esta ideia é, em parte, válida para os achados aqui presentes, havia jovens com conflitos familiares que tinha certa circularidade e/ou popularidade considerável na escola e/ou no

bairro em que residiam, mesmo sendo mais seletivos para pensar o que seja o/a verdadeiro/a amigo/a, mantém uma rede de interações significativa, como é o caso de Miguel.

Ao retornar o objetivo principal da seção, compreender como se caracterizavam as escritas juvenis na modalidade EJA, necessariamente se aproximar, conviver e dialogar com as suas pessoas, realidades e culturas se tornou primordial. O cotidiano transpassou como uma abordagem mais condizente com os propósitos aqui listados, apresentando-se como possibilitador de aprendizagens múltiplas. O urdimento das análises tomou como liga as suas histórias sociais, porque compreendo as juventudes como sujeitos socioculturais.

No “Enquanto Isso” da EJA há suas escritas expressadas como fronteiras culturais, e apoiando-me em Homi Bhabha (2013), sinalizam um tempo presente que pode vir a contribuir na refundamentação da escola e da EJA, com vistas a projetos democratizantes e humanos. Pois, há aí diferenças singulares e plurais, passíveis de serem conhecidas, ou melhor, sabidas quando nos propomos abertos às culturas. Culturas que se entrelaçam às temáticas como gênero, sexualidade, etnicidade, relações de poder, território, religiosidades, geração, classe social, entrepostas na esteira do cotidiano escolar. Na última seção, exponho os resultados em que tentei examinar como as juventudes e suas escritas estabeleciam diálogos ou não em relação aos arranjos institucionais da EJA na constituição de seus espaços.

6 AS JUVENTUDES E AS RELAÇÕES COM OS ATUAIS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DA EJA EM FORTALEZA: QUAIS DIÁLOGOS?

O objetivo da seção é compreender como os diálogos (experimentação, olhares e interpelações) estavam sendo constituídos entre as juventudes e os atuais arranjos institucionais da modalidade EJA na rede municipal, a saber: O Projeto EJA Jovem e a nova organização da modalidade com base na redução dos anos para a conclusão do ensino fundamental³³⁶ através da Lei 7.991/96, alterada com a Lei de nº 9.317/2007 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Fortaleza (2017).

Com base na análise das narrativas e demais maneiras de escritas juvenis, verifiquei que sob o prisma dos atuais arranjos públicos, a modalidade estava se configurando como “antigas” disposições no que se referem às abordagens e relações sociais, reproduzindo e acentuando desigualdades educacionais junto, não apenas às juventudes, mas a todos/as os/as estudantes desse espaço, adultos e idosos. De maneira geral, os diálogos juvenis entrelaçados com a modalidade têm sido tecidos em uma rede contraditória. De um lado, os/as jovens escreviam críticas acerca das relações sociais cotidianas com a escola, tanto no que se referem às condições estruturais como às abordagens pedagógicas, denunciando o que tenho caracterizado de racismo juvenil, porque lidavam com proposições em andamento que, ainda sim, insistem em desmerecê-las como pessoas inteiras, de direitos públicos e subjetivos. Por outro, as juventudes verificavam que ocupar determinado espaço é parte de uma não ruptura do processo de escolarização, podendo cumprir uma etapa importante da educação básica, em especial através da EJA.

Compreendo esse processo a partir das contribuições de Certeau (2012) e sua análise polemológica da cultura. Trata-se de refletir os campos de forças a partir da relação entre a arte do forte (estratégias) e a arte do fraco (táticas). Se a estratégia é um lugar “capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”; de outra forma, as táticas não disporia de uma base, mas se expressariam através de “uma politização das práticas cotidianas” dos sujeitos ordinários, “elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 2012, p. 44-45).

³³⁶ Assunto já mencionado na seção 4. Antes, a EJA do ensino fundamental municipal era organizada em um primeiro e um segundo segmento com cinco anos de duração, hoje a duração é apenas de quatro anos, a saber: primeiro segmento (EJA I: 1º e 2º anos; EJA II: 3º, 4º e 5º anos), para o segundo segmento (EJA III: 6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos).

Para mim, finalizar o ensino fundamental através da modalidade, no contexto estudado, exige dos/as jovens re-existências, criações, tanto nas maneiras de acesso como em seus modos de permanências. Constituindo-se em uma ação de superação social, em suas vidas urbanas, nas denominadas “periferias” de Fortaleza. Vidas submetidas a projetos de modernizações arbitrários que imprimem destituição de direitos, desigualdades, expropriações culturais, silêncios, homogeneidades e subalternidade. Contudo, as juventudes em suas escritas exprimem uma “arte de viver no campo do outro” (CERTEAU, 2012, p. 81). Suas escritas manifestas em diálogo com a EJA se enunciam por meio de seus corpos, falares, vestimentas, estilos, gêneros, sexualidades, classes sociais, geração, etnicidades, sociabilidades, interações, conflitos, decepções, depressões, violências, superações, tensões em seus cotidianos como territórios de aprendizagens plurais. Maneiras de ser e fazer que podem se traduzir como a prática do blasfemo em Certeau (1995, p. 95), como um ato de violência, como manifestações de “[...] um querer-existir de uma minoria que procura se constituir em um universo onde ela é excedente porque ainda não se impôs.”

Explícito, ao longo da seção, como as juventudes têm caracterizado a escola pública e a EJA a partir de suas experiências, quais sentidos vêm sendo atribuídos a tais campos em suas vidas. Organizei uma discussão mais específica com base nos posicionamentos das juventudes em torno das relações sociais que vinham sendo efetivadas dentro da escola porque, a meu ver, as relações sociais que deveriam ser primazias para favorecer formações mais humanas e justas têm contribuído para o afastamento e o tensionamento entre juventudes e escola na modalidade, com isso, há três conteúdos: a) a intergeracionalidade no cotidiano da EJA; b) as relações entre as juventudes e os/as docentes e c) as relações das juventudes com a gestão escolar e outros profissionais da educação. Na última subseção, teço considerações com outras escritas juvenis, dando importância aos seus sonhos e as suas expectativas de um tempo não apenas futuro, mas presente.

6.1 Escola pública e Educação de Jovens e Adultos: lugares a serem revisitados e refundamentados!

No poema “Tecendo o amanhã” de João Cabral de Melo Neto (1966) intenciono a escola,

1. Um galo sozinho não tece uma manhã:
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro;
 De um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro;

E de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.
 2.E se encorpando em tela, entre se erguendo tenda,
 onde entre todos,
 se entreendendo para todos.
 No toldo (a manhã) que plano livre da armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si:
 Luz balão³³⁷.

No meu entendimento, a escola se apresenta como um espaço totalitário, indicando um lugar próprio, como uma ordem imposta que poderia se traduzir em regras de metro e rimas para os poetas (CERTEAU, 1996). O lugar próprio se refere ao que está pré-estabelecido como regra e/ou normas socialmente válidas imbuídas de determinados valores sociais de um grupo hegemônico. Valores caracterizados como “universais” e legítimos, que julgam o que seja certo, o que seja errado; ou mesmo, válido e inválido; processos, movimentos em disputas que repõem os privilégios e as relações de poder entre as classes sociais, os gêneros, as gerações, as etnias e os territórios.

Pensar os processos educativos escolares, não só na EJA, mas em todos os espaços, entrecruzando pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos na tessitura de escolas no plural, escolas democráticas libertadoras que tenham como centralidade as figuras-personagens dos/as estudantes-jovens, docentes, profissionais da educação, comunidade e território, é uma necessidade. Escolas que insistem conscientes ou não, com movimentos verticais tornam as culturas silenciosas, forjando a cultura no singular, o que a torna funesta (CERTEAU, 1995). O autor argumenta que uma cultura no singular tem caráter unificador e totalitário. Situando-se, a meu ver, na contramão das diferenças. Quando a escola se refere como um lugar possível para a ação coletiva com a cultura, podendo se tornar um ponto de resistência, sem idealismos e otimismo sem fundamentos.

Diante disso, o atual contexto nos exige enfrentamentos e tensionamentos (como disputas) em favor de escolas mais justas e democráticas. E a escola, de forma específica, a Educação de Jovens e Adultos, como atuar diante desse quadro? No meu entender, se de um lado a educação formal e informal atuou até os dias presentes, em grande medida, como reprodutora de conhecimentos e desigualdades, foram espaços e relações que instauraram re-existências, criatividades e rupturas; portanto, se o que há são educações, não há espaço de um todo fechado, ou como diria Freire (2006), determinado. Concordo com Brandão (1991, p.

³³⁷ Texto situado no livro *A educação pela pedra* (1966), encontrei em um livro didático da EJA na escola em que pesquisava. Acabei registrando em um de meus diários de campo quando pensava sobre as relações sociais na própria instituição.

99, grifos meus) quando afirma que “[...] a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens [mulheres] e à pregação da liberdade.”

A escola apesar de ser a instituição prioritária de acesso ao conhecimento científico possível nos moldes do projeto moderno de sociedade, não é o único lugar. Com os processos democráticos, mesmo com todas as limitações, se pensarmos o Brasil e a América Latina, a instituição de movimentos de diversas ordens, os direitos sociais (mesmo restritos), outras ações coletivas e individuais cotidianas, o maior acesso à escolarização e outras formas de educações favoreceram aos sujeitos **forma-ações** de consciências coletivas, individuais, e atos frente à ordem pré-estabelecida, somando-se a uma maior visibilidade, local e global, via novas tecnologias da informação e/ou redes de comunicação em tempo real. Consciências, atos e corpos que contribuíram e contribuem inclusive com o campo legal para possibilitar outras vias de sociabilidade e justiça social, no campo e na cidade.

Mesmo considerando as contradições e complexidades que atravessam essas experiências, principalmente porque estão vinculadas a um Estado neoliberal e conservador, é preciso alterar a história da educação no Brasil quando as populações, sobretudo, tradicionais se colocam como sujeitos de suas proposições, a meu ver, há um campo em disputa em movimento. São nessas intersecções que expresso a relação entre resistência-esperança-práxis. A escola pode ser um espaço ambívio sim, em disputa, mas é preciso costurar teias tênues entre todos os galos para a composição de uma manhã como poetiza Melo Neto (1966).

Em se tratando das juventudes na e da EJA, a política escolar, no meu modo de ver, propõe uma re-escolarização, como uma “ressocialização” e, com uma crítica mais radical, uma “re-escravização”³³⁸. Re-escolarizar inscreve os/as jovens novamente em uma mesma proposta de educação formal subalterna e reprodutora de desigualdades educacionais e sociais de modo a afetar e esgarçar as relações entre as escolas e os territórios circunscritos, pois que há aí as pessoas, famílias, moradores/as, vizinhos/as, amigos/as, classes sociais populares e as juventudes.

Concordo em parte que, os acontecimentos na escola são reflexos do contexto territorial em que ela está inserida, mas é fundamental considerar que as relações sociais e o

³³⁸A ideia de reescravização está exposta em uma matéria intitulada “O fim da ingenuidade: fichas do cárcere são exemplos extremos de como os filhos do ‘ventre livre’ foram abandonados à própria sorte pela ausência de políticas públicas”, escrita por Marlene Rosa Nogueira da Silva (2014). A autora argumenta que 10 (dez) anos após a provação da Lei do Ventre Livre, o acesso à educação dos ingênuos (crianças libertas, negras e pobres) era dificultado por uma série de fatores. Dentre eles, havia um agravamento a partir da “prática de reescravização: os ingênuos continuaram sendo vendidos, alugados, anunciados nos jornais da Corte em listas que expunham a mercadoria ilegal certificada por tabeliães públicos” (SILVA, 2014, p. 75).

modo como a escola se impõe aos/às estudantes pode se configurar como um desencontro com o bairro, com suas respectivas populações e suas culturas. Desencontro

[...] que se expressa na importância social (sociológica) que em nossa sociedade e em nossa cultura tem o estranho. Em princípio, o que vem ‘de fora’, o que pertence a ‘outro mundo social’, diverso do daqueles que sofrem o seu impacto e vivem a sua presença intrusa e incômoda. (MARTINS, 1993, p. 11).

Na esteira dessa reflexão, é fundamental nos questionarmos: como se dá a presença da instituição escolar na vida das juventudes e de suas comunidades?

Nas narrativas de um dos educadores da EJA, da gestora e das juventudes, a EJA e os atuais arranjos institucionais deveriam observar a realidade, fazer novas proposições para garantir a permanência e a qualidade do processo de escolarização continuada desses/as sujeitos. Essas garantias são parte de direitos sociais à educação formal, compreendem que a gestão pública não tem dado às devidas condições nem para a própria gestão escolar, nem para os/as profissionais da educação, muito menos dialogam com as juventudes e as suas especificidades expressas formalmente nas escritas do Projeto EJA Jovem e em outras leis que regulamentam a modalidade, de modo geral. Portanto, o que identifiquei nessas experiências é uma proposta de re-escolarização na medida em que está em curso nossas “dificuldades no reconhecimento do outro, sua aceitação como *outro*, isto é, diferente, e *igual*”. (MARTINS, 1993, p. 11, grifos do autor).

Para a pesquisa, tomando como referência os pressupostos da educação popular e o pensamento de Certeau (2012), é imprescindível se aproximar das fabricações particulares e plurais das juventudes na escola, tratando-se de identificar que, para além do que é dado, há uma inventividade que só é possível em um não-lugar. Como já dito, essas fabricações se apresentam em formas de táticas elaboradas pelos sujeitos ordinários possibilitadas em ocasiões e/ou instantes. Ações polimórficas cotidianas que podem se expressar através dos modos de leitura, da oralidade, das crenças, do modo de habitar, cozinhar, rezar, enfim, estando ligado a uma história microscópica do cotidiano escrita pelos sujeitos ordinários (CERTEAU, 1996).

Com base nas reflexões acima, as escritas juvenis em ambas as turmas da EJA, delinearam-se como possibilitadoras de conhecimentos que podem contribuir com a refundamentação da modalidade, no momento em que aja abertura e bom senso, somente possível em escolas democráticas libertadoras³³⁹. Mesmo compreendendo que Certeau (1996) aborde as táticas como ações que não estão voltadas para projetos globais, o estudo não

³³⁹Escolas democráticas libertadoras em Freire (1991).

entende as táticas como um projeto coeso dos/as jovens. Porém, para o autor, e concordando com ele, é importante não perder de vista o horizonte de onde vêm essas táticas e nem mesmo de onde podem ir. Em caráter complementar, Bhabha (2013) aponta a relevância dos interstícios para entendermos as diferenças culturais a partir de um tempo performático, sem essencialismos (noções pré-estabelecidas), como ato presente, ponderando ser necessário saber o que se fala e de onde se fala ao debater a diferença cultural como negociação.

A meu ver, estamos lidando com saberes de experiência feitos, da leitura de mundo das classes populares com as quais trabalhamos e que, por vezes, ignoramos no âmbito da política educacional, ou seja, os saberes dos referidos grupos seriam a “[...] sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 81) e que, dentro de uma perspectiva democrática radical e como profissionais progressistas, a escola deveria cumprir um papel social plural, com possibilidades outras, sem quaisquer formas de discriminações e preconceitos (FREIRE, 1996, 1996).

Entretanto, sem cair em idealismos infundados, porque é sabido que estamos lidando com políticas públicas de um Estado atual neoliberal e conservador, condicionantes que se implicam em suas atividades diárias. Ainda sim, o cotidiano escolar e não escolar se desenha como um território de múltiplas aprendizagens e ambiguidades, com seus campos de poder que nos exigem tensionamentos permanentes e dialógicos com os sujeitos que dele fazem parte. Posiciono-me dentro da perspectiva de uma escola sociocultural, plural, de **gentes**, reafirmando a importância da relação escola-cultura-território, com os fundamentos da educação popular, de outras epistemologias contra-hegemônicas, a exemplo da decolonial (BRANDÃO, 2012; CARRANO, 2008; CERTEAU, 1995; DAYRELL, 1996, 2007).

Contudo, seriam fundamentais abordagens cujo conhecimento tenha como fio condutor e/ou ponto de partida as realidades culturais locais e regionais com as quais trabalhamos, e que “esquecemos” de acrescentar nas somas diárias de nossas vidas escolares, com fins a novas epistemologias, o que em Freire (1996) seria uma espécie de educabilidade. De maneira complementar, Carrano (2008) quando aborda o sujeito jovem na EJA explicita a necessidade da escuta, de nossa atenção aos planos de afetos, as trocas culturais e aos nossos compromissos políticos em torno dessas múltiplas experiências.

Porém, no que diz respeito ao conhecimento, estou de acordo com as reflexões de que a perspectiva europeia ocidental expressada no projeto de modernidade (e todas as outras que se delineiam como totalitárias) tende a suprimir outras áreas de entendimento humano e social porque se tornam imperativos, impõem com toda a força que possuem uma cultura unitária. Com isso, compreendo como necessário ampliarmos as nossas bases epistemológicas com

vínculos diretos com a realidade Latino Americana e em suas culturas implicadas, em especial, relativas às que historicamente não estiveram à frente de projetos e/ou programas gerais e/ou globais, todavia sem a intenção de buscarmos essencialismo (BHABHA, 2013).

Concordo com Silva (2013) que é no cotidiano das práticas da EJA que o campo da diversidade melhor se expressaria. Natalino Silva menciona os elementos etários, de gênero e raciais, mas acrescenta que a diversidade na modalidade é invisibilizada. Porém, no meu entender, a diversidade e a diferença não seriam invisibilizadas, mas secundarizadas, subalternizadas, barradas, oprimidas, silenciadas, conflitadas, disputadas, portanto, estão presentes em espaços fronteiriços. É possível que as nossas condições de trabalho e as políticas de formação docente tenham dificultado uma abordagem mais dialógica e multicultural, como visto. Mas, nas últimas décadas, mesmo considerando a atual conjuntura antidemocrática, verifico um esforço no campo das lutas, produções de conhecimentos e reorientações na área da formação de educadores/as, costurando disputas em favor do alargamento e aprofundamento de nossos entendimentos acerca da pluralidade cultural em contextos escolares.

Quando me refiro às nossas condições de trabalho, em muito, menciono a situação de ativismo, as precárias estruturas de trabalho, com uma exaustiva carga horária e remunerações não condizentes, sem possibilidades de qualificar as nossas abordagens educativas. Reflexões que se coadunam com a posição de um educador da EJA na escola, “[...] são essas coisas, né, a, a falta de respeito com os professores por parte dos governos, sabe, eu acho que eles, eles exigem muito e remuneram pouco. Existem escolas de péssimo acesso, que você coloca é, é, a sua vida em risco.” Em se tratando da infraestrutura da escola pública, completa que,

Eu vejo a escola pública hoje é, deixa eu vê com que palavra eu definiria. É, é, arquejando. Arquejando no sentido de que é, são muitas exigências aos, aos diretores, né, ao núcleo gestor, aos professores, principalmente ao núcleo gestor. Eu acho um absurdo um coordenador ter que deixar de fazer o trabalho de coordenação dele pra ficar numa sala de aula quando um professor falta, né. Então assim, [...] lógico que têm algumas escolas que são as ‘queridinhas’, né, de algumas redes que tem um olhar bem diferente sobre elas, né, aquelas escolas profissionalizantes, as de tempo integral, mas as escolas regulares, né, da prefeitura, como as regulares do estado, como os CEJAs também são muito mais mau-tratados pelas, pelos governos estadual e municipal. Então assim, eu vejo muito boa vontade nos professores, eu vejo muita boa vontade nos é, é, é, nos núcleos gestores, né, nos diretores, nos coordenadores. Mas, assim, eu sinto que precisa de muito mais investimento. [...] Existem escolas de péssimo acesso, que você coloca é, é, a sua vida em risco, como eu já dei aula com um revólver dentro da minha bolsa. Revólver de verdade, de um aluno dentro da minha bolsa, sabe? [...] Guardei o revólver dentro da bolsa. (Professor da EJA, entrevista semiestruturada em dezembro de 2019).

Não só menciona a infraestrutura, mas denuncia as desigualdades de tratamento entre as instituições, os deslocamentos de funções como paliativos, a ausência de segurança para o trabalho docente que, por vezes, solitário precisa “improvisar” a partir de situações inesperadas, como o caso do revólver em sala de aula. Diante de tudo isso, o professor considera que muitos profissionais têm boa vontade em garantir minimamente o funcionamento da escola, apesar de não serem, em muitos casos, respeitados quanto às elaborações, avaliações e materialidades das ações educativas empregadas pela política educacional.

Nas escritas juvenis, a escola se define como um terreno conflituoso e contraditório. Se para alguns/mas, a escola é possibilitadora de oportunidades, sociabilidades, recomeços, interesses, afetos, educadores/as que os/as favorecem, espaço de acolhimento e aprendizados múltiplos. Para outros/as jovens, estamos lidando com um espaço autoritário, com precária infraestrutura e com poucas oportunidades (citam principalmente cursos extraclasses), atravessado por discriminações com destaque para as posturas de alguns/mas docentes (homens – de maneira majoritária) expressas através do machismo, homofobia e racismo. Além disso, contam com poucos professores/as à disposição, com reduzida carga horária no período da noite e restrições de espaço para tirar dúvidas e qualificar o aprendizado.

Cecília - **A escola?** Não sei, mas **tem muita coisa que a gente precisa**. Não é só pela educação, pela **estrutura e o conhecimento da gente** [...] Ter estrutura, ter **pra gente estudar, ter conhecimento e que a gente tire dúvidas quando for necessário**.

Naira - **Porque não tenho nada aqui! De oportunidades que aparece, né, sei lá.**

Alane - É, tipo, **lá na sala, têm os preferidos, sempre têm os ‘preferidos’, né**. Lá na sala não é diferente, tem o que o pessoal que escolhe pra fazer cursos, ‘-Ah, só vai essa determinada pessoa e aquela outra turma’.

Naira - **O banheiro é aquele negócio, é horrível!** Só funciona dois banheiros de quatro. [...] **E as colunas também tão tudo se espedaçando!** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Viviane - Tia, **às vez, é bom e não é!** [...] **A gente quer fazer um currículo e não tem nada** [refere-se à oferta de cursos].

Tâmara - **Uma oportunidade pra nós que é de 20 anos, jovem**, assim, porque é **primeiro emprego, você quer trabalhar**. (Roda de conversa, EJA III, dezembro de 2019, grifos meus).

Miguel - Não vamos entrar em detalhes, nome de professores, né. [...] **Tem muito professor nessa escola, não professora, que são machista, homofóbicos, mas machista e ignorante**.

Riana - **E preconceituoso** [completa a discussão sobre os professores homens], viu?

Miguel - **Quando ela [professora] começou a conversar comigo, aí eu comecei a me abrir**, foi logo que eu aprendi a me abrir [...]. **Aí eu aprendi a ser mais comunicativo, porque eu não era muito de falar sobre a minha vida, porque eu tinha vergonha!**³⁴⁰ (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019, grifos meus).

³⁴⁰Miguel refere-se à intervenção de uma professora da escola antes de adentrar na turma EJA Jovem.

Tâmara - **A escola fez eu me interessar por ela, num tava muito interessada**, mas até então, tá bom! (entrevista individual, EJA III, dezembro de 2019).

Ressalto a importância tanto da modalidade EJA como da escola pública em seus diversos campos de atuação e segmentos populacionais, para além do aspecto geracional, como: o sistema prisional; as medidas socioeducativas; a educação de mulheres; a educação quilombola; a educação do e no campo; a educação de marisqueiros/as; a educação indígena; a educação de pessoas com deficiências; a educação de pescadores/as; dentre outros. Um espaço privilegiado e que apresenta como primazia o trabalho com as diferenças, as especificidades, as coletividades, um lugar multirreferenciado que precisa ser considerado nas relações que vêm sendo circunscritas cotidianamente.

No campo da legislação vigente no trato da Educação de Jovens e Adultos esses elementos ganham relevo. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de julho de 2000, em seu artigo 5º, parágrafo único, aponta-nos que a,

[...] **identidade própria** da Educação de Jovens e Adultos considerará as **situações**, os **perfis dos estudantes**, as **faixas etárias** e se pautará pelos princípios de **equidade, diferença e proporcionalidade** na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à **equidade**, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a **igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação**;

II – quanto à **diferença**, a **identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos** em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à **proporcionalidade**, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos **com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais** participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1, grifos meus).

A despeito da visão meritocrática, que também impregna o artigo da resolução, o estudo corrente a considera incompatível com a orientação no respeito aos tempos e espaços exigidos na consideração as subjetividades, sem desconsiderar as exigências nacionais e/ou mesmo gerais da modalidade³⁴¹. O que compreendo é que trabalhar sob a ótica da meritocracia é “teimar” em trabalhar com uma política que homogeneiza, classifica, hierarquiza e repõe relações de desigualdades de várias ordens em detrimento dos sujeitos-estudantes que a compõe, e mesmo de profissionais e escolas, configurando-se como um processo de re-escolarização. Ou seja, a meritocracia vai de contra a própria resolução quando

³⁴¹Entendendo que as exigências devem partir das realidades das/os sujeitos que estão inseridas/os na política educacional.

nos referimos aos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade com base na justiça social e na democracia. Em concordância com essas reflexões, a Resolução do Estado do Ceará, de nº. 438, de 2012, p. 2, em seu artigo 1 caracteriza os sujeitos da EJA em seu §4º da seguinte maneira,

[...] todos aqueles que, em suas diferenças, compõem a **diversidade na sociedade e expressam modos de ser, viver, pensar e agir**, construindo **identidades sociais, étnico-raciais e cidadania**, e buscam, por meio do **diálogo e de suas diferenças, propostas políticas que incluam todos em suas especificidades**. (CEARÁ, 2012, p. 2, grifos meus).

Considerações que se interlançam para afirmarmos as nossas diferenças, igualdades, diversidades, multiculturalidade, educações junto às populações rurais e urbanas que diretamente são os sujeitos centrais da política educacional pública. Indicando como fundamental nossos entendimentos históricos e sociais relativos aos sujeitos situados nas escolas públicas no reconhecimento, na amplitude e na visibilidade dessas classes sem perder de vista seus vínculos com as tematizações como gênero, sexualidade, etnia, geração, território e outros. Em diálogo com esses debates, dou destaque para o Estatuto da Juventude de 2013 que, no meu ponto de vista, é um documento ainda pouco estudado na área da educação, tanto na educação básica como na universidade, fundamenta para a nossa formação³⁴². Na seção IV, destaco,

Art. 17. O jovem tem o **direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por** motivo de:

I – **etnia, raça, cor de pele, cultura, origem, idade e sexo;**

II – **orientação sexual, idioma ou religião;**

III – **opinião, deficiência e condição social ou econômica.**

Art. 18. A **ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade** contempla a adoção das seguintes medidas:

I – **adoção**, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de **programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem**, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II – **capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio** para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais **no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;**

III – **inclusão de temas** sobre questões **étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais** de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito; (BRASIL, 2013, p. 4)³⁴³.

³⁴²Não só aos/as docentes, gestores, profissionais da educação (escolar e não-escolar), mas aos/às estudantes/jovens, no campo e na cidade, é fundamental que tal documento seja objeto de forma-ação.

³⁴³O art. 18. Ainda possui mais três itens que abordam sobre o respeito às culturas indígenas, ao enfrentamento de qualquer forma de discriminação e aos conteúdos curriculares que devem contemplar temas sobre inclusão, sexualidade, diversidade e respeito de crenças e valores (BRASIL, 2013).

No enxerto acima, está evidente que o poder público deve garantir o respeito às diferenças, à igualdade no trato ao enfrentamento de qualquer modo de discriminação (orientação sexual, raça, cor, etnia, religião, língua, deficiência, condição social) e na forma de acesso e permanência às políticas condizentes com as juventudes. Saliento a relevância de tais conteúdos na forma-ação não apenas docente, mas de outros/as profissionais que lidam cotidianamente com esse público.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011) expressa como paradigma educacional na orientação de nossas práticas na EJA a concepção de educação libertadora, com base no pensamento de Paulo Freire. “Nessa perspectiva, a *Educação Popular* configura-se como um modo de ser e de atuar que expressa uma estreita vinculação entre os processos educativos e as lutas e os anseios da classe trabalhadora.” (FORTALEZA, 2011, p. 100). Costa (2018) argumenta que a proposta da rede municipal pode ser caracterizada como uma visão ampla de educação, para além de métodos ou técnicas. Nela está explicitada que os sujeitos e os seus contextos são históricos e devem estar no centro dos processos educativos. Estes não estão dados, são construtos que dizem respeito às especificidades locais e globais.

Contudo, Costa (2018), em sua tese de doutorado relativa ao currículo da modalidade EJA em Fortaleza, verifica que as condições de trabalho aliadas às orientações atuais que a rede municipal emprega, muitas vezes, voltadas para o cumprimento de metas e avaliações, dificultam o diálogo com o que está disposto nas Diretrizes. A autora ressalta a necessidade de um olhar mais cuidadoso no campo da formação docente sob o ponto de vista da teoria crítica, com destaque para o papel da universidade³⁴⁴.

Dou relevo aos princípios epistemológicos que deveriam orientar as práticas na modalidade EJA por meio das Diretrizes de Fortaleza, a saber: a flexibilidade com destaque para construção de diálogos com as experiências dos/as estudantes; a dialogicidade que coloca como centralidade a troca de saberes com respeito às diferenças; a participação caracterizada pelo compartilhamento, interação e construção conjunta de novos conhecimentos; horizontalidade no trato das relações entre docentes e discentes, na consideração e respeito de suas diferenças; a autonomia com vista na formação do pensar e do agir críticos diante a realidade posta; a criticidade com base na noção da educação como ato político e a contextualização que deve prezar pelos saberes cotidianos dos/as estudantes em diálogo

³⁴⁴Acrescento as discussões da que a teoria crítica e pós-crítica não devem se restringir a campos epistemológicos etnocêntricos.

permanente com os saberes escolares inseridos em tais espaços, ou seja, uma educação em contexto, que signifique para aqueles/as que dela participam.

Parte de uma noção de educações que, de acordo com Brandão (1991), está em nosso cotidiano; a nossa vida se mistura com as educações, tornando a vida humana possível e comunitária. É através das educações que se produzem e reproduzem os códigos, os saberes, os valores, as regras de convivência, os segredos da arte, as subjetividades, nossos gostos, desejos, estética, trocas, conflitos e ambiguidades. Nesse entremeio, o antropólogo faz menção à importância da educação para a socialização e endoculturação das pessoas. A socialização envolve todo um processo global, trata-se de um “contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social”. Já a endoculturação é parte da aquisição e/ou apropriação pessoal, porque não social, de um “[...] saber-crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total [...]” (BRANDÃO, 1991, p. 23).

Compreendo que a escola é parte de um todo que quando está em relação com as juventudes e demais estudantes que a fazem movimentar possibilidades outras, ela não só está abordando aspectos cognitivos (de caráter instrumental), mas culturais, em muitas dimensões como discutido ao longo do trabalho. Por isso, torna-se central a sua discussão em relação às culturas com as quais lida cotidianamente expressa, muitas vezes, em desejos e interesses através de astúcias “[...] que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem.” (CERTEAU, 2012, p. 44-45). Pensamentos que se coadunam com a posição política de um tempo presente das juventudes que estavam matriculadas na EJA quando debatem a escola pública. Entre escritas que denunciam e que propõem em diálogo com os seus desejos,

Beth – [...] **A escola é ruim** demais!

Ítalo - **A escola eu não gosto não.** Eu não gosto não! [...] **A estrutura horrível! Se pudesse ficaria em casa mesmo.** Opção minha não gostar!

Túlio - **Que nós fala bastante é sobre histórias de acontecimentos que é bastante legal** de ter essas coisas **pra gente conversar.** [refere-se à disciplina de história].

Ítalo - **Religião!** [...] Eu **achava legal as aula** do professor que a gente tinha né... [...] Que a gente debatia muito sobre religião.

Miguel - **Uma quadra de esporte seria bastante legal** também. [...] Uma **natação** também!

Dandara - **Vixe nossa! É particular!** [Risos]

Cecília - **Uma sala de informática! Natação!**

Beth - Quer uma piscina é? [Risos]

Cecília - **Uma sala de informática pelo menos.**

Miguel - **Só por causa que aqui é público, a gente, nós num pode? A gente é ser humano meu filho!**

Beth - **Cursos né, cursos também cursos de juventude, mas não têm!** [...] Porque as escolas de regime, **as escola que é paga, né tia, humilha as escolas que não é paga, né.**

Dandara - **Que não é paga, que é conhecida como pública, né. [Risos]**

Beth - **Tinha que vim uma professora pra cá** [estávamos na sala da biblioteca no momento da roda de conversa], **porque a biblioteca daqui não é aberta por causa da falta de professor** e também como a gente debateu naquele dia, que **a gente precisava de mais professores que se interessasse mais, que chegasse né, como o** [nome de outro colega] **falou que não chegue com a cara de enterro**, porque os professores chega tudo com a cara de enterro. [...] Deixasse o que acontecesse em casa em casa. [...] Ou vindo no caminho! Não sair pra escola. [...]. Precisava separar o pessoal do profissional.

Túlio - **Se a gente faz uma pergunta** [para um/a professora/a em sala], **uma pergunta, né tia, aí sobre uma tarefa que a gente não tá entendendo, aí eles pega e fala assim ignorante, entendeu. Como se alguém tivesse culpa do que aconteceu na casa dele.**

Beth - **A gente pergunta: ‘-Tia, o que é aquilo dali?’**, **‘- Não sabe ler não!’[...]** **Valha, parece que vai bater! Tenho abuso disso.** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2020).

Os/as jovens fizeram menção não só a modalidade na qual estavam inseridos/as, mas a escola pública que experienciavam naquele momento. Elementos como: a infraestrutura precária, a ausência de quadras, esportes permanentes, natação, sala de informática, cursos variados, boas aulas, acesso com qualidade à biblioteca, mais profissionais (destacam os/as docentes), qualificação docente para o trato com as suas experiências educativas escolares fazem parte de suas críticas relativas ao que vêm sendo ofertado. Identificam cotidianamente que a escola pública é alvo de discriminação parte dos/as profissionais que trabalham neste espaço, pois “eles pegam e fala assim ignorante, entendeu?”, das “simples” indagações curiosas “Tia, o que é aquilo dali?”, retornos arbitrários “- Não sabe ler não?” Para Freire (1996, p. 85) alimentar a curiosidade dos/as educandos/as é parte recíproca da atividade curiosa docente. Ao/a educador/a que está “entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas” acabam dificultando uma atuação curiosa não apenas dos/as estudantes como deles/as próprios/as. Entre risos de ironia e olhares mais atentos, denunciam e propõem ações com desejos de uma escola melhor, que corresponda às suas pessoas de maneira inteira.

Freitas (2017), em seu artigo “Juventude e Políticas Públicas: Projovem Urbano” lembra que antes da década de 1990, a juventude era abordada a partir de políticas universalistas³⁴⁵. Aponta como desafios às políticas públicas de juventude: a) as iniciativas que se traduzem através de programas e projetos ainda são ínfimos, não conseguem, ainda, atender as diversidades e especificidades; b) as ampliações dos espaços de participação

³⁴⁵Nas análises de Freitas (2017), no governo de Fernando Henrique Cardoso havia duas principais vertentes, a primeira se referia a ideia do protagonismo juvenil e a segunda tratava dos/as jovens em situação de risco social. Com as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva, houve o fortalecimento da ótica dos/as jovens como sujeitos de direitos, mas apenas no segundo mandato presidencial do petista essa noção busca reorientar as políticas empregadas; fruto desse processo foi a elaboração e promulgação das diretrizes da política nacional de juventudes.

precisam de fato ser ocupados pelos jovens, na garantia das cobranças, controle e acompanhamento; c) está ausente um equacionamento de concepções sobre a atual condição juvenil pelos gestores; d) necessidade de integralizar programas e ações; e) transversalidade da temática da juventude; f) previsão orçamentária; g) equação entre o que sejam intervenções específicas e as políticas sociais. Contexto que nos ajuda a compreender os problemas e desafios atravessados por jovens na modalidade EJA. Apesar do esforço institucional das últimas décadas, é preciso ressaltar as ações funestas atuais de um Estado neoliberal e autoritário que se desenha no país, portanto, esses aspectos se tornam interditados, estados e municípios, a depender das coalizões políticas podem favorecer ou não melhorias neste campo. Alguns pontos sistematizados por Freitas (2017) se relacionam com os achados da pesquisa de campo quando as juventudes pensam a escola,

Selton - O que eu acho da escola? **A escola é boa, boa é entre aspa!** [...] **Aí tem professor que é bom, tem professor que é insuportável**, né, tipo.

Júlio - **A escola é um lugar muito importante pra nós, né, temos que tá todo dia nela! (Risos) Isso aí é importante!**[...] **Nosso futuro, né, tá dentro dela. Se nós não for pra escola, não têm futuro.**

Ítalo - O que eu penso tipo assim, **o que eu gosto mais aqui é os amigos que eu tenho, né. Uma coisa que eu acho meio ruim é os professores, alguma coisa que não tem respeito com nós e pedem respeito também.**

Túlio - Pior que é verdade!

Ítalo - Aí é meio ruim!

Ítalo - **Tem alguns professores que é isso também não dão a liga pra nós. Não liga pra nós!** Só quer fazer tipo assim, faz a tarefa dele, sabe que não liga pra nós. [...] **Pede respeito só que não dá respeito. [...] Aí, isso pode dificultar também aprender alguma coisa. [...] Isso dificulta!** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Em minha compreensão os/as jovens dão relevo àquilo que mais têm afetado nas suas relações e experiências escolares, como as abordagens docentes. Mesmo com a compreensão de que a escola, ainda sim, faz-se como um espaço que pode contribuir com os seus projetos de vida, “nosso futuro, né, tá dentro dela”, “é um lugar muito importante pra nós”, é preciso destacar outras oralidades porque a escola é “[...] boa entre aspas”. Entendem que as experiências escolares em seus cotidianos são importantes, mas escrevem criticamente a ausência de respeito às suas pessoas, implicando em desgastes sem precedências na relação discente-docência. Esta relação foi central em todas as rodas de conversa realizadas quando debatemos a palavra escola e docência.

Na tessitura de uma manhã é preciso de todos os galos como poetiza João Cabral de Melo Neto (1966). Em se tratando da escola pública, entre as ambiguidades e complexidades de seu cotidiano, penso que a refundamentação de nossas ações deveria ser um movimento no tempo presente. Sem perder de vista o sistema nacional de ensino, a escola se desloca com

base nos contextos culturais entrelaçados aos sujeitos que a pertencem, portanto, um lugar em disputa. Como já mencionado, não se trata de idealismo, mas possibilidades implicadas em cada cotidiano e coletivo institucional. A escola cumpre ainda sim, com todas as críticas trançadas pelas juventudes, um papel relevante em suas vidas, em especial quando relacionam com os seus projetos de vida. E, por isso, as escritas juvenis não se eximem de esperar melhorias, porque marcam a partir de seus modos de ser e estar aquilo que não vem sendo condizentes com as suas expectativas, digam-se, desejos. Em seguida, discorro quanto aos sentidos atribuídos por jovens às suas experiências com a EJA.

6.2 Juventudes e Educação de Jovens e Adultos - “Tapa na cara da sociedade!”³⁴⁶”

De modo análogo à análise da escola, as juventudes escrevem que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como um lugar de oportunidades para darem continuidade aos seus processos de escolarização. Estes que, de alguma maneira, não corresponderam as suas trajetórias de vida, não só para os/as jovens, mas para as pessoas de maior idade. Indicam, com isso, que há um tempo e um espaço que não vêm sendo considerado pela escola regular, abrem outras possibilidades, mesmo com dificuldades, para esse atendimento. Dessa forma, a modalidade se apresentaria como uma “tapa na cara da sociedade” que, no meu entender, é uma escrita jovem que configura a EJA como uma alternativa, uma chamada de atenção; ou mesmo, uma resposta a um processo de desigualdade e exclusão saliente quanto ao acesso e à permanência na educação no Brasil. As ações no campo da modalidade poderiam favorecer um olhar democratizante, considerando as suas múltiplas diversidades e especificidades que a experimentam. A EJA, sob o ponto de vista das juventudes, delinear-se-ia como um direito a dar continuidade ao processo de escolarização, porque há presenças que precisam ser consideradas e visibilizadas na reorientação das políticas educacionais.

Passos (2014) ao tecer reflexões sobre a população negra na EJA que, no Brasil constitui uma maioria, argumenta que estamos tratando de uma configuração das ações afirmativas dadas as consequências sociais de uma estrutura social historicamente desigual. Concordo com a autora que a modalidade deve ser um espaço de enfrentamento a essas desigualdades. Porém, acrescento que as questões de gênero, geração, território e classe atravessam esses caminhos em conjunto com as relações etnicorraciais. E que, para além da correlação entre escola e ascensão social individual que marca os ideais liberais de cunho

³⁴⁶Dandara, EJA Jovem. Fala expressa em uma das rodas de conversa.

meritocráticos, essas experiências se escrevem para as juventudes como outra maneira de estudar e conhecer. Estamos lidando com um espaço privilegiado pela intergeracionalidade, pela necessária consideração que se deve ter aos conhecimentos prévios dos/as estudantes para “contabilizar” nos “cálculos” destoantes escolares, agregando suas identidades múltiplas e particulares. Volto a reafirmar que a EJA é uma modalidade específica da educação básica que deve atender à população jovem, adulta e idosa, um lugar que deve se constituir como parte de seus direitos sociais e que apresenta aspectos muito particulares, como a intergeracionalidade³⁴⁷, por exemplo. Entre entrevistas e rodas com as juventudes, alguns sentidos para pensar a EJA,

Viviane – Tia, sei lá..acho que é **uma forma de conhecimento**. Sei lá, de **a gente tá aprendendo mais**.

Tâmara – E **continuar a educação**, né. Eu pelo menos parei, aí **o EJA pra mim foi uma soluçãozinha de terminar os estudos**.

Vitória – Eu acho que **se não existisse o EJA, a gente taria por aí...mais de 10 anos estudando em colégio, sei lá o quê**, passando por série em série.

Tâmara – É muito bom. **Só de não estar em casa, mas de tá aqui, terminando os estudos, tá ótimo**. (Roda de conversa, EJA III, turma noite, dezembro de 2019).

Pra mim é **uma oportunidade boa**. Só que **têm jovens que não aproveitam. Que não aproveitam a dele e não deixa os outro aproveitar**. [...] Porque **fica aquela bagunça**. Aí tem gente que quer estudar, tem gente que não quer, tem gente que já vai pra brincar mesmo. (Solano, EJA III da noite, dezembro de 2019).

Beth - **Mais uma oportunidade**, né. Que tipo, quem não teve oportunidade de estudar quando era mais novo e quando os mais velhos, e não teve oportunidade, tem a oportunidade agora com o EJA. [...] **De estudar e ser alguém na vida** [...]. Mas tipo, **procurar um trabalho melhor e procurar uma coisa, mas um trabalho melhor e que ajude financeiramente**.

Ítalo - Isso serve tipo pros mais jovens, né, que estão atrasados. Pode **terminar e conseguir recuperar tudo**.

Beth - **Principalmente aquelas pessoas que têm filhos, tia. Têm algumas delas que saem no meio do ano**.

Dandara - E pode até **avançar mais rápido!**

Beth - **Que saem no meio do ano pra poder cuidar do seu filho e pra depois voltar pra escola e estudar de novo**. Pra poder estudar e ter um futuro na vida.

Dandara - E pode até **avançar mais rápido que é duas é 8º e 9º, 7º e 8º, e aprende mais**. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Ítalo - **Como eu falei semana passada aqui, que o EJA também não só ajuda a gente que tá atrasado, mas os adultos também** que [...]. É tipo que não sabe e tal, e não teve tempo pra estudar quando era mais jovem e que teve que trabalhar. Aí, agora, tão voltando aí, **tão fazendo o EJA pra ver se recupera o tempo perdido e procura algo melhor**. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Oportunidades, “recuperar” o tempo classificado como “perdido” sob o ponto de vista normativa, dar continuidade ao “término” do ensino fundamental, qualificar o currículo para

³⁴⁷Conteúdo que será abordado mais a frente. Indico como referência o relatório do pós-doutorado da professora da UECE Raimunda Eliana Cordeiro Barroso ‘Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: o passado, o presente e o possível’ publicado pela UFC, em 2018.

esperançar no adentramento do mercado de trabalho; e para as meninas-mulheres, que necessariamente “interrompem” muito jovens devido à maternidade e depois retornam, com desejos de continuar na escola, são pautas que devem ser consideradas na condução da política.

Há nesse entremeio, sob o ponto de vista juvenil, a noção de que alguns/mas jovens não aproveitam, brincam e bagunçam, entendo como autocríticas. Contudo, como já discutido, se as ações educativas não buscam refundamentar as suas concepções e práticas, como querer tal interesse e diálogo com as juventudes? Considero, em grande medida, que muitos/as experienciam esse espaço como um lugar de resistência social com o propósito de concluir determinadas etapas da escolarização, não necessariamente porque estaríamos tratando de ações afirmativas como nos lembra Joana Passos (2014). Para tal reorientação mencionada pela a autora, a modalidade teria que abrir dialogo com essas realidades sociais e culturais, costurando outras pautas e forma-ações de caráter emancipatório³⁴⁸. Expressar sentimentos através da EJA é sugerir quando a modalidade em seu campo prático não corresponde minimamente às expectativas das juventudes,

Naira – Ah, **é bom**, né, porque, tipo assim, quando a pessoa tá atrasada e é muito útil, tipo assim, faz só uma.

Miguel - **Só que não é bom porque a gente precisa de material didático.**

Naira - Pois é!

Beth - **Não tem livro!**

Naira – Ah, é!

Miguel - **A gente precisa disso pra gente estudar viu, a gente não tem professor suficiente, vive faltando!**

Dandara - Pior!

Miguel - **Não é bom!** [...] **O bom é que a gente termina logo, né.** Porque a gente tá atrasado em alguma coisa, a gente passa em um bocado de matérias. [...] **Fia, você quer terminar sem aprender nada?** Fia! **O ruim é a noite, a gente não tem tempo, a noite é 2 (duas) horas.** [...] Pra mim o que importa é terminar.

Beth - **É bom e é ruim [...].** É bom que a gente vai terminar mais rápido, vai passar pra outro entendeu? Vai avançar, porque a gente tá atrasado, mas é ruim porque a gente não tem é conhecimento. **Porque o livro é o conhecimento. Especialmente o professor [disse o nome] e o [professor] não usa o livro. Ele faz por conta dele mesmo.**

[...]

Miguel - Tirando essas coisas ruins, o resto é bom né!

[...]

Beth - **E ainda tem professor que atrasa e bota culpa nos alunos.**

[...]

Naira - **Na nossa sala é um professor pra 3 matérias, pra 2 matérias [...].**

Miguel - **Tem vezes que eles passam até pra 4 matérias por conta que tá com em falta de professor.**

³⁴⁸Emancipação com base no pensamento de Paulo Freire. Carlos Eduardo Moreira comenta que “O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação.” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 146).

Naira - E, às vezes, ele passa o mesmo tema que não tem nada a ver com a matéria dele.

Miguel - O mesmo conteúdo!

Naira - O mesmo conteúdo!

Beth - Desde o dia que eu cheguei, desde o tempo que eu cheguei, agora, desde que eu cheguei, eu não vejo nenhuma aula de geografia e nem de história. [...] (Roda de conversa com a EJA Jovem, dezembro de 2019).

Sugerir mais professores/as, que estes não estejam ausentes nem se atrasem de maneira constante; materiais didáticos suficientes, livros como um direito a outras formas de acessar conhecimentos; melhores abordagens pedagógicas; culpabilizações individuais interposta aos/as estudantes; as misturas arbitrárias de matérias; a ausência de conteúdos considerados básicos “[...] desde que eu cheguei, eu não vejo nenhuma aula de geografia e nem de história”, são elementos que deixam explícita a ausência da EJA como uma política de ação afirmativa, de outro modo, reafirma a ideia da re-escolarização “é bom, né, porque, tipo assim, quando a pessoa tá atrasada e é muito útil, tipo assim, faz só uma”.

Em outra roda de conversa, os/as jovens consideravam que a abordagem da escola à EJA tinha um caráter secundário em múltiplos sentidos, a dificuldade do acesso ao material didático, ao fardamento que chega como “sobras”, até a forma como a ação pedagógica, no geral, apresentava-se para eles/as. Dependem da “sorte”, contam com iniciativas isoladas, como a doação de livros por parte de um de seus professores, para continuarem a sobrevivência escolar.

Selton - O EJA é tão desmerecedor por causa que no EJA III a gente recebemos os livros todo rasgados, e tem turma que nem receberam livros.

Túlio - Se não fosse o professor nós estava [...] Se não fosse o professor, a gente tava aí sem livro!

Selton - O professor trouxe livro pra gente, fez o favor de trazer o livro. [...]

Livro do nono ano da noite pra nós. [...] Não recebemo nem nada. Em questão da farda, nós só recebemo a farda por causa que a farda era maior para os alunos que iam receber, aí deixaram pra gente porque nós é mais grande, o pessoal do EJA.

Jonas - E foi só esse ano que nós recebeu porque ano passado não teve não! (EJA Jovem, dezembro de 2019).

Os diálogos tecidos por jovens em suas interações com a modalidade na escola pública são fronteiriços. Caminhando lado a lado, entre os desejos de dar continuidade à escolarização e a insistência de um projeto que re-escolariza, não atendendo aos seus desejos, ao que esperam como pessoas inteiras e em forma-ação. Esses desencontros são marcas indeléveis em suas trajetórias, que precisariam ser postas no centro dos debates das políticas com as juventudes. Suas escritas marcam a EJA a partir de múltiplas identidades e experiências com outros espaços. Entre indagações e curiosidades cotidianas frente às “exposições” de

conteúdos, afirmam que há saberes que precisam ser dialogados sob o risco do total empobrecimento da forma-ação escolar. Um/a ou outro/a educador/a reorienta as suas abordagens com essas intervenções e no meio de tudo “os docentes também aprendem”, como argumentou Ítalo (EJA Jovem) a um de seus professores.

De seus movimentos, jogo de bolinhas de papel, fones no ouvido, sentar à mesa, correr, puxar mochilas, pixar a parede da escola, sair de sala sem um aparente motivo, ficar à toa, conversar paralelamente, cochilar, arrastar chinelos, bater ao portão, riscar as cadeiras, beber um gole de vinho no recreio, pular o muro da escola, criar estéticas favoráveis as suas pessoas quando adentram a escola, são escritas que nos “escapam” porque há um tempo presente a ser considerado no ato de estar sendo jovem, principalmente no espaço escolar que desenha previamente um modo de ser e estar, em muito, não correspondente às realidades. Certeau (2012) aponta as nossas dificuldades para fazer essas interpretações. Martins (1993) relembra que essa dificuldade é parte de nossa forma-ação, considerando os múltiplos espaços e pessoas com as quais convivemos, molda-nos de tal maneira que estabelecemos limites e obstáculos a novas possibilidades de viver e saber. Com isso, enquadramos pessoas, comportamentos, moldamos-etnocentrando as perspectivas e os sonhos de muitos/as a partir de referências não negociáveis, alienantes e unívocas, não há diálogo se não há cultural no plural. Fruto dessa realidade que se apresenta inegociável é o tema da intergeracionalidade na EJA. Dou sequência a essa análise.

6.2.1 A intergeracionalidade no cotidiano da EJA³⁴⁹

O debate geracional e/ou a intergeracionalidade se mostra como um dos pontos altos da revisão de literatura relativos às juventudes na EJA. Esse conteúdo vem se caracterizando como um espaço de conflito, implicando em “desestruturações” e/ou “desfigurações” da modalidade na medida em que há um movimento crescente de jovens adjetivados/as de “problemas”. Noções que fortalecem a juvenilização, amplamente analisadas na seção 3. As experiências de campo indicaram que esses conflitos intergeracionais, ao menos entre estudantes da EJA da Escola Municipal Douglas, apresentaram-se em menor proporção³⁵⁰. Inclusive, não sinalizado em nenhum momento nas rodas de conversa e nas entrevistas com as juventudes. Entretanto, os conflitos intergeracionais em evidência se apresentaram nas

³⁴⁹A intergeracionalidade não se refere apenas as diferenças de idades, mas valores, expectativas, interesses, cultura e outros.

³⁵⁰Reflexões que são específicas da turma da noite que acompanhei, já que a tarde a turma era composta apenas por jovens.

relações entre estudantes/jovens e profissionais da educação (educadores/as, gestores/as e outros).

De outro modo, esse debate nos exige até mesmo a revisão em torno da nomenclatura da modalidade em estudo que expressa à pessoa jovem e adulta, mas não expõe a pessoa idosa. Todavia, essa ideia pode obliterar os sujeitos de maior idade, porque compreendo que há particularidades etárias que não podem ser negadas ao ponto de não considerarmos como relevante as condições sociais e culturais no trato as pessoas idosas. Não à toa, acompanhando o desenvolvimento de políticas públicas para tal segmento em democracias recentes, a legislação também amplia esse debate, a exemplo da publicação e aprovação do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) em atendimento as pessoas com 60 (sessenta) anos ou mais, além disso, as nossas próprias diretrizes do ensino fundamental em Fortaleza, aprovadas em 2011, apresenta a categoria idoso quando menciona a modalidade EJA. Não se tratando de pensar a pessoa idosa como menos ou mais pelo fato de ser idosa, mas apontando para políticas equitativas, plurais, específicas e democratizadoras, subjaz aqui problemas de perspectivas. Os estudos de Barroso (2018) acerca da velhice no campo da alfabetização no Brasil nos alerta para tais especificidades, apontando inclusive que o maior percentual de pessoas não alfabetizadas se encontra nessa etapa. E a despeito da elaboração de políticas públicas em todas as áreas, condizentes com tais realidades, posiciono-me em favor da revisão da sigla para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Ao dar prosseguimento às discussões particulares em torno dos achados da pesquisa, entre os/as estudantes e as questões geracionais, registrei apenas um conflito que envolveu a turma da noite, EJA III, e mesmo assim, nada tinha haver com encontros entre pessoas de gerações etárias distintas, mas unicamente discussões entre alguns/mas jovens da sala. Evento que ocasionou uma chamada de atenção da coordenação escolar para toda a classe, houve tensões entre os/as presentes. No cotidiano, os/as professores/as, os/as profissionais da educação e os/as estudantes adultos/as os/as sublinharam acerca dos conflitos geracionais na EJA. Todavia, as juventudes buscavam diálogo e respeito aos/às colegas de classe de maior idade, mas havia conflitualidade com alguns/mas profissionais da educação. Além disso, em seus próprios grupos jovens e/ou pares conflitavam, em um processo múltiplo e variável que compõe a sociabilidade e/ou sociação (SIMMEL, 2011).

No primeiro dia em que eu estive com um dos docentes da EJA, logo mencionaram que havia conflitos entre as gerações na modalidade sob a alegação de que os/as estudantes “mais velhos/as queriam estudar, já os/as mais novos/as não queriam nada”. Esse argumento foi partilhado por estudantes adultos/as da noite, e por profissionais da escola que, sob os seus

olhares, o comportamento expressado por jovens estaria no limite da “danação”, “desobediência”, “bagunça” e “dos que não querem nada”. Os/as estudantes adultos/as deixavam explícitos, em nossas conversas informais, que as juventudes não queriam saber de “nada”, atrapalhavam os/as docentes (estes sempre como os/as “bons/boas”), e que os/as jovens tinham oportunidades, mas não sabiam aproveitar. Uma das estudantes adultas da EJA III, após um primeiro e único “conflito” entre jovens (não envolvendo nem adultos, nem idosos) que eu presenciei em sala, relatou-me que o papel dos/as docentes é enfrentar desafios. Completa que ela estuda muito, suas notas estão sempre acima da média e que os/as jovens só comparecem para criar confusão e zoeira. Porém, os/as docentes ajudam, exemplo seriam as atividades paralelas para recuperar notas ao final de cada semestre. Pensamento mencionado por outra senhora da mesma turma. Contudo, para além de “problemas e entraves”, ponho em relevo as aprendizagens que nem sempre são consideradas.

Em outra ocasião, uma das estudantes (também adulta), que nomearei de Carolina, inclusive vizinha de muitos/as estudantes que estudavam na EJA III, descrevia a realidade de alguns/mas jovens. Havia o caso de uma jovem, recém-ingressa na turma, transferida de outra escola devido à briga com um professor. Carolina relatou que a jovem vivia em um contexto muito difícil, caracterizava-a como uma menina forte por enfrentar os problemas sociais que circunscreviam a sua história social. Tal estudante jovem, a quem chamarei de Frida, narrou que a sua mãe era usuária de drogas e que a “ofereceu” ao padrasto. Este tentou estuprá-la, fator que fez com que Frida saísse definitivamente de casa, rompendo as relações com a genitora. A jovem acabou se envolvendo com drogas lícitas e ilícitas, mas está tentando não mais usar. Naquele instante, morava com uma colega, ajudava na faxina de casa em troca de moradia e alimentação. Entrou na EJA III da noite, logo no segundo semestre do ano de 2019. Segundo ela, esse processo de mudança forçado de escola agravou o seu quadro de depressão, incluindo insônias e tentativas de suicídio³⁵¹.

Com suas palavras, Frida recordava com carinho os laços de amizade que havia construído na antiga escola, inclusive com duas professoras; expressava sentimentos de tristezas, em um tom de voz baixo, com a situação presente. Tem em sua memória que o conflito com um de seus ex-professores foi o estopim, entre eles não havia uma boa relação, já brigavam há um tempo. O professor colocou para a gestão da escola que, ou ela saía ou ele estava fora da instituição, a partir daí decidiram pela transferência da jovem. Frida entende

³⁵¹Frida sempre conversa bastante comigo sobre as suas histórias. Mesmo com certo receio, um dia me mostrou os cortes de gillettes que havia em seu pulso. A minha condição de pesquisadora em sala me fez decidir pela escuta de seus relatos e de tantos outros, mas para além da escuta, cumpro um papel de orientar a jovem a dar continuidade aos seus estudos e buscar junto à escola atual apoio, porque fazia parte de seus direitos básicos.

que por seus problemas pessoais em família tem dificuldades de se relacionar com homens. Mas a sua esperança estava em retornar a instituição anterior, mesmo que para isso, houvesse a intervenção do Conselho Tutelar.

A estudante Carolina, que era uma de suas vizinhas, sempre estava próxima a ela. Realizavam atividades em conjunto, tiravam dúvidas, trocavam guloseimas e informações sobre a escola e o cotidiano urbano. Compreendo que essa relação era importante frente às questões que se apresentavam na vida de Frida, tendo em vista que, muitas vezes, nem a escola com os seus profissionais dão conta de conhecer tais contextos. E, mais do que apenas conhecer seria dialogar, acolher e refundamentar a educação. Com base nos relatos de Frida, verifico que as posturas de algumas escolas se expressam com abuso de poder quando privilegiam a categoria de profissionais em detrimento de estudantes. Estes que advêm de situações sociais, em muito, esgarçadas e desfavoráveis as suas pessoas, ocasionando em um desencontro social e cultural nefasto. Nesse sentido, a escola reproduz profundamente as desigualdades educacionais, no que denominei de re-escolarizações. De outro modo, Frida, ao escrever a sua fala, institui um lugar de palavra (CERTEAU, 1996), denuncia a violência de gênero de múltiplas formas e em espaços distintos, como a escola e a família.

Outras situações envolveram dois jovens da mesma turma da noite e a estudante Carolina. Ao me aproximar dos jovens para tratar das atividades de sala, por vezes, eles estavam com a cabeça deitada na carteira ou escutando um som com fones de ouvido. Logo, ao observar, Carolina comentou que os dois estudantes trabalhavam o dia inteiro, realizavam muitos trajetos entre ruas e avenidas no bairro, para a noite chegar à escola. Um era entregador de água e o outro realizava entregas de frangos, trabalhadores-jovens e/ou jovens-trabalhadores. Em suas palavras, sob tons de admiração e respeito de quem está na realidade social escrita por jovens, não deixava margem para críticas relativas aos cochilos ou aos “aparentes desinteresses” em realizarem as tarefas rotineiras da escola. São relações sociais importantes e vão de contra ao discurso hegemônico que apenas agrega críticas entre as relações intergeracionais de estudantes na EJA.

Em várias ocasiões estava eu no refeitório, entre o fim da tarde e início da noite, esperando as movimentações do turno noturno. Aos poucos, os/as estudantes iam chegando, dos mais velhos aos mais jovens de idade. Chegava um mais novo e conversava, sorria, todos/as comiam, sorriam juntos. Comentam os acontecimentos cotidianos. Mulheres, homens, com farda, sem farda, entram e se arranjam. A comida ofertada do dia era Maria Isabel (carne moída com arroz), os/as estudantes comiam e aparentemente gostavam. Eu leio um pouco ao lado, saúdo os/as que chegam. Depois me retiro e me estabeleço na entrada da

escola. Encontro uma estudante de idade adulta da EJA III, que denominei de Lúcia. A estudante (e moradora do bairro) comentava a reforma recente na Lagoa do Urubu, localizada atrás da escola. Mas, ainda assim, pensava a poluição da água escoada por meio do *Shopping Rio Mar*, ocasionando problemáticas de esgoto para toda a comunidade. Os/as jovens que chegavam à entrada nos saúdam. Daqui a uns instantes, Dona Lúcia expõe que no dia anterior “os mais jovens fizeram muito barulho, se danão, daí bagunça a sala”³⁵².

Trabalhar, ser mãe, ser jovem, adultos ou idosos, mulheres, homens, com suas identidades de gênero e suas etnicidades, pessoas que amam, que sentem raiva, que adotam estilos musicais, estéticas, uma arte, amores que descobrem, que os/as curam, que os/as machucam, relacionam-se entre si, com seus pares. Estão trocando experiências desde as suas óticas e possibilidades, suas maneiras de estar sendo. São múltiplas as referências e aprendizagens culturais que atravessam os seus trajetos. Como é o caso da jovem Melissa. Ela chega à escola e, em seguida, narra as suas experiências religiosas, entre a doutrina espírita, as religiões de matrizes afro-brasileiras e a sua atual adesão à igreja evangélica. Expõe a visão maniqueísta, entre certo e errado. No momento atual de sua vida, sob o seu ponto de vista, parece estar no caminho certo porque está servindo a Deus, pois já viveu a “vida” (terrena). Identifico que há uma associação direta entre a ideia de se aceitar como pessoa e a vida religiosa. De outro modo, Melissa alega situações de discriminações que sofre na igreja que frequenta, por ser bissexual e estar no momento morando com uma companheira. Ela é mãe e tem uma relação amistosa com a turma; sempre comunicativa, com muitas curiosidades epistemológicas; solicitava a atenção dos/as estudantes em um tom altivo quando necessário; indagava e tecia críticas a posturas de profissionais da escola; e reorientava abordagens didáticas em sala. Marca uma presença, escreve um modo de ser³⁵³.

A meu ver, é necessário pensar que essas relações intergeracionais merecem ser estudadas e/ou consideradas a partir de um bairro, de um lugar, de um conjunto maior de pessoas e geografias (humanas e físicas) que estão de alguma forma entrelaçadas no mesmo circuito de salas de aulas nas escolas públicas, principalmente na EJA. O cotidiano dos sujeitos, porque socioculturais, dos/as estudantes, não só jovens, mas inclui todos/as (inclui nós, profissionais da educação), precisa ser objeto-centro de nosso saber-aprender em educação/educações (BRANDÃO, 1991).

³⁵²Este relato é referente ao único conflito que ocorreu em sala de aula. Registros do Diário de Campo, nº 5, 2019.

³⁵³Registros do Diário de Campo 5, 2019.

Apesar de alguns/as jovens tecerem autocríticas aos seus próprios comportamentos e/ou aprendizagens dentro do campo escolar, reproduzindo, por vezes, discursos hegemônicos que os/as tornam culpados/as individualmente por tais condições, esses sujeitos mantinham respeito, diálogos e uma convivência amigável com os/as colegas de sala e da escola. Convivências que nem sempre ocorriam com um ou outro docente, ou profissional da educação. Esses diálogos se materializavam nos lugares de palavra (CERTEAU, 1996). Para o autor, pouco importa a sua função social, mas são nos lugares de palavras que a cidade respira e, para a presente pesquisa, são nesses lugares de falas que a escola se movimenta, seja no refeitório, nos corredores, na entrada da sala, nas conversas paralelas em sala de aula, no campinho de areia, na saída da escola, no estacionamento; há falares e trocas a serem consideradas, porque é parte das identidades de seus/suas interlocutores/as que dão tonalidades, gestos, corpos e exprimem suas posições sociais em um tempo presente.

Elementos como a maternidade, os cuidados médicos com os/as filhos/as, as redes sociais, a profissionalização, a condição de ser mulher, a alteridade, a religiosidade, o uso de drogas lícitas ou ilícitas na escola e fora dela, os assassinatos de jovens no bairro, as desigualdades de gênero, o racismo, as avaliações escolares, o trabalho, as festas, os conflitos, os gostos musicais, a estética, as famílias, os/as amigos/as, o atendimentos no posto de saúde, as notícias do bairro e/ou da cidade e as relações amorosas eram pautas entre as gerações, colaborando, em minha ótica, para a constituição de grupos de classe na EJA, da escola noturna e da modalidade.

Porém, em nenhum momento em que eu estive presente na escola, houve ações para o trato dessas questões no campo da intergeracionalidade na modalidade e/ou na escola. Ao contrário, com exceção das próprias iniciativas entre os/as estudantes que mantinham diálogos permanentes no desenho de suas sociabilidades, seja através das conversas informais, da ajuda nas tarefas e nas festas escolares, a escola não redimensionava em seu cotidiano tais conteúdos, em especial na sala de aula. Mesmo considerando a pauta intergeracional, por muitos/as pesquisadores/as e profissionais da educação, e/ou mesmo, estudantes mais adultos/as e idosos/as como uma arena de conflito, busco essa noção como sociação no pensamento de Simmel (2011). Para quem o conflito se exprime como um processo inevitável e que faz parte do processo socializador. Os conflitos são múltiplos, não se resumem aos elementos sob o ponto de vista geracional, mas são parte de todo um contexto social de múltiplas contradições e diferenciações, como visto ao longo do trabalho. Concordo com o autor quando argumenta que o conflito estaria destinado a resolver divergências com o intuito de caminharmos processos mais comuns. Mas, perspectivando uma escola como um lugar de

múltiplas possibilidades culturais, abordagens dialógicas e de muito saber, tomando o cotidiano como um território de aprendizagens possíveis.

A seguir, dentre os pontos supracitados através das escritas juvenis, de maneira proeminente, há relevo nas interações e/ou abordagens sociais e educativas na escola e na modalidade. Destaco, junto com eles/as, as suas convivências com os/as docentes e com a gestão, indagando: como as juventudes na e da EJA escrevem em suas memórias as abordagens sociais e educativas com as suas pessoas (profissionais) no desenho de um possível diálogo com a escola pública, principalmente na EJA?

6.2.2 Docência - Espelho, Espelho Meu!

O espelho pode ser um objeto de consumo rotineiro e caseiro na vida das pessoas com fins de zelar as aparências externas, no ajeitar da roupa que vestimos, no retoque da maquiagem, no olhar ao nosso corpo inteiro, no arrumar os cabelos, observar uma espinha, verificar as olheiras ao despertar, fazer caretas para sorrir ou para imitar pessoas, criar monólogos, criticar e/ou rejeitar estéticas, fazendo-nos odiar ou amar a nós mesmos, pode ser um objeto não quisto por muitos, é um instante de nossa intimidade e vaidade. De outro lado, a ideia de espelho se relaciona com aquilo que consideramos referências para as nossas formações, porque “nos-espelhamos”, “nos-olhamos” como pessoas, para as nossas vidas. Portanto, espelhamo-nos em indivíduos em que confiamos os nossos valores, a nossa presença, a nossa visão de mundo, a nossa pessoa porque em forma-ção é preciso tecer confiança, admiração, conhecimento, por isso, respeito.

A figura dos/as docentes no contexto escolar, em ambas as turmas de EJA, esteve no centro das escritas-críticas-memórias-afetos juvenis. Dentre as inúmeras palavras e/ou questões durante as entrevistas, rodas de conversas e conversas informais, as juventudes teciam críticas, mas garantiam relevos as boas práticas, as relações de afeto e afirmavam que os/as professores/as são como “espelhos” para os/as estudantes. Em nossos diálogos, os/as professores/as se apresentaram como uma medida,

Olha, nós alunos somos errado, somos errados, a gente tem a noção disso! [...] Mas se os professores se espelhar com o machismo, egoísmo, ignorância, e preconceito, homofobia e dá em cima das alunas? Eles querem que a gente seja o quê? A gente é o espelho dos professores, dos pais. A gente vai ser o quê com o Brasil que a gente anda? (Miguel, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Miguel compreende que a atual conjuntura política do país não favorece em nada práticas democráticas em favor da não discriminação de pessoas. A noção do respeito às diferenças e diversidades das populações deveria ser uma pauta cotidiana dos/as educadores/as. Para ele, e para boa parte das juventudes da EJA aqui presentes, esses/as profissionais têm um papel fundamental nesse enfrentamento, pois estão diretamente em contato com os/as estudantes, e ao contrário disso, tenderiam a agravar os dissensos e violências instauradas em nossa cultura. Esse acirramento está atravessado por: ausência de respeito, afetação na formação cultural, fortalecimento de estereótipos, violência estética, racismo, homofobias, gordofobias³⁵⁴, desmotivações para estar e estudar na escola.

Miguel - Às vezes, **as brincadeiras dele [professor] chega ser besta!**

Dandara - **Ele foi machista comigo!**

[...]

Miguel - Às vezes, **ele chega fazer brincadeiras de preconceito.**

Dandara - É![...]. **Até com religiões. Ele fica falando mal com a pessoa com, com a, com as gordinhas** [risos]. [...] Aí eu disse desse jeito, aí eu disse assim, oh: ‘-Tu quer o que falando o que macho, tu também é gordo que só, tu vai tirar esses pêlos que é melhor!’ [...].

[...]

Miguel - É polêmico! É polêmico! [...] Tipo assim, oh, **a gente tem assim na nossa sala tem o [estudante] que é gay, o [estudante], a [estudante] que é lésbica, né, ou é bi.**

Dandara - É lésbica!

Miguel - É lésbica e, assim, **e ele, às vezes, assim, aí chega a fazer brincadeira muito besta...**

Dandara - **Muito machista!**

[...]

Miguel - [...] O [professor] fala assim pra ele, **e fica frescando por causa, que fica fazendo brincadeira de mal gosto com o [estudante] por ser gay. [...] Pois é! Mas ele devia respeitar a sexualidade dos outros.**

Dandara - **Porque ele é professor!**

Miguel - Pois é! **Ele chega, às vezes, a tirar a nossa motivação.** Por exemplo: a [estudante], a [estudante] perguntou se ela ia jogar carimba, aí ela disse assim: ‘-Eu não sei. Aí ele [o professor] disse assim: ‘-Se tu levar uma bolada, tu vai se desmontar todinha’ [devido à estudante ter um corpo magro³⁵⁵]. Isso é coisa que professor diz pro aluno!? Ele tem que motivar o aluno, ele faz é desmotivar.

[...]

Miguel - **O professor ele tem que ter uma certa postura!**

Dandara - **O professor tem que ser um espelho.**

Miguel - Pois é, **ele tem que ajudar o aluno de qualquer forma e ele tem que motivar o aluno a fazer aquilo, e não desmotivar, e não rebaixar o aluno.** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019, grifos meus).

Duarte e Guimarães (2013), quando estuda a mediação escolar na formação de jovens moradores/as de periferia urbana de Goiás, um grupo de *breakdance* compartilha em

³⁵⁴Gordofobia se refere à aversão às pessoas acima do peso. Talvez uma das faces mais duras de serem enfrentada por jovens, um segmento que se vê pressionado por uma indústria cultura que produz como padrão uma estética do corpo ‘idealizado’ como esguio.

³⁵⁵Interessante observar que o mesmo professor discrimina jovens estudantes consideradas muito magras.

suas memórias figuras docentes que não dialogavam com as suas pessoas, com as suas culturas, ignorando-os como sujeitos, suas didáticas se restringiam a copiar os conteúdos no quadro e não explicavam, não ensinavam satisfatoriamente e aparentavam não ter o gosto da docência. As pesquisadoras argumentam que isso é parte do distanciamento social da escola das condições de vida e saberes juvenis, ocasionando processos segregadores e reprodutores de desigualdades.

Ao retornar as escritas juvenis, nas duas turmas de EJA, entendo que a ideia de espelho se expressou com base nos seguintes elementos: a relação discente-docente (respeito, alteridade e empatia), a abordagem pedagógica, as posturas profissionais, os afetos, as visões de mundo e o espaço público. Ou seja, para além da execução de conteúdos curriculares, que poderíamos denominar de mito da intencionalidade pedagógica que não permite experimentações, como propõe Carrano (2008), as juventudes escreviam em seus cotidianos que o papel da docência é central para o fortalecimento do processo de escolarização dos/as estudantes. Entretanto, “é preciso conhecer e compreender a realidade dos/as estudantes”, como afirmou Ana, estudante da EJA II da noite. Pensamento que diálogo com Paulo Freire (1996), para quem a prática educativa não é transferência de conhecimento, mas nos exige uma capacidade de sermos seres aprendentes, porque “a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos.” (FREIRE, 1996, p. 70). A meu ver, são aspectos que nos afirmam uma valorização, centralidade e refundamentação do papel da docência em contextos escolares.

Em um levantamento realizado por Abramovay (2015) acerca dos porquês das frequências de jovens nas escolas, incluindo estudantes da EJA, do ensino médio e do Projovem Urbano, as relações com os/as professores/as foi posta em relevo. Essas interações deveriam ser fundamentais na escola. Mas, grande parte dos/as estudantes argumentou que o desconforto, a insatisfação com essas relações, principalmente, no trato pessoal com as turmas e as abordagens pedagógicas implicavam em dificuldades no processo de aprendizagem. Em alguns casos, os/as jovens relataram que o abuso de poder³⁵⁶ e as discriminações por parte de docentes marcavam profundamente as relações, ocasionando desmotivações para estarem na escola. Já os diálogos, a prática do aconselhamento, o importar-se com o cotidiano dos/as estudantes, o bom conteúdo e a boa didática se apresentaram como pontos valorizados e elogiados por jovens.

³⁵⁶Inclui aqui o papel da gestão que tende a estar mais do lado do/a profissional do que dos/as estudantes.

Componentes que encontram similaridades com os achados de campo. As juventudes escreveram que as suas experiências com os/as docentes não têm sido fáceis. Trata-se de um ambiente repleto de contradições e de precariedades ao ponto de darem destaque para o/a profissional que se aproxima de suas pessoas, sinalizando o campo dos afetos. Profissionais que dialogavam, que propunham didáticas em movimentos, que escutavam, que flexibilizavam, que não discriminavam (orientação sexual, cor da pele, estética, religiosidade, classe social), que zelavam pelos conteúdos e pela presença no contexto de sala são considerados/as.

De toda forma, aponto distinções nos elementos de campo entre a turma de EJA diurna e a noturna. A turma da noite fez uma menção em negativo apenas a um professor que já havia solicitado afastamento na época em que eu estava em campo³⁵⁷, ressaltaram que reconhecem as especificidades, “[...] cada um tem um estilo diferente, mas é legal do mesmo jeito.” (Viviane, estudante EJA III, noite). Todavia, em uma entrevista individual com um dos estudantes da mesma turma da noite, houve o relato de que a relação não é sempre harmoniosa, há conflitos entre docentes e estudantes. Além de alguns/mas estudantes não colaborarem com a qualidade do ambiente de sala, os/as docentes precisariam chegar pontualmente na escola porque a carga horária noturna já é reduzida, e não só, é fundamental marcar uma presença “com vontade de estar com eles/as”. Já as juventudes do período da tarde narram em detalhes suas críticas aos/às docentes na escola,

Miguel - Quando o professor quer que seus alunos façam a tarefa ele tem que chamar atenção daquele aluno. E eles não, **eles [professores/as] já vão fazendo a tarefa com a cara triste. Faz com que a gente fique mais triste ainda e sem vontade de fazer. [...] O professor tem que chamar a atenção dos alunos tem que fazer uma coisa divertida naquele dia.**

Dandara - **Mas tem professor aqui que tá nesse emprego por falta de opção. [...]** Dá pra vê. Porque qual é o professor vai tá... qual é a pessoa que vai trabalhar numa coisa triste! Quem é?

[...]

Dandara – **Ela [professora] é alegre! Por isso que nós faz a tarefa dela.**

Túlio - Ela é!

Miguel - **As tarefas da [mesma professora citada por Dandara] todo mundo entrega. [...]** Porque ela sabe chamar a atenção da gente, na prova de artes ela faz um jogo quando a gente tá precisando de nota.

Dandara – **É taí, a nossa prova vai ser uma dança! O [outro professor] e a [outra professora] chega desse jeito assim com uma cara já de triste [encena a postura de docentes] [...].**

Túlio – **É, ela senta e já mexendo no celular.**

Dandara - [Continua encenando os docentes criticados] **‘-Ei, senta pessoal. Ei, bora entrar pessoal. Espera todo mundo sentar e ela fica assim, oh! Depois de um**

³⁵⁷ Este professor foi lembrado pelos/as estudantes na hora da roda de conversa porque, segundo eles/as, dizia coisas sem noção, todo tarefa era um papel com atividades avulsas, não ministrava boas aulas, ‘a gente falava as coisas e ele nem aí pra gente, a gente reclamava’. (Karla, EJA III, noite). Durante o campo, também ouvi relatos de que o docente passava por problemas pessoais.

bom tempo ela bóra, bóra pessoal. [Bate palmas]. Pega um negócio'. [...] O [professor] também, ele fica sentado desse jeito assim, com um negócio, hei, bem aqui e parece que vai comer. [faz encenação do docente]. [Risos].
 Miguel - **E frescando com a cara dos alunos. [...] Tirando sarro!**
 Dandara - Olha aí, ele pensa que eu fico calada pra ele. O quê meu filho? **Se ele falar alguma coisa comigo, eu falo, e também eu bato é de frente!** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019, grifos meus).

Não é intenção realizar críticas às práticas docentes descoladas de seus contextos sociais, desconsiderando, inclusive, as suas condições atuais de trabalho em que estão inseridas. Ainda assim, as escritas juvenis, como memórias e afetos, apontam que as posturas exercidas, por ora, em sala de aula, precisariam ser refletidas na modalidade e na escola pública, “Por que do que adianta a gente respeitar o professor e não ser respeitado?” (Naira, EJA Jovem). Completa outra estudante que “Eles [docentes] quer ser melhor que todo mundo, aqui na escola têm vários que é assim, né, vários professores. [...] quer tratar a gente como uns favelados pra ela”, denunciando a discriminação de classe (Dandara, EJA Jovem). Em outro momento, Miguel da mesma turma, apontou que um professor estava “aliciando as garotas”, o que implicou em um afastamento temporário. Para o jovem, é necessária atenção no abuso nas relações de gênero, classe e geração na instituição.

Os/as profissionais quando não se identificam com os processos educativos, para os/as jovens, tendem a desgastar as relações, além de prejudicar o aprendizado do grupo. Atribuem à docência um papel fundamental nessa interação, comparando-os/as como parte de uma “segunda família”, porque faz parte da escola, lidam com as suas educações diariamente. Com isso, precisam fazer a diferença porque correm o risco de não contribuir em nada em seus percursos formativos “[...] eles vão passar uma educação que a gente não quer, não quer, mas quer, porque a gente já é assim, eles querem passar, retribuir uma coisa que a gente já é, a gente vai aprender o quê? Nada!” (Miguel, EJA Jovem, 2019). Nesse entremeio, as juventudes dão ênfase à alegria, as dinâmicas, a variedade metodológica, as boas relações e ao enfrentamento direto no momento dos conflitos. A alegria mencionada por esses sujeitos é pensada por Freire (1996) quando relacionada à esperança, ambas, alegria e esperança são partes necessárias à atividade docente. “A esperança de que o professor [a] e alunos [as] juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (FREIRE, 1996, p. 72, grifos meus).

Os/as jovens criticam e lançam inúmeras incoerências a partir de seus pontos de vista no que se refere à postura de um professor/a, enfrentam e deixam as suas marcas diante de posturas arbitrárias: interpelando didáticas, conteúdos curriculares e quando recorrem à gestão escolar para registrar críticas e abuso de poder por parte dos/as profissionais. Como

manifestação de uma relação de poder, algumas escolas criam registros de ocorrências dispostos nas pastas escolares dos/as estudantes, tendo em vista a necessidade de apontar comportamentos “fora de ordem” (pular o muro, brigar com colegas, não assistir aula, jogar bolinhas de papel, esquecer a roupa para a educação física, não realizar tarefas, falar palavrões, chegar atrasados/as em sala, não voltar do recreio, esquecer material escolar). Fator que não ocorre quando os/as estudantes fazem reclamações e/ou críticas, não se registra na memória da instituição, porém se apresenta quando constituem lugares de palavras.

No geral, a escola, como um próprio e espaço totalitário, constrói uma memória-escrita que lança os sujeitos-jovens a um fundo de história hegemônica que não contabiliza as suas vozes, as suas pessoas, mas deixa em suas linhas o ponto de vista adultocêntrico, dos responsáveis pelo processo formativo, educadores/as, gestores/as e demais profissionais. Ressalto os aspectos de gênero, classe, territórios e etnia nessa relação³⁵⁸. Diante de tais cenários, as juventudes estão na escola, alimentam expectativas e desejos de ter uma vida escolar melhor, exemplo disso se apresenta em suas posições quando propõem outras abordagens, porque compreendem que “têm direito de ser igual aos outros”,

Miguel - Nós todos somos educado, mas hoje em dia, a escola que a gente tem hoje dia, não tem essa educação pra gente melhorar [...], porque nem nossos pais em casa, a gente não tem educação, aprende com os pais. A gente vem pra escola pra vê se a gente aprende alguma coisa, pra vê se aprende alguma coisa porque a gente vem na intenção de aprender alguma coisa, mas os professores não botam lei. Querem que a gente faça o quê? Chegue todo mundo brincando e aí: ‘-Vá fazer a nossa tarefa!’. Não! Não é assim! Porque se eles têm o direito de brincar e os professores não reclama, aí a gente tem direito de brincar, a gente é jovem, a gente ainda é criança entendeu? Então, a gente tem direito de ser igual aos outros.
[...]

Beth - Tia, assim, né, **as aulas, né tia, que ele [professor] passa, né, tipo assim né, ele vai, ele senta e mexe no celular e depois ele passa um bom tempo, né, ele escreve, né, ele escreve um texto.** Aí ele...

Miguel - **Aí ele escreve uma parte, depois a outra.**

Beth - Pois é! **Ele [mesmo professor mencionado] bota assim tudo em cima da outra, né, e depois fica tirando brincadeira com os outros.**

[...]

Dandara - **E quando a gente vai mexer [no celular] ele reclama. O quê meu amor? Você pode mexer e eu não posso?**

Miguel - **Ele toma!** [retira o celular dos/as estudantes].

[...]

Dandara - **Ei tia! Quando eu tava mexendo no meu celular, né, tia, ele veio e puxou de uma vez e eu disse: ‘- Ei má, tu não tem o direito de pegar e puxar o meu celular não! Você tem que pedir’, isso é certo?** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

³⁵⁸Os registros de ocorrências, ainda quando eu atuava em outras escolas, eram comparados aos registros de delegacias policiais na voz de alguns/mas professores/as.

A meu ver, um dos pontos marcantes nessa relação é a abordagem do/a educador/a em sala de aula e na escola como um todo. A maneira como um/a profissional lida com os/as estudantes, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos é um elemento constitutivo das relações docente-discente. Dito isto, as escritas jovens na EJA expuseram pontos que agravam essas atuações: quando um/a estudante indaga em sala e não obtém uma resposta satisfatória, porque nem sequer é olhado nos olhos; quando é preciso orientação pedagógica para o cumprimento de determinadas atividades e não há; quando se “joga” tarefas sem mediação; quando há discursos que discriminam; quando têm que realizar avaliações internas e externas sem aviso prévio, na EJA III “alguns estudantes perguntaram o porquê de tal avaliação diagnóstica, o professor fala que é para melhoria e eles [estudantes] dizem que não, nunca melhora, continua a mesma coisa, o docente se cala” (Diário de campo 5, 2019, p. 138); quando não há acompanhamentos individuais nas tarefas recomendadas; quando os/as estudantes se deparam com uma organização de sala tradicional, com cadeiras enfileiradas; quando não se propõe diálogo; e quando não há movimentação didática. Com isso, a continuidade do processo de escolarização se torna um esforço diante de algo em que muitos estudantes não se reconhecem como pessoas inteiras, como sujeitos que fazem parte, cujas histórias sociais deveriam ser contadas. Alguns casos marcaram essas argumentações,

Caso 1 – Uma Feira de Ninguém?

Fiquei um pouco no grupo de Miguel e Rosa. Estes ficaram responsáveis pela organização da sala. Solicitaram alguns materiais, daí iniciaram as atividades com algumas ideias. Miguel me confidencia que o tema foi “jogado” de uma hora para outra, disse que ficava difícil, mas, daí eles foram criando desenhos, organizando cartazes.

Em outro grupo, os meninos concentraram-se no desenho da escola. Desenhos bem delineados; em outro, solicitaram materiais ou ideias para dar andamento a atividade, mesmo com poucos recursos e auxílios, tentaram construir ideias, um esforço. Em um dos grupos, houve uma discussão sobre o reaproveitamento ou não da água na escola. Dei a ideia de ir perguntar as pessoas do serviço gerais, mas não conseguiram autorização para realizar a conversa, ficou difícil.

No dia da apresentação, os meninos ficaram em círculo e os que foram apresentar estavam com duas maquetes e um cartaz de isopor. Havia outros cartazes pregados nas paredes, tanto desenhos como escritos. Logo na porta de entrada havia um cartaz com o tema e as cotas d’água. Fizeram a exposição mostrando o que puderam construir até ali, foram explicando a reutilização da água da chuva nos três espaços.

No geral, as turmas apresentaram uma ideia de que os temas foram “dados” pelos docentes e que foi tudo em cima da hora. De outro modo, os professores (alguns) relataram que é muito difícil fazer esse tipo de atividade (Feira de Ciências) porque os meninos não querem fazer e

eles próprios, os docentes, é que, muitas vezes, fazem pelos discentes. Alguns relatam que falta interesse. (Diário de campo 4, 2019, p. 45, 52, 53).

Caso 2 – Movimentação didática e diálogo

Fui para a sala e logo entrei. [...] fiquei na fileira, só que mais atrás. Ela [professora] informa sobre as atividades do dia, em grupo, cada um com um gênero textual. A professora solicita que eles se organizem para apresentar, cada um dá a sua forma, dá exemplo de um grupo que fez um rap e que foi muito legal. Os grupos logo se formaram e foram realizar a leitura.[...] Ítalo me chamou para deixar mais evidente uma ideia do texto, de ordem semântica apenas.[...] mas eles dão o tom para as apresentações, as divisões, os modos de fazer. A equipe de Dandara logo se anima para interferir distintamente, mas acabam não teatralizando tanto, porém vejo tentativas. A professora grava cada apresentação, dá o retorno das formas de oralidade, das pausas, entonação de voz. (Diário de campo 4, 2019, p. 188-189).

As escritas juvenis apontam ser um esforço em cumprir o que é dado como atividade obrigatória. Muitos realizam a sua maneira, driblam dificuldades de tempo, de escassez de materiais e poucas orientações. Catam no cotidiano ideias, materiais de casa, levam para as suas residências, pensam na maneira de apresentar, retornam com o que conseguem, realizam um trabalho cujo tema havia sido “jogado”, realizam a apresentação, mesmo sem ter o tempo para o debate, para o conhecimento, como foi o caso da feira de ciências. Criam uma arte, seja um desenho, uma colagem, uma maquete, uma palavra, uma pintura, um recorte, há uma ação que configura as suas escritas, seus modos de estar sendo jovens.

No caso 2, propostas mais flexíveis e grupais, como o caso do trabalho com gêneros textuais, dão cores, tons, tamanhos, organizam, discutem, juntam-se, conversam sobre a ordem, a estética das coisas. A educadora grava, dá relevo as suas criações, as juventudes realizam, se olham e se identificam, sentem-se parte.

Casos 3 – O “protagonismo” dos conteúdos curriculares e das juventudes

A - Comentei, por acaso, que o pai do professor havia falecido, as duas [estudantes] mencionaram que queriam que ambos os pais morressem, e assim foram relatando um pouco de suas histórias de vida. Uma mencionou que o pai tentou lhe estuprar aos 11 (onze) anos de idade; daí ele tentou outras vezes, e a agrediu, contou para a sua mãe, iam denunciar. Já a outra jovem queria ver o seu pai morto, este, ameaçou de morte a sua mãe e mais dois irmãos, por isso ela não dá confiança para ninguém; disse que anda com uma faca na bolsa toda vez que sai de casa porque tem medo. **Campanha do Laço Branco** – Coincidentemente o primeiro texto da atividade tratava da Campanha do Laço Branco – da participação dos homens na luta pela não violência as mulheres, em uma das primeiras questões havia a opinião – se você concorda ou não sobre a participação dos homens na campanha. Elas [duas estudantes mencionadas acima] foram unânimes em dizer não. Indaguei sobre a mudança de

comportamento a partir da possível participação, mas falei que elas ficassem à vontade porque elas têm vivência e autonomia para se colocar, enfim. Depois alguns dos meninos haviam terminado, desistido, ficaram brincando entre eles, alguns sentaram nas mesas, outros se agarravam e outros que faziam pedido de silêncio porque ainda finalizavam as atividades. De modo geral, a turma comentou que eram muitas questões para aquele momento. (Diário de campo, 4, 2019, p.153)³⁵⁹.

B - O professor chega, faz um tipo questionário sobre os conteúdos do texto do encontro passado – **atmosfera**. São em torno de 11 (onze) questões. Colaborei com alguns estudantes no exercício. Eram conteúdos que não estavam expressos no livro didático. Havia 13 estudantes apenas, Roberto perguntava ao professor algumas coisas, mas o professor não respondia, ele [estudante] se irritava e chamava palavrões. Outros não compreendem algumas palavras escritas no quadro. (Diário de campo 5, 2019, p. 66).

C - O professor copiava o conteúdo da internet. Era um texto, havia ao final um desenho do **planeta Terra e as camadas como a atmosfera**, todos haviam que copiar, mas um ou outro não fez a cópia, conversou sobre outros assuntos do cotidiano [...] enfim, todos copiando o texto do quadro, o professor ora ou outra fica assobiando forte em sala com um papel de bombom, muito alto e muito forte. Algum ou outro pede silêncio, o professor senta à mesa. Um estudante também senta à mesa mais a frente com fone de ouvido copiando as tarefas. Por volta das 20hs o professor faz uma breve explicação do conteúdo, houve poucas perguntas. Uma estudante perguntou como se classificam as estrelas, o professor ficou de pesquisar. Depois retornou para os conteúdos da aula anterior. (Diário de campo 5, 2019, p. 53-54).

D - As atividades de história são referentes à ideia de **cidadania e leitura** – sobre os direitos reservados a poucos. O professor ao falar dos **escravos [negros] e dos índios** comenta que os índios não se “adaptaram” ao sistema de escravidão, daí tiveram que buscar escravos na África, era preciso ser “forte” para o trabalho escravo, forte para a lavoura. (Diário de campo 5, 2019, p. 85).

E - Eu falo da atividade da minha maneira porque nem sabia o que era. Tratava-se da disciplina de história – texto Operário – Vinícius de Moraes com uma passagem do versículo de Lucas da bíblia – tratando do diabo e suas promessas para aqueles que o servirem a ele e depois da figura de Jesus interferindo. A ideia era dialogar com os dois tipos para poder responder as questões propostas. Em muitas questões havia uma referência a Karl Marx e as suas reflexões sobre **o trabalho, o operariado, a luta de classes e o processo de alienação**. Alguns dos meninos perguntaram se Marx era personagem bíblico. Outros perguntaram se a atividade era de religião. (Diário de campo 5, 2019, p. 71-72)³⁶⁰.

F - O professor passou questões no quadro para que a turma respondesse. Os conteúdos eram referentes às **religiões afro-brasileiras**. Deu um texto ‘Portal Brasil’ para que eles

³⁵⁹Nesse dia eu estava acompanhando a turma porque um professor havia se ausentado por problemas pessoais sérios. A atividade foi encaminhada por outra docente.

³⁶⁰Neste dia o professor deixou a atividade e ficou em outra turma pela falta de outro docente. Eu fiquei acompanhando a turma para auxiliá-los.

responderem as questões, saiu da sala. Depois Karla indagou se ele não iria explicar, ele falou que perguntou a turma e alguém disse que não precisava. [...] No interior da sala, algumas estudantes foram logo dizendo que não precisavam estudar ‘aquilo’ [religiões afro], outros comentam que era preconceito, a gente teria que respeitar a escolha das pessoas. Outra diz que respeita, mas não aceita. (Diário de campo 6, 2019, p. 5).

A compreensão da relevância das relações entre docentes e discentes e suas múltiplas dimensões é um exercício fundamental em contextos educativos. Há uma distância cultural entre esses personagens, mas há aproximações quando se abrem ao diálogo, a construção conjunta de conhecimentos plurais. Quando eu caracterizo os casos supracitados como o “protagonismo” dos conteúdos curriculares, compreendo que os conteúdos dispostos, sejam em livros didáticos e/ou em outras fontes de pesquisa, mediados por docentes, são fundamentais em nossas formações. Entretanto, uma das reflexões se apresenta na importância de nossa mediação para apoiar o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Nossos distanciamentos relativos aos saberes juvenis talvez seja parte de nossa não abertura a novas possibilidades epistemológicas na escola. Reproduzimos discursos e práticas que tornam a escola um lugar em atraso e intencionalmente desigual.

Ressalto que das rotinas que eu acompanhei, as aulas interessantes com as juventudes se caracterizavam por meio de debates, metodologias variadas e relações de empatia. Esses pontos não eram prioritariamente uma iniciativa do/a docente, entretanto se desenhavam em conjunto com as juventudes, como o uso de tecnologias em sala. Exemplo desse processo estive no uso de aplicativos para auxiliá-los/as nas atividades escolares, a inserção de suas experiências sociais para colaborar com os conteúdos tematizados, a reorientação da didática docente. Um/a ou outro/a docente elogia tais iniciativas, os/as jovens se sentem parte.

A despeito dessas disposições estruturais, há a organização tradicional das salas de aula. Mas suas fileiras são cotidianamente movimentadas por estudantes que a ocupam, escrevem com seus corpos que querem estar próximas aos seus pares, seja para bater um papo, seja para realizar trabalhos, tarefas ou brincarem nas “brechas” do cotidiano. Constituem, assim, as famosas “panelinhas”, os/as docentes separam esses agrupamentos, chamam a atenção, pedem silêncio, mas em poucos instantes estão juntos/as novamente. As “panelinhas” e outras maneiras de estar juntos/as, muitas vezes, dão vida à sala de aula, instituem lugares de palavra (CERTEAU, 1996).

Não tenho dúvidas de que, dentre muitos desafios de nossa atividade profissional, está não apenas reconhecer, mas trabalhar essas individualidades e coletividades. Em conjunto com outras possibilidades epistemológicas condizentes com as culturas em que estamos

inseridos/as, dando importância a um urdimento educacional que relacione as sexualidades, identidades de gênero, religiosidades, gerações, territorialidades, escola, etnicidades e classe social. Nesse entremeio, as culturas e as diferenças são centrais na poetização dos contextos escolares públicos no enfrentamento às propostas de massa e reprodutoras de desigualdades. Em outra roda de conversa, os meninos da EJA Jovem, argumentaram que os/as docentes,

Júlio – **O professor não dá atenção!**[...] **O aluno fica desgostoso**, né, pra estudar! [...] O professor não tá nem aí pra mim!

Jonas – **Como tem lá na sala!** [...] **Ano passado, no começo do ano passado nós mal tinha professor.**

[...]

Ítalo - **Aí no fim de ano queria botar tipo a carga em cima da gente pra gente passar.**

Jonas - **Como se a gente tivesse a culpa!**

Ítalo - **Ameaçando! Se não passar vai pra de noite, hein! Tal!**

Túlio - **Até hoje tem!**

Júlio - Sendo que é **culpa da escola que não botava professor pra gente. E a gente não tinha culpa de nada, tava aqui pra fazer o nosso dever, e mas só que não tinha professor, ficava lá fora.**

Ítalo - É tipo, **acho a atenção deveria ser mais pra gente.** Não, tipo não só...

Túlio - **Psicológica.**

Ítalo - Psicologicamente, pra gente, né, mas tipo...

Túlio - **Dar um pouquinho de valor pra nós.** [...] **Eles ameaça tirar a sala da gente.**

Ítalo - **Porque tipo, a gente vem, dá mais atenção porque a gente tipo, vem atrasando bem, têm alunos que é atrasado.** Aí tipo, dá atenção maior pra não tipo acontecer de não repetir de novo. [...] Dar atenção maior pra tipo, passar e ir pra sua série normal.

Túlio – Eu **já ouvir professor também falar que tá fazendo a tarefa lá, quando termina e fica mexendo no celular, aí não dá mais atenção, aí o aluno fica lá.**

Júlio - E **nem explica o conteúdo.**

Túlio - Aí também fala assim oh: ‘**-Não, eu tô fazendo o meu papel, eu tô sentado aqui, eu ganho meu dinheiro!**’ [...] Eu ouvi os professores falar isso aí ainda né. (EJA Jovem, dezembro de 2019).

Dar a atenção necessária, seja com apoio de outros serviços como o psicológico, seja com a qualidade da aprendizagem, ter professores/as à disposição porque já vêm de processos que a escola classifica como “atraso”, são desejos expressos pelos meninos. Para eles, muitos docentes não os valorizam como pessoas pelo fato de estarem em uma turma de EJA, “É que eles pensa que só a gente, nós é do EJA, e eles pensa que a gente num vai ter futuro. A gente num vai querer nada.” (Júlio, EJA Jovem). Outros dois estudantes completam que os/as educadores/as “Pensa que nós não tem direito a atenção como os outros” (Jonas, EJA Jovem); “Pensa que nós num vai ser nada.” (Júlio, EJA Jovem).

Escrevem que as ameaças para colocá-los fora de sala são constantes, além das advertências de migrarem para turmas noturnas. Em relação a serem postos para fora de sala como uma resolução imediata dos “problemas”, a gestora da escola se posiciona em acordo com os/as estudantes, “Olhe, quem acha que os meninos não se incomodam em sair de sala de

aula ta enganado, se incomoda sim, se incomoda mesmo. Eles ficam muito magoados, muito menino que eu chego aqui pra conversar, eles ficam enfurecidos porque foram tirados de sala de aula.” (Entrevista concedida em dezembro de 2019). Estamos tratando de uma abordagem que fere, porque há uma exposição do/a estudante que sofre tal represália. Sentem-se desconfortáveis, discriminados/as e em posições subalternas.

Diante de tal cenário, os/as jovens expõem com orgulho suas conquistas, e denunciam os tratamentos que os/as diferenciam para inferiorizá-los/as, desrespeitando-os/as. Dentre as situações, destacam as comparações e competições entre as turmas da escola, em especial quanto ao 9º ano devidos aos resultados das provas do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (Spaace). Argumentam que a escola deve cumprir um papel mais igualitário e justo quando lida com as diferenças, não cabendo a instituição afetá-los/as com discriminações e desigualdades.

Túlio - Ano passado nós, **a gente foi eleito a melhor sala, foi o EJA.**

Júlio - Foi eleito a melhor sala. **A melhor sala!**

Selton - **Os dois alunos lá foi os melhores da sala.**

Túlio - **Mas eles não valorizam não! Eles valorizam o nono da manhã!** [...] Hoje em dia, eu sei que é o nono, é o nono! É o nono! Aí fala assim: **‘-Não vai ter festa do nono! No EJA só vai ter festa alguns porque os outros não são merecedores e tal’.**

Júlio - Falaram pra nós!

Selton - **Desrespeito! Desrespeito!**

Túlio - Aí falaram que: por que o nono é assim? Porque tem nota boa, num sei o quê... Aí fala só o nono. **Só fala o nono, num sei o que nono, num sei o que nono e nunca fala EJA.**

Júlio - Foi [o coordenador] lá na sala falar assim pra nós e saí e disse: **‘-Só poucos vão! Poucos foram selecionados quem vai quem vai?’**[...] Aí outra vez, falou: **‘-Eu não vou levar é mais ninguém! Agora eu vou levar o nono!’** [refere-se ao coordenador da escola ao selecionar estudantes para passeio].

[...]

Túlio - **Nem querendo criticar a sala do nono ano, nem uma sala, é porque eles [gestão e docência] só olham bem eles, só olham bem a sala do nono ano, nunca olha pra nós!**

Ítalo - **Porque eles diz que nós é atrasados, parece assim.**

Jonas - **Porque também têm as provas e eles têm medo que a gente falte.**

Selton - **Parece que tem prova e uma arruma de SPAECE!** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019)³⁶¹.

Diante de tais achados na escola, fui instigada durante as nossas conversas através das rodas de conversas a indagar aos/as jovens da EJA: **“Mas, o que seria ser um bom professor e uma boa professora?”**

³⁶¹No final dessa roda de conversa, eu fiz uma breve contextualização das prioridades arbitrarias que as escolas vêm empregando a determinadas turmas devido às pressões em meio às avaliações externas e internas na busca dos índices escolares que, nos últimos anos, têm afetado estudantes e educadores/as, também gestão, na busca de resultados ‘positivos’ em atendimento a critérios restritos que a política educacional determina.

Miguel - **Primeiro de tudo: não é chegar triste na escola!**

Túlio - **Com brincadeiras!**

Beth - **É! Desanimado tia!**

Miguel - **Primeiro de tudo: tem que chegar alegre! Chegar alegre!**

Túlio - **Não chegar com aquelas brincadeiras besta. [...] Assim, brigando com o aluno.**

Miguel - **É! Tipo assim, Chegar alegre como eu digo né, chegar alegre conversa, brinca, mas na hora da lição é hora da lição!**

Túlio - A [professora] chega é correndo má! [...] **Eu gosto do [professor]. [...] Porque o [professor] ele tem a uma alegria boa.** [...] Ele chega logo explicando o que tem pra fazer, aí no final que a gente tá terminando, aí ele vem brincar com nós.

Miguel - **O [professor], ele disse que no começo, quando ele chegou lá na sala que acima de tudo ele é nosso amigo.**

Dandara – Foi, mano, é legal quando ele vai chamar o meu nome. [risos].

Beth - Na saída da [professora] quando ela saiu aí todo mundo chorou!

Miguel - Aí todo mundo chorou.

Beth - Porque ela era a melhor professora que a gente tinha.

[...] Porque assim, oh, ela é a única professora boa. [...] **Ela é a única professora que chega feliz na sala. [...] Ela brinca mais é brincadeira de bom gosto.**

Miguel - **Eu posso escutar música na sala? Eu posso mexer no celular na sala?**

[estudante pergunta a professora] **‘-Se não for incomodar o meu colega.’**

[professora responde] [...] **Ela deixa!**

[...]

Ítalo - **Pior que ela tá fazendo muita coisa pra ajudar com nota todo mundo!**

Miguel - Ela ajuda mesmo!

[...]. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Os/as jovens destacam que o bom professor ou a boa professora se caracteriza por ser uma pessoa alegre, chegar à escola com alegria, não “mistura” os problemas pessoais com a instituição, colabora com a turma, inclusive na variabilidade de atividades para notas, como trabalhos em grupo e dinâmicas, proporcionando uma boa relação de amizade entre todos/as. Seriam sujeitos que sabem lidar com as brincadeiras, “Tem aquele entusiasmo.” (Miguel, EJA Jovem), “Que se enturma com os alunos.” (Beth, EJA Jovem). Mas, também precisam separar os momentos dos estudos em sala, pois para Ítalo é importante “Interagir com os alunos. [...] Não assim, né, má, não muito, né. [...] Dá atenção, né, tia! [...] Porque se interagir muito vira bagunça.” E completa, reafirmando “Certo limite e um certo respeito, o aluno com a professora, e têm alguns aluno que extrapola o respeito e acaba fazendo as coisas que não é pra fazer.” (Ítalo, EJA Jovem).

Um estudante que criticou a escola e os profissionais da educação por posturas homofóbicas e negligências frente às questões juvenis, enfatizou que na atual escola encontrou acolhimento na figura de uma professora e da diretora. Para Miguel, o seu aprendizado foi qualificado na medida em que houve essa aproximação. Foi quando ele aprendeu a ser líder de sala, dedicando-se aos estudos, inclusive colaborando com a turma em sua organização, aprendeu a dialogar com os outros, conseguiu se abrir “[...] eu aprendi a ser mais comunicativo, porque eu não era muito de falar sobre a minha vida porque eu tinha

vergonha! Mas hoje em dia, que eu vejo assim, ‘gente, eu não tenho vergonha da minha vida não’”. Contudo, ao ser transferido para a turma da EJA Jovem, no período da tarde, sentiu muita diferença, ocasionando o seu desinteresse nos estudos “[...] porque os professores da tarde são muito morto! [...] Tipo, me desinteressei porque eles não ajudam, eles não cooperam, eles não conversam, eles não dialogam, eles não faz nada, nada!”. Em seu entendimento acerca dos/as docentes, com apenas uma exceção: “Só chega, passa a tarefa deles, bem travado, parece robô, só sabe copiar e pronto, senta!”. A caracterização de ser um bom professor ou a boa professora também se construiu com base em posturas que não têm agradado,

Ítalo - Tipo assim tia, também **ela passa trabalho em grupo porque é muito melhor e que a gente termina mais rápido e a [outra docente] cadê? É muito difícil a [mesma docente] fazer um trabalho em grupo ou em dupla. [...] Parece que ela não sabe o que ela tá passando. E ciências? É, parece que ela nem sabe sobre ciências.**

Miguel - **E todo mundo tira nota boa na matéria, não sei como! [...] Porque ninguém sabe do conteúdo de nada!**

[...]

Túlio – E, oh, o professor tem que ser tipo assim, oh, ficar é **ter aquela vontade de ficar na sala, sabe? Porque a [docente criticada anteriormente] falou assim, oh, ela disse que chega na escola com vontade de ir embora!**

[...]

Miguel - Ela disse: **‘-Eu tô com muita dor de cabeça e quero ir embora! Não aguento mais ficar!’** Agora pronto! (Batendo as mãos), [...] Eu aqui, né, tia, eu vou tirar 2 alunos de sala pra ir comigo [saindo para a nossa roda de conversa]. Aí ela: ‘- Só é 2 alunos, num pode ser 10 alunos não?’ Ela disse desse jeito, olhou pra minha cara e disse isso! Num foi? [...] Aí ela disse: ‘-Aff Maria, era ser logo tudim!’ Isso é uma coisa pro professora diga com o aluno? [...] A gente não tá criticando todos os professores, sim alguns que têm que puxar.

Túlio - **A minoria, né, porque a maioria né, aqui, que é legal.** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

A apropriação do conteúdo curricular por parte do profissional, o ato de ensinar bem com boas explicações e a aprendizagem dos/as estudantes é fundamental nesse processo. Além de reafirmarem a noção de que o profissional para estar em sala de aula deveria ter afinidade, alegria e gostar dos/as estudantes com quem convive. De tudo, muitos aspectos explicitados pelas juventudes da pesquisa coincidem com os achados do estudo de Miriam Abramovay (2015) com jovens (Ensino médio, EJA e Projovem Urbano) cujos motivos de admirarem determinados professores, são: o bom ensino, o saber explicar, a inovação das didáticas, as relações pessoais, as interações, as amizades construídas e o respeito.

As relações discentes-docentes sob o ponto de vista dos/as estudantes jovens na modalidade EJA, devem ser um dos eixos orientadores do processo escolar em si. É preciso, contudo, não desvincular à intenção da prática docente dos projetos neoliberais e subalternos

empregados na escola pública. Portanto, não há facilidades em meio às propostas educativas no campo da formação, porque são evidentes as disputas em torno das filosofias de vida. E não apenas, é importante reconhecer os conflitos urbanos de todas as ordens, desde as condições de desigualdades sociais variadas até os quadros de violências circunscritos nos territórios e na escola que vêm afetando diretamente a vida de muitas crianças, jovens, adultos e idosos, e demais profissionais da educação. Além das reformas políticas conjunturais (com impactos na lógica do trabalho e do mercado), as intervenções conservadoras de um Estado ajustador, que se isenta do reconhecimento dos direitos sociais, políticos e civis arduamente em construção e, por ora, em desconstrução no Brasil. Fatores que obstruem outras possibilidades democráticas pautadas na justiça social, política, ambiental, cultural e educacional descritas em nossos documentos oficiais não apenas na modalidade EJA, como na educação de modo geral.

Em suma, as juventudes na EJA escrevem que a docência cumpre sim um papel central em suas **forma-ções** e atuações nas escolas. São profissionais que, ainda assim, fazem parte de suas referências sociais, porque lidam com as suas visões de mundo, suas experiências cotidianas, com seus afetos, suas histórias, com suas pessoas por inteiro. Adiante, ainda com as discussões referentes às relações sociais com as juventudes da e na EJA na configuração de seus espaços na modalidade, está à relação com a gestão escolar.

6.2.3 “Eles [a gestão] misturam muito, o pessoal com o trabalho!”

As convivências com a gestão escolar estão muito próximas das discussões das juventudes quando lidam com a escola e com a modalidade EJA. Com base em suas experiências sociais e individuais, as turmas de EJA são discriminadas se comparadas a outras na escola. Os/as jovens que têm maior participação no espaço escolar, que conseguem dar visibilidade as suas causas, são os sujeitos que destacaram este ponto. De maneira geral, a gestão teria um papel “orquestrador” para um bom funcionamento da instituição escolar. Esse papel precisaria passar por questões como equidade, respeito, resolução de conflitos, escutas, diálogos; observância a qualidade da aprendizagem; observâncias para a garantia de materiais escolares e fardamentos; cuidar da alimentação e infraestrutura; interferir junto a outros profissionais da escola que estão diariamente com eles/as.

Papel nada fácil se considerarmos a lógica da política educacional em que a gestão está submetida e aos contextos sociais e políticos locais. São funções que, de um lado, têm priorizado resultados de aprendizagens restritos com base nos índices do Spaece, Prova

Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), além de precárias disponibilidades de recursos públicos, pouca autonomia e tensionamentos com a isonomia. De outro ângulo, a gestão escolar lida com grupos múltiplos, sejam educadores/as, outros profissionais da educação (serviços gerais, seguranças e portarias), comunidade, estudantes. Grupos das mais diversas forma-ções e visões de mundo para a composição de um espaço minimamente coletivo, plural e comum. Muitas vezes, atuando em situações empobrecidas do ponto de vista estrutural. Por toda essa complexidade, as gestões devem se constituir como segmento prioritário no atendimento aos apoios institucionais e ao campo da formação continuada.

E não menos relevante, para as juventudes, o grupo gestor não deveria misturar “o pessoal com o trabalho”, pois, “quando eles estão de mau humor pode ser até uma coisa pessoal, mas eles saem descontando como se a gente tivesse culpa.” (Naira, EJA Jovem).

Miguel - **Errado! Errado!**

Solano - **Ele [coordenador] quer ser mais que a [diretora]!**

[...]

Miguel - De uma maneira geral, errado, porque **eles eram pra ter pulso firme nos alunos e eles não têm!** [...] **Cês já viram? A senhora já viu uma escola que não tem nem fardamento? Porque toda escola em Fortaleza recebeu fardamento!** Fardamento pelo menos isso receberam! Nós num recebeu! [...].

Beth - **Nem um livro que, que é do nono ano a gente que era pra receber, a gente recebeu!** [...] Depois do carnaval, depois do carnaval, a gente ia receber o **livro do EJA nono, não recebeu foi porra nenhuma!**

Miguel - **A gente não tem livro! Foi o [professor], foi por causa do [professor] que a gente recebeu.** Ele que foi atrás!

Solano - O [professor] que foi atrás do livro, porque se não fosse pelo o [professor] a gente não tinha livro nem do começo, porque desde o começo a gente ia ficar sem livro. [...] Do mesmo jeito foi de noite! [...] Desde o ano passado! [...] **O [voluntário na escola]³⁶² luta pelas as coisas.**

Miguel – É, ele luta!

Solano - E ele nem trabalha aqui!

Miguel – **Ele [o voluntário] lutou pelos kit, ele conseguiu os kits, mas não conseguiu as fardas, porque a [gestão] não foi atrás também.** [...] Não foi atrás e a gente tá sem farda até hoje. A [gestão] quer se posicionar de um modo militante [no sentido de rigor/militar]. [...] Não pode vim de alcinha! [...] Ela quer o quê? Que a gente use fardamento? Dá onde, que a gente não tem! [...]. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019)³⁶³.

A “mistura” entre o pessoal e o profissional, para alguns/mas jovens, traduz na ausência de equidade, escuta e diálogo na resolução de conflitos entre estudantes, “se um aluno faz uma coisa nós tem que pagar também, porque, tipo assim, se um aluno se dana, fica fora de sala, um aluno...todo mundo paga! [...] Aí, ela [coordenação] quer botar logo a gente pra sala que não é ar-condicionado e nós tudim leva a culpa [...]” (Anderson, EJA Jovem, tarde). Com essa noção de mistura, os/as estudantes evidenciam incoerências nas posturas, ao

³⁶²Voluntário e pai de duas estudantes da escola.

³⁶³Solano, estudante da EJA III, turma da noite que eu acompanhava fez parte dessa roda de discussão.

mesmo tempo em que os/as profissionais da gestão precisam se colocar com autoridade, porque compreendem que, caso contrário, acaba “virando bagunça”. Mas, diante as movimentações na escola, para as juventudes, a gestão toma iniciativas arbitrárias, apontam abuso de poder,

Ítalo - **Mas como eu falei também semana passada se ela dá muita liberdade né a gente acaba pisando nela.** Tipo, ela dá muita liberdade pra gente má e acaba virando bagunça má. **Mas também a [gestão] faz coisa sem noção.** Tipo assim, oh, **a gente tava sem professor por causa que um professor já tinha faltado né.** [...]. E eu falei desse jeito: ‘[...] nós vamos ficar lá fora, aí a outra professora pediu pra ficar no ar condicionado, né? [...] **Aí sabe, o que a [gestão] falou? Eles vão ficar no sol.** Mas sempre assim, **quando falta professor, sempre a gente vem pra cá, a gente fica fora da sala, a gente nunca fica dentro da sala, entendeu? Aí, como ela [gestão] falou uma coisa sem noção, só pra dizer que eu que mando aqui eu tô no poder, eu que mando aqui viu, entendeu?** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

As escritas dessa roda dão destaque para abordagens desiguais entre a turma da EJA Jovem diurno com as demais turmas da escola. Porém, distinguem e afirmam que um dos coordenadores fomenta essa distinção desigual, apesar da diretora, muitas vezes, buscar proximidade e diálogo.

Dandara - E outra coisa, às vezes, **a gente do EJA, que a gente sofre mais que as outras salas.** Porque as...

Miguel - **Que às vezes, ela [gestão] manda voltar!**

Dandara - Pois é! A [uma estudante da EJA] **ela veio com uma blusa curta mais não era tão curta, a menina do não sei se era do 7º...**

Miguel - 6º? **Foi do 6º!**

Dandara - **Foi do 6º, pois é, veio com uma blusa bem curtinha, pior que a da [estudante da EJA]. [...] Pois é! E a [gestão] não falou nada!**

[...]

Beth - E outra, a [gestão] **desde que ela entrou aqui, que ela fala ai num sei o quê, eu vou tirar os alunos que não quer nada, que não quer nada e tá tudo aqui ainda.**

Miguel - **Mas fora isso, ela é uma ótima [diretora].**

Dandara - É!

Miguel - Ela ajuda, ela é...

Solano - **Ela é legal! Ela é simpática!** [diretora].

[...]

Dandara - **Outra coisa aí ele [coordenador] pega e vem reclamar, a maioria que sofre é o EJA.** Naquele dia do portão botaram a culpa todinha pro [estudante EJA]. Sendo que o [estudante EJA] não tinha nada a ver, quem segurou a porta foi o [outro estudante de outra turma]. [...].

Miguel - [...], **o mal maior do [coordenador] é criticar os alunos sem ele saber como é os alunos dentro de sala.[...] Porque a [diretoria] tenta entender. [...] A [diretoria] tenta entender, ele [coordenador] já critica, ele [coordenador] nem critica, ele [coordenador] julga sem saber. [...].**

Dandara - **E a [diretora] fala com calma, já o [coordenador] não, ele fala gritando!**

Miguel - Ele fala gritando! [...]. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Nas experiências de Rosa, a gestão como um conjunto não têm contribuído, porque “para mó alto”, ou seja, não a trata bem. Porém, para outros, a gestão é “[...] bem qualificado e eles são é amigos na hora que precisa e é como se diz. [...] É, dão carão quando tem que dá, eles são bastante certos.” (Kleber, EJA Jovem). Soma-se a isso, a ideia de que a gestão escolar precisa chamar a atenção dos/as estudantes, quando necessário há que ter autoridade, pontuam que os/as gestores/as são amigos/as quando precisam.

Em relação aos demais profissionais da escola, as juventudes sinalizaram que havia dissenso apenas com relação à postura de um dos porteiros da escola. Um problema para alguns/mas jovens no contexto escolar³⁶⁴. A época, os/as estudantes denunciaram os maus-tratos, a falta de respeito, o machismo, o racismo juvenil e o assédio em relação às meninas. Aspecto que já havia sido compartilhado na direção da escola. Esta, ciente dos acontecimentos, estava tomando os devidos encaminhamentos para afastá-lo de suas atribuições.

Rosa - **Eu não gosto de nenhum. [...] Porque não tia, porque oh eu vou dizer porque eu não gosto. Porque assim, oh, têm deles que não trata a gente bem. [...] Trata a gente mal, o porteiro e eu odeio ele. [...] A [coordenadora] eu não gosto dela porque ela ‘paga mó alto’ [...]. Paga mó alto é falar assim passa, passa pra sala num sei o quê, num sei o quê, e eu não gosto! [...]. Às vezes, a gente tá naqueles dias [referiu-se às cólicas e ao ciclo menstrual], né, e ela não entende. [...]** Ela fala assim, oh, se você tivesse porque num ficar em casa. Fala um bocado de besteira. **A gente vem pra escola pra estudar e não pra escutar desaforo de ninguém.** E essa é a minha opinião.

Ítalo - **Eu dô o maior valor a eles, porque eu sou um cara que sei fazer amizades, assim, né, com os professor, com as diretoras. [...] Os coordenadores também, a diretora. Acho que eu sei fazer amizade com eles e se eles tratam mal é todo mundo tem seu dia mal, né. Acho cada um tem seu dia mal, e quando eles tratam mal é porque eles tão num dia pior deles, mas quando eles podem tratar a gente bem eles tratam.**

[...]

Túlio - **São como pais, né, também.** Eu gosto de todos, né, **menos do porteiro, porque o porteiro, tipo assim, ele tira uma brincadeira muito besta com a gente, sabe [...]. Ele fica falando coisa com a gente, botando pilha na gente,** e no dia que eu tava e meu amigo [porteiro] não queria deixar eu sair, né. [...] **Ele falando com meu amigo se insinuando pra eu não sair. Aí ele pegou falou assim oh, aí ele pegou falou assim oh: ‘-Se vocês quer dá o cú vá dá em outro lugar!’ Desse jeito, aí ele falou desse jeito.**

[...]. (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

³⁶⁴Ressalto que esse profissional morava a pouco tempo no bairro. Era de formação evangélica e tinha muitas experiências em outros estados brasileiros. Estava no cargo por uma indicação política. Em nossas conversas informais, ele se dizia insatisfeito com as decisões da escola em relação às regras e normas. Prezava por posturas mais rigorosas para que os/as estudantes se comportassem melhor. Havia muita indisciplina e ausência de cumprimento de normas, no seu ponto de vista. A ingerência na política educacional e em tantas outras que se configuraram como espaços públicos, muitas vezes, tornam-se um gargalo incomensurável para o alargamento democrático, tendo em vista que as pessoas vinculadas a esses laços estão mais comprometidas com determinados políticos e legendas do que com a noção do que seja público.

Se os/as profissionais lidam com desaforos e ausência de respeito por parte de alguns/mas estudantes, os/as jovens, por sua vez, mencionam tais abordagens. Estamos refletindo os campos de conflitos, mas entendo-os também como um ponto da socialização (SIMMEL, 2011). De outra maneira, alguns/mas estudantes da EJA indicam relações de amizade entre a gestão e as suas pessoas. Associam, como no caso dos/as docentes, como família, “são como pais, né, também” (Ítalo, EJA Jovem). Compreendem que há dias em que os/as profissionais não estão bem e que pode implicar em desentendimentos, porém fazem o possível também para tratá-los bem.

Ao retornar a questão central da seção em torno de como os diálogos entre as juventudes estavam sendo estabelecidos com os atuais arranjos institucionais na EJA, na rede pública municipal, aponto que possíveis respostas fechadas estão descartadas nesse processo. As análises tiveram caráter aproximativo, atendendo a uma determinada realidade que se apresentou de modo complexo e com múltiplas contradições atravessadas por experiências sociais em um momento presente. Com isso, se a escola insiste em re-escolarizar as juventudes que, de alguma maneira, “sobraram” sob a ótica da educação básica regular, reproduzindo e acentuando desigualdades educacionais, esses sujeitos-jovens escrevem através de diálogos radicais que a política, a instituição e os/as profissionais que lidam cotidianamente com as suas pessoas precisam refundamentar as suas práticas com fins de ir de encontro as suas realidades, expectativas e vidas.

Pessoas-jovens que pensam, indagam, desejam, burlam, irrompem, expressam-se, calam, fogem, sentem, enfrentam a meritocracia, dizem não ao etnocentrismo, reorientam abordagens, movimentam e instituem lugares de palavras na escola. Dialogam com a EJA com base em suas culturas que lhes são específicas e que, dentro de um espaço fronteiriço, apontam a necessidade de serem considerados/as com fins de urdir novos saberes e relações. Suas vozes ressoam crenças e esperanças em uma escola de **gentes**³⁶⁵. Estão rotineiramente presentes com os seus saberes em torno do que lhes cercam, compreendem com particularidades e especificidades a relevância de estar na escola para dar continuidade à escolarização. Em seus interstícios sugerem relações de equidade e igualdade no trato das relações, com destaque para as suas sexualidades, gêneros, etnicidades, religiosidades, territórios, classes sociais e geração. Logo, finalizo a seção com outras escritas, sonhos e expectativas de estudantes-jovens que se situam na Educação de Jovens e Adultos.

³⁶⁵Utilizo gentes no trabalho Inspirada da educação humanista de Carlo Rodrigues Brandão.

6.3 *Escritas, sonhos e expectativas juvenis*

Ao examinar os diálogos entre as juventudes e a EJA a partir de suas vivências em relação aos arranjos institucionais, encerro a análise da seção descrevendo escritas sonhadas, **O que esperam? Como se posicionam diante de suas expectativas, presentes e futuras? Como escrevem seus sonhos/desejos?**

De modo geral, as juventudes apontaram desejos de uma vida melhor³⁶⁶, mais realizável, possibilitadora de se viver humanamente, colaborando com o sustento de suas famílias e indicando que a escola pode contribuir de modo significativo com tais realizações. Alguns apreciam o inesperado, não pensam em planos tão futuros, mas “[...] eu espero que o meu futuro seja mil maravilhas” (Miguel, EJA Jovem), aproveitando o tempo presente. Pontos que se assemelham à pesquisa organizada por Abramovay (2015) quando indaga aos jovens (ensino médio, do Projovem Urbano e da EJA) em torno de suas expectativas: estarem inseridos no mercado de trabalho que almejam (ser bem-sucedido); busca por melhores condições de vida (sustento de si e de suas famílias); poder acessar cursos profissionalizantes; ter estabilidade financeira; ser feliz.

Entretanto, muitos teceram críticas às imposições sociais presentes as pessoas mais jovens, as suas estéticas, as cobranças profissionais, as suas maneiras de ser e estar. Como o caso de uma estudante que, devido ao seu sobrepeso e a conseqüente discriminação que padecia dentro de sua própria família, saiu de casa como um ato de sobrevivência. A meu ver, os condicionantes sociais forçosos sobre a população LGBTQI+, as mulheres, ser negro/negra e a condição de ser jovem da classe popular tendem a obliterar a realização de tais desejos e sonhos. Para tal pensamento, um dos estudantes mencionou o caso da vereadora Marielle Franco do Partido Socialista e Liberdade (PSOL), assassinada no Rio de Janeiro no dia 14 de março de 2018. De todo modo, suas escritas possuem caráter utópico e cobram da sociedade e do Estado maturidade no trato do respeito às diferenças culturais.

Miguel - O **meu presente** tá sendo **maravilhoso!** [...] tem as **fases boas e as fases ruins**. Mas eu **espero** que o **meu futuro seja mil maravilhas**. [...] Tem que ser **inesperado**. [...] Eu só espero **que o meu futuro seja perfeito, maravilhoso, que eu quero realizar os meus sonhos. Por isso que as pessoas falam que os adolescentes é o futuro do Brasil!**

Ítalo - O **meu futuro eu não penso nada, porque nem sonhar eu sonho**. [...] Que, que adianta planejar o futuro se a gente não sabe como vai ser o futuro. **Meu presente tá sendo maravilhoso e meu futuro está nas mãos de Deus**. Eu espero muitas coisas acontecer e fluir. Só que **a gente tem que pensar um pouco o nosso futuro**. Eu não planejo, porque nem sempre tia, nem sempre que a gente planeja dá certo nada, que a gente planeja dá certo. Aí eu aprendi isso. [...] **é por isso que têm**

³⁶⁶Não como racionalidades projetadas.

as lei, e nunca, nunca, nunca se cale! Vá atrás dos seus direito, e principalmente no Brasil, você nunca pode se calar principalmente, também as mulheres.

Miguel - **Eu espero do futuro é seja mais maturidade das pessoas. O caso da Marielle, ela era a favor dos negros, dos bis, dos gays, das lésbicas e o povo não soube respeitar o trabalho dela e foi lá e matou ela.** Ou seja, quando uma pessoa que realmente quer fazer a diferença e ninguém aceita. Eu achei **o caso da menina amiga da [nome de uma colega de classe], ela sofria preconceito da família dela por ser gorda. Ela saiu de casa por causa disso e ela é forte. Ela seguiu de cabeça erguida.** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

As situações presentes, tanto no que se refere à conjuntura que atravessa o país como os seus cotidianos, marcam as suas experiências. Com isso, aprendem e tomam posições importantes no delineamento de suas proposições e desejos, como a denuncia expressa nas desigualdades de gênero, pois **“Se Você...”**

Miguel - **Nóis tá vivendo em uma sociedade que...Machista, né. Machista, homofóbica, racista! Ridícula também!** Que a gente tem até medo de sair na rua por conta desses acontecidos. **Porque a gente tem que ser branco pra gente andar na rua livre. A gente num pode andar com roupa vermelha, de cabelo vermelho, de unha pintada de vermelho, porque sempre vai ter esse negócio!**

Alane - **Se você anda com rôpa curta, você é puta!**

Miguel - **Você vai pra um canto que é diferente! Se você usa batom vermelho forte, você também é puta! Se você...**

Alane - **Se você não respeita o seu marido [...] Tá traindo! Se você não é submissa a ele, você não é leal!**

Miguel - **A mulher é deve ser sempre submissa ao homem!**

Alane - **Até o momento que ele não quiser!**

Miguel - **Se você engravida na juventude, se você engravida na juventude, que é uma coisa muito importante!** [fala com ironia] **Você fica muito mal falada!** [...] A sociedade quer que as pessoas, as meninas no caso, querem que elas aproveitem o que? Porque pra eles aproveitar é sexo direto! Mas uma menina grávida é melhor que não tá nas ruas usando droga.

Naira - **Minha vó também disse a mesma coisa. Minha mãe tudo me apoia. Muito melhor uma menina grávida do que nas ruas com um monte de marginal, de traficante. Eu fiz três meses!** [estava gestante]. **Pensei que minha mãe e família, assim, não ia muito me apoiar, né. Mas só que não, eles me apoiaram. É muito melhor você tá assim do que tá na rua fazendo coisa errada.**

Alane - **Se você faz sexo com mais de três garotos, você é o quê? Você é arrobada! Você é puta! Você é tudo!**

Miguel - **Mas também não é um papel bonito, né!? E pro homem, é bonito?**

Alane - **É tipo isso, né, o homem pode ficar com quantas mulheres que ele quiser que ele é o garanhão! A mulher vai fazer a mesma coisa é a galinha! É a galinha, é a rodada, é quenga, é tudo! Não serve pra nada!**

Miguel - **Homem tem direito. O homem aonde ele chega ele fica com a mulher que ele quiser né! E nós da sociedade LGBT somos mal visto! [...] Mas a gente tem que respeitar as crianças, entendeu! Se a gente anda de mãos dada com o nosso parceiro ou as meninas com as parceiras delas é depravante! ‘-Aí meu Deus do céu, tá demoniado!’ Porque que nós gays, lésbicas, bis somos mal vistos. Gays, Trans, lésbicas e bis são mortos por quê? Por serem o que eles quer ser!**

Alane - **Aí teve até caso daquele travesti, a Dandara, né, que morreu por causa de...**

Miguel - **A Érica também, o caso de São Paulo!** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019, grifos meus).

Se você “anda com r6pa curta, voc6e 6 putal”; “Se voc6e usa batom vermelho forte, voc6e 6 putal”; “Se voc6e n6o 6 submissa a ele, voc6e n6o 6 leal!”; “Se voc6e faz sexo com mais de tr6s garotos, voc6e 6 o qu6? Voc6e 6 arrobada, voc6e 6 putal, voc6e 6 tudo!”; Escritas juvenis que experienciam desigualdades nas constru66es sociais da feminilidade e da masculinidade. Apoiando-me em Piscitelli (2009, p. 122), essas no66es nos ajudam a compreender “os lugares diferenciados e desiguais que as mulheres ocupam em diversas 6reas da vida social”. E n6o apenas em rela66o 6s mulheres, mas al6m delas, e ao mesmo tempo somando-se a elas, Miguel (EJA Jovem) denuncia que “Porque que n6is gays, l6sbicas, bis somos mal vistos. Gays, Trans, l6sbicas e bis s6o mortos por qu6? Por serem o que eles quer ser!”. Nesse sentido, a antrop6loga argumenta que “Nas novas leituras sobre g6nero considera-se que a distin66o entre masculino e feminino n6o esgota os sentidos do g6nero”, pois s6o sujeitos que recusam essas classifica66es lineares, a exemplo dos intersexos, das travestis e dos transexuais (PISCITELLI, 2009, p. 143). Contudo, as juventudes comunicam seus desejos por rela666es igualit6rias, respeitosas as suas pessoas e as suas diferen6as como sujeitos socioculturais.

Em outra roda de conversa, um dos estudantes aponta o “sonho americano” que, sob os ide6rios neoliberais, sup6e liberdade, individualidade, sucesso, consumo, lan6a promessas, muitas vezes, n6o realiz6veis. De outro 6ngulo, constituir fam6lia, comprar a casa pr6pria para as m6es e ajud6-las, passar em concursos com fins de estabilidade, tornar-se policial e ser professora estiveram como sonhos presentes.

Solano – **Meu sonho mesmo 6 poder ir pros Estados Unidos estudar l6, e s6. E construir uma fam6lia l6.** Faz tempo, **desde os meus 6 (seis) anos.** [...] Foi atrav6s da minha amiga. [...] A6 eu conheci mais das m6sicas...Que o sonho dela tamb6m 6 ir pra l6. N6is pensa em ir junto e morar junto por l6 tamb6m. (EJA III, noite, dezembro de 2019).

T6mara - Ah, **eu sonho em d6 uma casa p6 minha m6e, ela mora de aluguel.** Se Deus quiser eu vou dar. **Terminar os meus estudos, entrar num concurso de pol6cia e um dia ser uma policial.** (EJA III, noite, dezembro de 2019).

Cec6lia – **Eu quero ser profissional, eu quero me formar, ser do mestrado, doutorado, p6s-graduado em Pedagogia. Eu gosto de Biologia.** Gosto de ler livros da 6poca, l6 pro, l6 pra de hist6ria, essas coisas?

Margarida - [continua chorando] mas, **eu queria muito ver a minha m6e novamente [chora],** s6 que eu penso 6, 6 muita coisa antes de querer v6 ela, porque a C6cera mesmo se lembra, naquele dia que ela chegou aqui na escola.

C6cera – Ela chegou foi gritando, peg6 foi pelos cabelo dela. E eu perguntei: ‘-Quem 6 Margarida?’, n6o minha m6e: ‘-N6o, 6 minha m6e.’ Porque se fosse outra pessoa, tia, eu li juro, eu sou capaz, eu sou capaz de matar uma pessoa por ela aqui [aponta para Margarida], porque eu sei que ela 6 sofredora.

C6cera – Qual 6 o teu sonho Margarida?

Margarida – **O meu sonho? Virar policial.**

Raquel – Por que, que voc6s t6m esse sonho?

Cícera – **Porque assim oh, pra mim é uma aventura. E uma coisa diferente, é como se fosse é traficante, mas têm várias coisas, várias coisas que eu falei, gente tem, gente que é policial, né, que tem tatuagem, que usa também droga, mas eu não quero usar, entendeu? [...] Eu acho uma profissão boa. [...] E eu acho que ganha um dinheiro bom, né, tia? E você tem uma vida boa. E o meu sonho, assim, né, é tipo assim trabalhar, ajudar minha mãe e ter um futuro bom, entendeu? [...] minha mãe é um sofradora, minha mãe é uma sofradora e eu não dou valor de contar isso não porque dá vontade de eu chorar, mas é só a realidade que acontece.** (Entrevista coletiva, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Em relação ao desejo de se tornar policial, há uma noção de que estamos tratando de uma ocupação com muita autoridade, referência e até mesmo aventura. Entretanto, reconhecem que muitos profissionais da área se encontram com um quadro de depressão, podendo até estar envolvidos no crime, mas em posições mais privilegiadas do que a dos traficantes. Essa escolha é fruto do sonho de pais e/ou familiares para que os/as filhos/as sigam tal carreira. Porém, nem todos/as os/as jovens estão de acordo com tais ideias. Apesar de serem profissionais que circulam diariamente nas áreas economicamente desfavorecidas da cidade de Fortaleza, sob a representação do Estado, ainda intimidam e oprimem, “Ele quer ter razão por tá de fardado, só porque tá fardado, só porque tá fardado!” (Selton, EJA Jovem, roda de conversa, dezembro de 2019), “É! Ele bate querendo ter razão”, “os policial, eles só são agressivo quando tão de farda é quando tão de farda. É quando tão com farda! Quando tão sem farda não são!” (Selton, EJA Jovem, roda de conversa, dezembro de 2019). Contudo, as juventudes classificam como uma profissão de risco e perigosa “Ele vai trabalhar na fé, ele sai pra trabalhar e não sabe se vai volta não” (Ítalo, roda de conversa, dezembro de 2019).

Apontam às dificuldades sobrepostas em suas vidas, como as mortes de pessoas jovens e próximas, às vezes, parentes, assim como a recusa no envolvimento com o tráfico de drogas no bairro a fim de garantir sobrevivências. O sonho do trabalho para garantir a sobrevivência, ou mesmo, independência financeira; a luta para ter autonomia ao tomar as próprias decisões é parte das narrativas.

Jonas - **Aí eu fiquei só pensando, pensando assim, eu quer saber eu vou atrás de trabalhar mesmo. Até que eu pedir o meu tio aí, o meu tio me deu oportunidade não má eu vou te ensinar as coisas como eu falei já essas coisas assim né, até que eu fui aprendendo aí comecei a ganhar dinheiro, aí comecei a comprar as minhas coisas com as minhas custas.**

[...]

Ítalo - **É, eu luto por o que eu quero. Tipo, eu tenho o meu primo que né, meu primo já morreu, dois primo meu. Aí tipo, eu vejo aquilo e tal, acho estranho, se liga? Tipo, eu aqui, né, eu agora, né, eu falei no meu curso que eu queria ser policial. Aí tipo, eu tenho uns familiares que é. São da vida errada, eu querendo ser o certo né, que tipo é meu sonho, se eu quero ser, eu vou atrás.** Minha mãe mesmo, ela me mimando ela falou: ‘-Quando você sair de casa já vai tá sabendo do que é o certo e o errado’. Você tá vendo aqui que é sua família não é a perfeita, mas também não é a pior né [...].

Jonas - **Luta pelo o que tu quer! Não quero essa vida pra mim não!** (Roda de conversa, EJA Jovem, dezembro de 2019).

Viviane – Oh tia, **meu presente é passar de ano.**

Karla – E o **meu futuro é trabalhar.** [risos].

Tâmara – O meu é **terminar os estudos e arrumar um empregozinho que dê pra se estabelecer,** né. [...] Fazer mais cursos, eu quero fazer muitos cursos ainda.

Viviane – Tipo, tipo, **essas oportunidades que tá tendo aqui de cursos...se eu não me engano se inscreveram, mas a metade não veio** [...]. Aí quando tem uma chance, de **oportunidade pra arrumar um emprego, ‘-Aí, eu não tenho isso, aí, eu não tenho aquilo.’ Oportunidade vc teve, vc só não veio.** Tipo isso, entendeu? **Só, eu, tipo assim, se o trabalho é carteira assinada, só que tipo, se tu quiser sair desse emprego, ir pra outro melhor, aí vão perguntar se vc tem ensino médio completo.[...] E se vc cursou alguma coisa.** Por exemplo, hoje, a tia diz tanta coisa pra gente, que até pra gente se comportar pra entrevista de um emprego é complicado. (Roda de conversa, EJA III, noite, dezembro de 2019).

Os/as jovens da EJA III, do período noturno, deram destaques para a noção de oportunidades através da qualificação profissional e do término dos estudos básicos, ambos, vinculados à “promessa” de uma vida melhor, menos instável. Em suma, as juventudes que estavam nas turmas da EJA projetavam em seus sonhos um entrelace da educação e do trabalho, possibilitadores de uma vida melhor para si e para os familiares. E não apenas, mas em um tempo presente, identifiquei que esses sujeitos apontaram ser de fundamental relevância processos de sociabilidade igualitários no que tange às diferenças culturais. Exigindo, assim, o direito de ser.

Ao rever o objetivo da seção, compreender os diálogos entre as juventudes e a modalidade EJA na Escola Municipal Douglas, adotei uma análise por intermédio dos atuais arranjos institucionais da rede municipal. As reflexões foram possibilitadas ao me aproximar do Projeto EJA-Jovem e da nova estrutura da modalidade para a conclusão do ensino fundamental. No geral, a política da EJA na escola se caracterizou no reverso às juventudes, ocasionando um distanciamento social e cultural, fruto de uma estrutura social reprodutora de subalternidades, culminando em uma espécie de “re-escolarização”. Conquanto, os/as jovens teciam em seus cotidianos territórios de aprendizagens, expressos como saberes em movimento, colaborando na instituição de seus espaços como lugares praticados em um tempo presente. Com isso, suas escritas como fronteiras culturais têm caráter de **re-existência.**

7 À GUIZA DE CONCLUSÃO: ESCRITAS DE RE-RESISTÊNCIAS

Com esses entre-lugares habitados e percorridos nos anos de estudos do curso de doutorado, aprendi com as juventudes, com os/as demais estudantes da EJA, com os/as profissionais da educação e com os seus respectivos contextos culturais. Aprendizagens que me marcam como pessoa, pesquisadora e educadora. Todavia, confesso, e preciso deixar registrado, que compor essas partituras em meio à pandemia no campo da saúde pública e à crise política abismal que atravessam o Brasil e o mundo foi um dos maiores desafios que já enfrentei. Contextos que atravessam os estudos aqui realizados junto às classes populares, estas, profundamente afetadas por gestões governamentais conservadoras e autoritárias sustentadas por uma lógica neoliberal perversa. Por tudo isso, entre linhas e páginas, o texto expõe marcas de um tempo presente que nos coloca no limite do ato de esperar. Este que, a meu ver, só pode ser reinventado nos rastros das narrativas e experiências juvenis com as quais logrei a oportunidade de conviver no ano de 2019 no bairro Presidente Kennedy. Suas escritas cotidianas se caracterizam como fronteiras culturais, trançando múltiplas re-existências no desenho de seus lugares na modalidade da EJA, desse modo, apontam para a necessidade de reorientar e refundamentar a política educacional.

As juventudes não apenas estavam presentes **na** modalidade, mas faziam parte **da** modalidade, apresentando-se como sujeitos centrais da política em diálogos com estudantes adultos e idosos e suas respectivas comunidades urbanas. Partícipes de entrelaces intergeracionais, saberes e culturas que devem considerar diferenças específicas e múltiplas, com garantias a equidade, porque estamos lidando com pessoas em todas as suas inteirezas. Referências que podem contribuir cotidianamente na tessitura de escolas plurais e democráticas libertadoras em um enfretamento às práticas bancárias, discriminatórias e distantes de suas realidades socioculturais.

Estudar as relações entre as juventudes e a modalidade da EJA é parte de um conjunto de conhecimentos necessários a atual condição da educação pública. Fruto de um debate que se inicia nos anos de 1990, de acordo com a literatura, a noção de juvenilização auferi proporções poderosas na área, afetando, sobremaneira esse segmento juvenil. Atualmente, as juventudes se apresentam como uma “espécie de novidade histórica”, ou melhor, um “incômodo” a ser revisto por meio das gestões públicas. Nos discursos cotidianos, em especial de profissionais da educação, era nítido o desdenhar alusivo a tais sujeitos que chegavam à modalidade. Esses discursos aliados aos achados da revisão de literatura, no geral, associam os/as jovens como “problemas sociais”. Nesse interstício, a juvenilização é

amplamente utilizada para pensar o “lugar” dos/as jovens na referida modalidade o que, a meu ver, tem bases funcionalistas e tradicionais. Ou seja, mais do que um “modismo” e/ou palavra “aleatória” e de “fácil generalização”, a juvenilização, ao menos nessa tese, apresentou-se como uma maneira de olhar e de abordar estudantes-jovens das classes populares, em grande parte negra. E ainda, ao se utilizar de matrizes discriminatórias e normativas, a noção de juvenilização favorece e fortalece um processo que venho denominando de “re-escolarização”, como um “re-fazer” do mesmo, configurando uma típica reprodução de desigualdades no campo da educação escolar.

Contudo, é preciso não “perder de vista” que essa construção é, em parte, resultante de uma história linear e homogênea que rediz o discurso de que esse espaço educativo não foi “criado” para as juventudes, apenas para pessoas “adultas-trabalhadoras” em detrimento não apenas dos/as jovens, mas de pessoas idosas. Diante disso, trancei como hipótese inicial que pessoas jovens estiveram em muitas iniciativas (bem antes da EJA se tornar modalidade), entre projetos e programas direcionadas para pessoas denominadas “adultas”, pois a educação formal no Brasil é tardia, de pouco acesso, e quando a educação primária se torna obrigatória, restringe a faixa etária, os sujeitos e os territórios. Aspectos que vão implicar em um grande contingente de pessoas de 15 (quinze) anos ou mais sem escolaridade, por exemplo. Com tais argumentos, busquei na historiografia ações educacionais voltadas para o atendimento escolar de sujeitos jovens e adultos a fim de compreender como a figura desses/as jovens se apresentava nas narrativas históricas. De acordo com os resultados, tornou-se evidente que muitas ações contaram com a presença de jovens, inclusive com prioridades em relação direta com o modelo de desenvolvimento industrial e urbano empregado no país, na primeira metade do século XX. Aqui estamos tratando de “idades produtivas” dentro da lógica do sistema capitalista de produção, em especial atenção aos centros urbanos. Além disso, é preciso não esquecer que estamos lidando com um período em que a expectativa de vida no Brasil era bem inferior aos dias atuais.

Em outro contexto, como as ações educativas descritas em um dos relatórios do Movimento de Cultura Popular (MCP) coordenadas por Paulo Freire, em Angicos/RN, a maior parte dos/as estudantes era constituída de jovens, considerando aqui a questão etária. Identifiquei também que, em grande medida, as concepções em torno dessa área educacional abordavam os sujeitos-estudantes, ao menos na perspectiva crítica marxista, a partir dos fundamentos de classe social, com referência direta as classes trabalhadoras urbanas, posteriormente rurais. Todavia, é reconhecível que a educação popular, no Brasil e na América Latina, com destaque para o pensamento de Paulo Freire, exerceu diálogos centrais

com os estudos da cultura popular, da diversidade na consideração da pluralidade de saberes e fazeres. Corrente epistemológica que se alia aos debates da pós-colonialidade e da decolonialidade, com vínculos importantes as relações étnicorraciais, gênero, sexualidade, territorialidade, religiosidade, meio ambiente, escola dentro dos avanços dos regimes democráticos recentes. Somam-se, aqui, as lutas e proposições dos movimentos sociais e políticos.

Com esses subsídios, tomei como base para o estudo a noção de juventudes em suas condições socioculturais em contraposição à juvenilização, identificando, desde já, que estamos lidando com problemas de perspectivas no trato da questão. Sujeitos socioculturais possuidores/as de corpos, subjetividades, histórias, sonhos, desejos, saberes e fazeres múltiplos. Para o estudo, suas escritas se anunciaram por meio de suas narrativas, gestos, movimentos, gostos, sonhos, desejos, alegrias, frustrações, curtições, interpelações, vestimentas, dores, confissões e concepções relativas às suas experiências escolares e não-escolares em relação direta com as suas famílias, seus territórios, suas religiosidades, suas orientações sexuais, suas classes sociais, suas identidades de gênero e suas etnicidades.

À vista disso, tracei como objetivo geral compreender como essas escritas juvenis vinham dialogando ou não com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na constituição de seus espaços, considerando o cotidiano como território de aprendizagens. As questões que balizaram o estudo foram: Quais as concepções e atribuições estiveram presentes na execução do Projeto EJA Jovem e da modalidade quando lidam com as juventudes? Como se caracterizaram as juventudes e as suas culturas no cotidiano da EJA, considerando a escola, o território, as gerações, as relações étnicorraciais, as sexualidades, os gêneros e as classes? E, por fim, como as juventudes expressaram as suas experiências junto aos atuais arranjos institucionais da modalidade, em uma escola pública e municipal?

As iniciativas através tanto do Projeto EJA Jovem como da EJA noturna acompanhadas, considerando a primeira etapa e a segunda etapa de campo, caracterizaram-se como um reverso das juventudes, em uma relação direta com a noção de juvenilização, ocasionando descompassos culturais e sociais. Compreendo que as abordagens através da modalidade em relação às juventudes, hoje, são decorrentes de uma estrutura social reprodutora de subalternidades, incorrendo em uma “re-escolarização”. Re-escolarizar como re-produzir o existente, mesmo identificando esforços de muitos profissionais nas escolas percorridas, em especial daqueles/as que já tinham experiência na EJA, para gerir tais ações. Durante esse trajeto, não verifiquei através das práticas educativas sinais propositivos que dialogassem com as juventudes e suas culturas, porque parece ser necessário um saber-fazer

contínuo para tais atuações, e mais, sem aproximação com as próprias intenções sublinhadas no corpo do texto do Projeto EJA Jovem e na lei que orienta a modalidade no município.

Questões como ausências de materiais didáticos; ausência de formação continuada específica; recursos financeiros escassos; não tratamento satisfatório aos/as estudantes com deficiência; desigualdades de abordagens entre as turmas da escola e as turmas de EJA; prevaência da ideia de correção “idade-série”, não apenas por meio do Projeto EJA Jovem, mas nas próprias turmas da noite, refazendo uma espécie de “suplência”; as ambivalências nas ações de remanejamentos de estudantes-jovens classificados/as como “fora de faixa” e/ou “fora de ordem” (aqui os/as “indisciplinados/as”); fragilidades curriculares no atendimento à modalidade; fragilidade para um trabalho coletivo junto aos/às estudantes; fragilidade na participação dos/as estudantes na construção da escola e da EJA; discriminações várias, racismos, homofobia, transfobia, sexismo; há um esforço de algumas gestões e docentes, mas, ainda sim, fragilidades no diálogo entre as realidades presentes (tanto de estudantes como de docentes) em favor do fortalecimento da escolarização, das pessoas e de seus territórios, com prevalências para leituras apressadas em torno de tais realidades; fragilidades no trato das relações sociais entre juventudes e profissionais da educação, em especial no trato educativo em torno das questões intergeracionais; prevaência da meritocracia em detrimento da equidade e pluralidade em atendimento aos modos de aprender; fragilidade na correlação e atualização entre os Projetos Políticos Pedagógicos e a executabilidade de suas ações nas escolas; pressões institucionais e prioridades em torno de resultados avaliativos de cunho cognitivistas restritos a determinadas áreas de conhecimento, ocasionando o fortalecimento (ao mesmo tempo enfraquecimento) da fragmentação dos saberes; e, por fim, condições de trabalho precarizadas, obliterando quaisquer propostas e, até mesmo, intenções de realizarmos trabalhos em favor de escolas democráticas, coletivas, humanamente libertadoras.

A meu ver, quando a cultura escolar pública não dialoga com as múltiplas culturas e os sujeitos com as quais convive, a tendência é reforçar o neocolonialismo e a subalternidade, empregados por décadas através dos modelos de desenvolvimento hegemônicos impostos no contexto da América Latina, e em especial no Brasil. Aspectos que apontam para uma necessidade de refundamentar as práticas educativas com as juventudes e demais sujeitos da EJA, adultos e idosos. Há, assim, uma urgência em debater no cotidiano das instituições, considerando os sujeitos envolvidos, seus territórios, a própria noção de escola e do que seja tal modalidade com fins de não reproduzirmos re-escolarizações. E, ainda, se a modalidade não se apresentar como uma política necessária e imprescindível para as pessoas que a compõem (estudantes, profissionais e comunidades), indissociável de um projeto de desenvolvimento

social justo e humano, por consequência, continuará afetando profundamente os grupos majoritariamente de negros/as, de mulheres, LGBTQI+, de jovens e das classes populares.

Conquanto, os/as jovens teciam em seus cotidianos múltiplas aprendizagens, o que envolvia saberes em movimento, de um tempo presente. Saberes que, em muito, apreendem a partir de suas experiências com familiares, relações de amizade, grupos culturais, profissionais da educação, escola, aliados aos seus respectivos contextos socioculturais. Com isso, formam-se, tomam decisões, elegem, brigam, disputam lugares, conflituam, criticam, instituem presenças poderosas na escola e na EJA. Com as suas escritas juvenis na modalidade, interpelavam cotidianamente as abordagens metodológicas, os conteúdos, as relações sociais, os materiais didáticos, a organização e a estrutura escolar. Se as suas narrativas apontavam desejos, sonhos, posições, de outro modo, indicavam desgastes, esgarçamentos e empobrecimentos das relações educacionais e da aprendizagem quando não os consideram como sujeitos socioculturais. Mas, de tudo, para dar continuidade ao processo de escolarização grafam, re-existem, recriam, refazem, recusam, recuam, desenham antidisciplinas, silenciam, constroem autocríticas, denunciam com aquilo que lhes “dão” em diálogo com as suas trajetórias possíveis e particulares.

Em vista disso, compreendi como imprescindível caracterizar essas juventudes e as suas culturas no cotidiano da EJA e da escola, considerando marcadores sociais como o território, geração, etnia, sexualidade, gênero e classe social. Impossibilitada de acessar o bairro devido aos conflitos do tráfico de drogas e da violência, ocasionando receios aos/as próprios/as estudantes em me acompanhar nesse território urbano, e mesmo incorrendo os riscos do limite institucional escolar para a compreensão das culturas juvenis, centralizei o estudo na escola. Para tal finalidade, ancorei as reflexões na noção do “Enquanto Isso” da política educacional, apontando como um espaço-tempo do cotidiano, os interstícios em que as experiências e as escritas jovens se expressavam e ganhavam circularidade.

As juventudes em suas conceituações deram destaque às suas condições sociais, não descuidando de reflexões com base em seus percursos até aqui, nem se isentando de observar os seus sonhos de uma vida melhor. Portanto, ser jovem é tratar de uma categoria ambivalente e repleta de dilemas, porque ser jovem “é bom e é ruim”, “é chato”, é “ter responsabilidades ou não”, “não se pode beber e sair, voltar na hora que se quer, porque é tipo assim, de menor”; “é não ter voz diante os adultos”; “é não ter independência financeira”; “é a melhor fase da vida, a flor da idade”; “é intenso, dá para aproveitar a vida”. De outro modo, é preciso destacar que estamos lidando com as juventudes vinculadas às classes populares, grande parte negra, economicamente afetadas em suas possibilidades e escolhas, muitas vezes, envoltas a

contextos de não proteção social e cultural; porém, parte dos/as jovens, insere-se em grupos culturais e em grupos de amizade; outros/as enfrentam os próprios familiares quando não correspondem às suas expectativas como pessoas por inteiro, mas se assumem, re-existem, anunciam as suas posições/presenças no mundo; outros/as se acolhem em suas famílias, fortalecendo vínculos e afetos contínuos; mulheres-jovens que, às vezes, tornam-se mães ainda cedo, “triblam” o tempo-espaço para darem continuidade à escolarização, escrevem um re-existir a partir de suas condições sociais e culturais; ainda sim, as mulheres (em sua maioria negra), e as juventudes LGBTQ+ trazem em suas histórias pessoais e sociais marcas de violências várias, muitos/as desde a infância (tanto dentro como fora do ambiente familiar), sejam físicas, sexuais ou psicológicas, computando cotidianamente as estatísticas alarmantes do Brasil quanto às violências de gênero; as juventudes LGBTQI+ que, mesmo sem fazer parte de grupos políticos que tratem de suas questões, estudam seus direitos, lidam e experienciam suas vidas por inteiro e cobram respeito às suas pessoas, aos seus corpos, às suas visões de mundo, re-existem; os meninos-jovens cis gênero, em grande medida, integrados a processos de sociabilidade masculinizados, tornam-se um corpo “alvo”, “monstros”, há certo temor, mas a despeito dessa figuração construída socialmente, mostram-se fortes, parceiros em seus grupos de amizades, dedicam-se, consideram os amigos, acolhem-se, tornam-se, por vezes, famílias, escrevendo coesões e redes de proteções.

É fundamental dar relevo às escritas juvenis quanto ao enfrentamento às interdições que as acompanham cotidianamente, como o direito às suas identidades de gênero e orientações sexuais; o direito a tomar as suas próprias decisões; o direito a expressar as suas religiosidades; o direito a se reconhecerem diante às relações étnicorraciais; o direito aos seus sonhos e desejos; o direito à EJA e à escola; direito à participação; o direito à qualificação profissional; o direito ao lazer; o direito à fala, à oralidade; o direito a ter uma vida melhor. Por fim, o direito a serem respeitados/as uma vez que são pessoas por inteiro. Por tudo isso, seus espaços são lugares praticados no trânsito com a EJA, há escritas que lhes são próprias. Relacionam-se com suas possibilidades históricas, caminham lado a lado com a modalidade e com a escola, sugerem-nos mudanças, em um entrelace de educações, subjetividades e culturas. Não obstante, esse entrelaçar não pode ser mera “adição” (como observamos nos discursos institucionais), mas acréscimos fundamentais, em atendimento às ambivalências e aos consensos trançados a meio caminho em favor de mudanças. Porque não é possível, reafirmo o que mencionei na seção 5, a escola restringir as pessoas (estudantes e profissionais da educação) a “banco de dados”, ao “masculino e ao feminino”, “aos/as evadidos/as”, “aos

abandonados/as”, “aos/as fora de faixa”, “aos atrasados/as”, “aos/as aprovados/as”, “aos/às indisciplinados/as”, isto é, “os/as piores e os/as melhores”, *outsiders*.

E, por fim, na compreensão dessas escritas juvenis e de seus espaços, como lugares praticados, indaguei: como as juventudes expressaram as suas experiências em relação aos atuais arranjos institucionais da modalidade EJA na rede municipal? Reafirmei nesse momento do trabalho elementos já levantados com a primeira etapa da pesquisa. Por lá, argumentava que sob o prisma desses arranjos, a exemplo do Projeto EJA Jovem e da lei que alterou a organização da modalidade, estavam se configurando antigas disposições, abordagens e relações. A meu ver, tais iniciativas vinham reproduzindo e acentuando desigualdades educacionais junto a todos/as os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em especial às juventudes lançadas para lugares subalternos da política.

Ao me aproximar desses/as jovens, compreendi que os diálogos com a modalidade têm sido tecidos em uma rede contraditória. De um lado, as juventudes criticavam as relações sociais cotidianas estabelecidas por meio da escola em relação às suas pessoas, o que tenho compreendido como uma noção de racismo juvenil, diga-se juvenilização; além de apontarem obliterações a partir das condições estruturais experienciadas na escola, principalmente na EJA quando apontam a necessidade de mais professores/as, pouco tempo de aulas, ausência de espaço para tirar dúvidas, ausência de variedades metodológicas, ausências de materiais didáticos condizentes com as suas pessoas, ausência de conteúdos obrigatórios nesta etapa de ensino, ausência de práticas esportivas variadas, discriminações várias, contextos que têm exigido das juventudes re-existências, tanto na forma de acesso como de permanência na escola. Re-existências que se constituem como ações de superações sociais, em suas vidas urbanas, nas denominadas “periferias” de Fortaleza.

Entretanto, os/as jovens e as suas culturas (em seus modos de ser e fazer) identificavam que ocupar determinado espaço é parte de uma não ruptura do processo de escolarização e que, com isso, poderiam cumprir uma etapa importante da educação básica, enunciando como uma “tapa na cara da sociedade”, porque a escola, a despeito de suas fragilidades, deve se apresentar como um espaço e um direito à educação em favor de suas vidas, não apenas para eles/as, mas para o futuro de suas famílias porque é “preciso recuperar o tempo perdido”, é preciso “terminar o básico”. Seus espaços se desenharam através de laços de amizades, intergeracionalidade, troca de saberes, dissensos, aprendizados, diversões, conflitos como sociação, “fugas”. Em suma, compreendem que neste espaço, ainda sim, é possível propor abordagens pedagógicas equitativas e humanas, contribuindo com as suas forma-ações e sociabilidades.

Entre escritas, sonhos e expectativas, as juventudes apontam desejos de vidas melhores, possibilitadoras de se viver humanamente. Para além da meritocracia e dos ganhos materiais vinculados à escolarização, grafam que as abordagens referentes às diferenças culturais são centrais nesse percurso. Cientes de que experienciam contextos e processos de superação projetam sonhos, presentes e futuros, que lhes são particulares porque se vinculam às suas histórias sociais. Com isso, a tese a ser defendida é a de que no urdimento de suas escritas, escolares e não-escolares, as juventudes sinalizam em seus cotidianos territórios de aprendizagens com traçados de re-existências.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 25-36, maio/ago. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-39.

ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília-DF: Flacso Brasil, 2015.

AGUIAR, Ubiratan. **LDB**: memória e comentários. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Maria Ângela. O processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: aspectos sociais e históricos. *In*: JOCA, Alexandre Martins; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (org.). **Juventudes**: possibilidades em movimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 161-169.

ALMEIDA, Cecília Barreto de; VASCONCELOS, Victor Augusto. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo? **Rev. Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 303-333, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322018000200303. Acesso em: 13 maio 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ANDRADE, Sandra dos S. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil**: origens e evolução. 2008. Trabalho apresentado no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, 2008, Brasília, DF.

ARAGÃO, Ana Cristina M. **Nucleação ou polarização?** O “fio da meada” da redução das turmas de Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARAÚJO, Héllida Alcântara. Escola: relações de poder x práticas educativas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p.

1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros na noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSIS, Machado de. Conto de escola. *In*: ASSIS, Machado de. **40 contos escolhidos**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011a. p. 83-90.

ASSIS, Machado de. Teoria do medalhão: diálogo. *In*: ASSIS, Machado de. **40 contos escolhidos**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011b. p. 369-376.

BARREIRA, Irllys A. F.; LIMA, Geísa M. de A. Subversões do olhar: evidências temporais de uma microssociologia dos espaços urbanos. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 69, p. 529-544, set./dez. 2013.

BARREIRA, Irllys. O trabalho intelectual sob a ótica do artesanato intelectual e a cidade como campo de pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 273-296, jan./jul. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Requel/Downloads/Dialnet-OTrabalhoIntelectualSobAOpticaDoArtesanatoEACidade-5896024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Requel/Downloads/Dialnet-OTrabalhoIntelectualSobAOpticaDoArtesanatoEACidade-5896024%20(1).pdf). Acesso em: 22 maio 2018.

BARREIRA, Irllys; BARREIRA, César. **A juventude e suas expressões plurais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BARROSO, Raimunda Eliana C. **Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: o passado, o presente e o possível**. 2018. 64 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins, 2009.

BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 2.

BORTONI, Larissa. Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>. Acesso em: 10 jun. 2020

BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é apenas uma palavra. BOURDIEU, Pierre. *In*: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v. 1).

BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos R. A turma de trás. *In*: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994. p. 105-122.

BRANDÃO, Carlos R. **Diário de campo**: a antropologia com alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. Educação popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2013.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Carlos R. Participar-pesquisar. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-14.

BRANDÃO, Carlos R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Conae 2014**: Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8.609/1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.741, 1º outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20Ancias.&text=Art.,a%2060%20\(sessenta\)%20anos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20Ancias.&text=Art.,a%2060%20(sessenta)%20anos). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 5 de julho de 2000. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

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

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRIL, Lourdes de Fátima B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

CARVALHO, A. M. P. de. Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo. **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 6, n. 1, p. 1-2, 2002. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3723>. Acesso em: 2 maio 2018.

CARVALHO, A. M. P. de. Posição do Brasil no contexto latino-americano: dependência nas tramas da autonomia e do subimperialismo. *In*: CARVALHO, Alba M. P. de; HOLANDA,

Francisco Uribam X. de. **Brasil e América Latina: percursos e dilemas de uma integração**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 125-153.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do campo: PRONERA**, uma política pública em construção. 2006. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3506>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CAVALCANTI, Amanda. **A evolução do funk putaria em 15 sons**. São Paulo: VICE, 6 set. 2018. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/kzymmy/a-evolucao-do-funk-putaria-em-15-sons>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. **Cada Vida Importa: evidências e recomendações para a prevenção de homicídios na adolescência**. Fortaleza: ALECE, 2017. Disponíveis em: http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. **Cada Vida Importa: relatório do segundo semestre de 2018 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**. Fortaleza: ALECE, 2018. Disponível em: http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº. 438**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resoluo-n-438.2012.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 335-342.

CHAGAS, Juliana Almeida. **Imagens e narrativas: a cultura nômade dos pixadores de Fortaleza**. 2012. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://cienciassociais.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/2012-juliana-chagas.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CONCEIÇÃO, Letícia C. da; NAKAYAMA, Luiza. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013,

Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 15 maio 2018.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/alternativa-para-o-menino-indesejavel-vozes-e-sujeitos-na-biopolitica-da>. Acesso em: 15 maio 2018.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014. Acesso em: 10 jun. 2020.

COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freiriana na educação de jovens e adultos**. 2018. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DAMASCENO, Maria Nobre. A formação da juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. *In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 30-46.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 10 set. 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-13, set./dez. 2003. ISSN 1413-2478.

DELGADO, Manuel. **Sociedades movedizas: pasos hacia una antropologia de las calles**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007.

DIAS, Maria Odila S. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea: Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 17, p. 223-258, nov. 1998. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11148/8179>. Acesso em: 5 maio 2019.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop**. São Paulo: Annablume, 2008.

DIÓGENES, Glória. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. *In: MENDONÇA FILHO, M.; NOBRE, M. T. (org.). Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa.* Salvador: EDUFBA; São Cristovão: EDUFES, 2009. p. 368.

DOLLA, Margarete C.; COSSETIN, Márcia. A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos. *In: JORNADA DO HISTEDBR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO*, 11., 2013, Cascavel, PR. **Anais [...]** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza C. A mediação da educação escolar na formação de jovens da periferia. Goiânia: ANPED, set/out. 2013. Disponível em: <http://www.35reuniao.anped.org.br/trabalhos/127-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 12 maio 2018.

DUARTE, Marcelo Laranjeira. Reflexões sobre a presença de jovens das classes populares na Educação de Jovens e Adultos. **Observatório em Debate**, [s. n.], n. 2, p. 68-67, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83979609-Reflexoes-sobre-a-presenca-de-jovens-das-classes-populares-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DUARTE, Neide. **Frutos do Brasil: histórias de mobilização juvenil.** Aracati: Rede Aracati Brasil, 2008. Documentário.

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

EU INVENTEI o convencional, diz Anitta do quadrado de oito. **Portal G1 de notícias**, 7 maio 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/05/eu-inventei-o-convencional-diz-anitta-do-quadrado-de-oito.html>. Acesso em: 21 jun. 2020.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Por entre trilhas...Lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18_2628_texto.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Berta Weil. **O cotidiano do adolescente.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FLITNER, Andreas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. *In: BRITTO, Sulamita de. Sociologia da juventude, I: da Europa de Marx à América Latina de hoje.* Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1968. p. 37-67.

FORTALEZA. Câmara do Ensino Fundamental. **Lei nº 7.991/96 – Lei (alterações) nº. 9.317/2007**. Fortaleza: PMF, 2007. Disponível em: cme.sme.fortaleza.ce.gov.br. Acesso em: 25 jun.2018.

FORTALEZA. Coordenadoria de ensino fundamental. Célula da Educação de Jovens e Adultos – EJA e diversidade. **Eja Jovem**. Fortaleza: PMF, 2017.

FORTALEZA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 2. v.

FREIRE, Ana Maria A. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Lígia Luis. Juventude e políticas públicas: Projovem Urbano. *In*: JOCA, Alexandre Martins; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Juventudes: possibilidades em movimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 137-147.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos - para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-36.

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

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-31.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, Israel. Com foco na queda da evasão escolar, Governo do CE define metas para o ensino médio em 2019. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2019/04/11/com-foco-na-queda-da-evasao-escolar--governo-do-ce-define-metas-para-o-ensino-medio-em-2019.html>. Acesso em: 22 maio 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. 4

GONÇALVES, Adelaide. Muitos typos na educação para os pobres: imprensa e instrução no Ceará de fins do século XIX aos anos 1920. **Revista do Arquivo Público do Ceará: história e educação**, Fortaleza, n. 2, p. 57-58, 2006.

GONDIM, Linda M. P.; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUFSCAR, 2006.

GONDIM, Linda Maria de P.; ROCHA, Aline Maria M. Fortaleza está na rede: o caso dos movimentos DaquiNãoSaiu e Resistência Vila Vicentina. *In*: CONGRESSO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: [...], 2017. Disponível em: <http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0491-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GROPPO, Luís Antonio. A juventude como categoria social. *In*: GROPPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 7-27.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeme**, Belo Horizonte, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeme/index.php/COGEIME/article/viewFile/629/568>. Acesso em: 13 out. 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 13, n. 2, p. 567-579, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

HAGUETE, Tereza Maria F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-124.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JERÔNIMO, Rita Carolina Gondim da Fonseca. **Educação de jovens e adultos: a prática docente em escola pública municipal de Maracanaú**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21842>. Acesso em: 13 maio 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção social do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. A avaliação externa na percepção dos professores. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4.; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E LIBERDADE, 3.*, 2017, Abaetetuba. **Anais [...]** Abaetetuba: UFPA, 2017. Disponível em: <http://www.ixfiped.com.br/anais/107.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 103-118.

LOGMAN dicionário escolar. 2. ed. Inglaterra: Pearson Education, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 1-20, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. *In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; TORRES, Lilian de Lucca (org.). Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008. p. 13-53.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. *In: BRITTO, Sulamita de. Sociologia da Juventude, I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1968. p. 69-94.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In: ARIOVICH, Laura et al. La juventud es más que una palabra*. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30.

MARQUES, Maria Ornélia da S. Escola noturna de jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 63-75, maio/ dez. 1997.

MARTINS, José de S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

MARTINS, José de S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, José de S. **Uma Sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MATOS, Kelma Socorro L. de. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_5.pdf. Acesso em: 2 fev. 2017.

MELLO, Marco. **Culturas e identidades juvenis**: na EJA, de quem é mesmo o bagulho? Porto Alegre: GRS, 2009. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro. Alfaguara, 1966.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MIRANDA, João Milton Cunha de. **Educação de jovens e adultos**: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18186>. Acesso em: 15 maio 2019.

MORIN, Edgar. Terceira parte: a brecha cultural. In: MORIN, Edgar. **Culturas de massas no século XX**: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 127-155.

MOTTA, Cláudia. **Domingo tem protestos das comunidades contra mortes no Rio de Janeiro**. São Paulo: RBA, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/05/domingo-tem-protesto-das-comunidades-contra-as-mortes-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MUNHOZ, Fabíola. Avanços e retrocessos na América Latina e Caribe: direito à educação com igualdade de gênero. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 12, n. 137, dez. 2018. ISSN 1981-7525.

NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. Mídia e Bolsonaro: o solo fértil do ódio. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 12, n. 137, p. 6, dez. 2018.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de jovens e adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 6, n. 7, p. 169-198, jul./dez. 2009.

Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/956>. Acesso em: 12 jun. 2018.

OLIVEIRA, Avelino da R. Classe Social. In: STRECK, Daniel R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 70-71.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, PR, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 2 nov. 2018.

PAIS, Machado. As “cronotopias” das práticas culturais do cotidiano. **OBS**, Lisboa, n. 4, p. 7-9, out. 1998.

PAIS, Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-24.

PAIS, Machado. Cotidiano e reflexividade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PAIS, Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2003.

PAIS, Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/37/Jose%20Machado%20Pais%20-%20Nas%20Rotas%20do%20Quotidiano.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

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

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAPPÁMIKAIL, Lia. A adolescência enquanto objeto sociológico: notas sobre um resgate. In: PAIS, José M.; BENDIT, René; FERREIRA, Vítor S. (org.). **Jovens e rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011. p. 81-99.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/JOVENS%20NEGROS%20TRAJETORIAS>

%20ESCOLARES,%20DESIGUALDADES%20E%20RACISMO.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloísa B. de; SZWAKO, José (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertechhia Editores, 2009. p. 117-148.

PREITE SOBRINHO, Wanderley. **Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas**. São Paulo: UOL, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta-divulgacao-de-dados.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RAMIRES, Ana Rute. Projeto prevê agentes e protocolo de ações para diminuir abandono escolar: programa nem 1 aluno fora da escola deve premiar municípios que conquistarem bons índices e integrar ações de diversas secretarias. **Jornal O Povo**, Fortaleza, p. 17, 24 abr. 2018.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

REDE DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO GRANDE BOM JARDIM; REDE DE ARTICULAÇÃO DO JANGURUSSU E DO ANCURI. **Plataformas de lutas prioritárias do Grande Bom Jardim, Jangurussu e Ancuri**: redes de organizações populares por uma cidade de direitos. Fortaleza: PMF, 2012a.

RHODEN, Cacau. **Longa-metragem**: Nunca me sonharam. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017.

SALES, Celecina de Maria Veras. Os jovens como experimentadores e produtores de devires. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. 112 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008. p. 279-316.

SANTOS, Pollyana dos. **Trajetórias juvenis de mulheres em privação de liberdade e experiências escolares**: os sentidos produzidos nos encontros e desencontros com a escola. Florianópolis: UFSC, 2015a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trajetorias-juvenis-de-mulheres-em-privacao-de-liberdade-e-experiencias-escolares-os> Acesso em: 15 maio 2018.

SANTOS, Silva Maria Vieira dos. **Jovem que velho respeita**: as experiências e saberes da juventude candomblecista. 2015b. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/16217/1/2015_tese_smvsantos.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cristina Maria da. Entre o ensinar e o aprender: caminhos metodológicos para a compreensão de experiências urbanas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 14, n. 163, p. 1-8, dez. 2014. ISSN 1519-6186. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25947>. Acesso em: 1 maio 2018.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SILVA, Marlene Rosa Nogueira da. O fim da ingenuidade: fichas do cárcere são exemplos extremos de como os filhos do “ventre livre” foram abandonados à própria sorte pela ausência de políticas públicas. **Revista História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 104, p. 72-76, maio 2014.

SILVA, Natalino Neves da. A (in) visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2892_texto.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O Programa DF Alfabetizado/Brasil alfabetizado e a continuidade dos estudos**: dos números à percepção dos sujeitos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16223>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, São Paulo, v. 10, n. 30, p. 568-573, 2011. ISSN 1676-8965. Disponível em: <http://www.cchlaufpb.br/rbse/Index.html>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SOARES, Andreia Cristina da Silva. **O diurno na educação de jovens e adultos**: quem são esses sujeitos? Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-diurno-na-educacao-de-jovens-e-adultos-quem-sao-esses-sujeitos>. Acesso em: 12 maio 2018.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In*: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2008. p. 57-71.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Revista Holos**, Natal, ano 33, v. 3, p. 98-109, 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/RENATA/Downloads/5747-16294-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

SOUZA, Thiana do Eirado Sena; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos. A constituição do jovem como sujeito social: perspectiva e desafios do reconhecimento da juventude na educação de jovens e adultos. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 1., 2012, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: Educon, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/32.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

SPÓSITO, Marília P.; TARÁBOLA, Felipe de S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Luís, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-s4782017000400201&script=sci_abstract&tlng=pt http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400201&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2018.

STRECK, Daniel R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORRES, Frida. “**O sentimento é um só**”: criminalização da juventude e produção do medo na cobertura televisiva da “Chacina da Messejana”. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social) – Curso de Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

UNESCO. **3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: o impacto da aprendizagem de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária**. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2017/02/relatorio-global-sobre-aprendizagem-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In: VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999. p. 123-132.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELOSO, Vinícius. Entenda o fenômeno brega-funk que tem tomado conta da música brasileira: o ritmo brega do Nordeste se une ao funk e domina as paradas de sucesso. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 26 out. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/11/26/interna_diversao_arte,809103/brega-funk-o-que-e.shtml. Acesso em: 21 jun. 2020.

WARREN-SCHERER, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação em Educação

Elaboração: Janeiro de 2018

Digitação: 1 de fevereiro de 2018

Autoria: Raquel Martins

Roteiro 1 – ESCOLA

O objetivo é vivenciar a observação em oito escolas neste primeiro ano de campo. A minha dificuldade se encontra na imersão de forma cotidiana já que são oito escolas, todas as turmas no período da tarde e eu não estou somente como pesquisadora-estudante do curso de doutorado.

O roteiro de observação nas escolas que sistematizei está vinculado aos objetivos que me proponho a alcançar, entretanto, tomo apenas como um primeiro esboço visto que ainda não houve a primeira qualificação do projeto e estou ciente de que muitas coisas e/ou algumas coisas podem ser modificadas. Enfim, o roteiro também parte de uma necessidade de organização, não compreendendo como um instrumental “fechado”, mas como uma orientação para estar nas escolas que tem as suas complexidades, além de pensar os bairros que dão outra dimensão para a presente pesquisa.

Alguns elementos são:

- Constituição da política de EJA-Jovem no município;
- Lógica e atribuições da política;
- Mapas e fichas de matrícula;
- Currículo;
- Organização do ensino/segmento;
- Quantidade de turmas e estudantes;
- Sexo dos estudantes e idade;
- Caracterização dos estudantes: sexualidade, gênero, religião, política, família...
- Locais de moradia;
- Motivos que os estudantes estão fazendo parte das turmas;
- Como se formam as turmas;

- Como os estudantes vivenciam essa nova configuração;
- Como identificam a turma, como a caracterizam;
- Dinâmica escolar: horários, intervalos, dias...feriados...ritmos vários;
- Intervalo e/ou recreio: caracterização, dinâmica...comportamentos, gestualidades, narrativas, lazer, alimentação, vestimentas, gostos e etc...
- Itinerários para chegar à escola;
- Relações discentes - docente;
- Relações discentes - profissionais da educação;
- Relações discentes - gestão;
- Relações discentes - discentes;
- Relações das turmas EJA-Jovem com as demais turmas da escola;
- O olhar dos docentes acerca dos sujeitos da EJA-Jovem;
- Como estudam em suas rotinas várias;
- Como os estudantes observam a escola;
- Como se inserem no bairro;
- Como vivenciam os bairros e suas dinâmicas;
- Relação bairro - escola;
- Como os jovens aprendem nos espaços escolares e não-escolares;
- Levantar grupos culturais de que fazem parte;

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO (SME)**

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação em Educação

ESTUDANTE: Raquel Martins
SEMESTRE DE ELABORAÇÃO: 2018.1

- Constituição da política de EJA-Jovem: concepção e atribuição;
- Levantamento dos dados gerais sobre a EJA em Fortaleza desde 2012;
- Levantamento dos dados gerais sobre as turmas de EJA-Jovem (diurno) em Fortaleza de 2017;
- Organização curricular e escolar das turmas, orientações pedagógicas.
- Marcos regulatório.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS BAIRROS/TERRITÓRIOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO NA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO NOS BAIRROS/TERRITÓRIOS

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação em Educação

ESTUDANTE: RAQUEL MARTINS
SEMESTRE DE ELABORAÇÃO: 2018.1

- Levantamento junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as especificidades de cada bairro;
- Levantamento das atividades culturais nos bairros;
- Levantamento das pessoas que possam narrar sobre a história do bairro;
- Levantamento das igrejas, associações, ONGs e demais organizações da sociedade civil no bairro;
- Moradias, espaços de lazer;

12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
25.								
26.								
27.								
28.								
29.								
30.								
31.								
32.								
33.								
34.								
35.								
36.								
37.								
38.								

**APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA COM ESTUDANTES DO
PROJETO EJA JOVEM**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA COM JOVENS
DO PROJETO EJA JOVEM NA ESCOLA MUNICIPAL DOUGLAS – SEGUNDA
FASE DA PESQUISA**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de entrevista coletiva semiestruturada - juventudes

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares.

- Desenho do relógio analógico – rotina;
- Se você fosse contar a história da sua vida, como você contaria?
- Experiências na escola.
- Experiências na EJA.
- Sonhos e expectativas.

**APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA
COM JOVENS**

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS COM
JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA ESCOLA
MUNICIPAL DOUGLAS – SEGUNDA FASE DA PESQUISA**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de entrevista semiestruturada - juventudes

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares.

- Desenho do relógio analógico – rotina;
- Nome – um pouco da trajetória pessoal (família e amigos);
- Como você se vê?
- Qual o bairro em que mora, como vive no bairro?
- Há espaço em que as juventudes ocupam, lazer e/ou outros, no bairro? Quais? E como são ocupados?
- Relação e experiência com a escola;
- Experiência com a EJA;
- Como você aprende?
- Você participa de algum grupo de jovens, dentro ou fora da escola, qual? E como se dá tal participação? Como você avalia essa experiência na sua vida? O que você aprende?
- Sonhos – expectativas.

**APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA
COM A GESTÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA UTILIZADO
COM UMA PROFISSIONAL DA GESTÃO ESCOLAR NA SEGUNDA FASE DA
PESQUISA DE CAMPO**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de entrevista semiestruturada – gestão

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares.

- Trajetória pessoal e profissional
- Como vê a escola pública
- A escola e o bairro
- Hoje, como a escola se estrutura em seu funcionamento
- Relações discentes-docentes
- Relações docentes, demais profissionais da educação e gestão escolar
- O Projeto EJA Jovem – como tem sido essa experiência na escola
- A Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a escola
- E as juventudes e a EJA, como você caracterizaria
- Espaço para as considerações do profissional em torno da temática

**APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA
COM PROFESSOR**

**ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAR UM PROFESSOR DAS TURMAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MUNICIPAL DOUGLAS
NA SEGUNDA FASE DA PESQUISA DE CAMPO**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de entrevista semiestruturada - docentes

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares.

- Trajetória pessoal e profissional
- Como vê a escola pública
- A escola e o bairro
- Relações discentes-docentes
- Relações docentes, demais profissionais da educação e gestão escolar
- O Projeto EJA Jovem – como tem sido essa experiência na escola
- A Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a escola
- E as juventudes e a EJA, como você caracterizaria
- Espaço para as considerações do profissional em torno da temática

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA COM JOVENS

ROTEIRO UTILIZADO NAS RODAS DE CONVERSA COM JOVENS DO PROJETO EJA JOVEM DA ESCOLA MUNICIPAL DOUGLAS NA SEGUNDA FASE DA PESQUISA DE CAMPO

**Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de RODAS DE CONVERSA – EJA III

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares.

- Como vocês vêem a Educação de Jovens e Adultos? O que representa isso para vocês?
- De onde vocês vêm antes de chegar à escola? Quais itinerários fazem?
- Como vocês estudam?
- Relação que vocês têm com a escola? Como é essa relação?
- Relação com os docentes, como vocês vê essa relação? Professores?
- Relação entre os estudantes, como é que vocês vêem isso?
- Relação com a gestão escolar;
- Vocês participam de algum grupo no bairro? Qual? Como vê essas experiências?
- Expectativa presente e futuro – sonhos;
- Se vocês pudessem pontuar, o que vocês esperariam da escola?

**APÊNDICE J – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM A TURMA DA EJA
NOTURNO**

**ROTEIRO UTILIZADO NA RODA DE CONVERSA COM A TURMA DA NOITE –
EJA III NA SEGUNDA FASE DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL
DOUGLAS**

**Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de RODAS DE CONVERSA - juventudes

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares.

- Família
- Escola
- Educação de Jovens e Adultos
- Docentes
- Gestão escolar
- Estudantes
- Como estuda? O que estuda?
- Bairro
- Há espaço que as juventudes ocupam, lazer e/ou outros, no bairro? Quais? Como são ocupados?
- Amigos
- Juventude
- Vocês participam de algum grupo de jovens, dentro ou fora da escola, qual? E como se dá tal participação? Como você vê essa experiência?
- Expectativas de presente e futuro – sonhos.
- E a educação e a escola, o que esperar?

**APÊNDICE K – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL
DOUGLAS**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO NA SEGUNDA FASE DA PESQUISA
DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL DOUGLAS**

**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso: doutorado em educação**

Estudante: Raquel Martins
Orientadora: Maria Eleni Henrique
Semestre: 2019.2

Roteiro de observação da escola/jovens

Objetivo geral: Compreender como as escritas fabricadas pelas juventudes têm dialogado com a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na constituição de seus lugares

- Como chegam;
- De onde chegam;
- Relação discente-docente;
- Relação dos conteúdos curriculares com as experiências dos/das estudantes;
- Organização sala/turma;
- Murais escola e sala de aula;
- Relação discente-docente-discente;
- Relação discente-discente;
- Relação discente – profissionais da educação;
- Caracterização dos **grupos escolares juvenis**:

1. Quem são
2. Como se aproximam
3. Como se constituem
4. Como estudam
5. Como interagem
6. Como se vestem
7. Que lugares constituem na escola e no bairro
8. Quais gostos, desejos e necessidades manifestam
9. O que fazem e como fazem os seus cotidianos, suas culturas...

- Discursos, fazeres e saberes cotidianos;
- Caracterização dos movimentos no recreio, corredores, grupos, gestos, discursos, demais materiais;
- Lugares que constroem e espaços que ocupam;
- Atividades que participam: teatro, danças, músicas e desejos.

ANEXO A – PROJETO EJA JOVEM DA SECRETARIA MUNICIPAL DE FORTALEZA

EJA JOVEM

INTRODUÇÃO

“Nem sempre podemos construir o futuro para nossa juventude, mas podemos construir nossa juventude para o futuro.” *Franklin Roosevelt.*

Os alunos na faixa de idade de 15 a 17 anos, que não concluíram o ensino fundamental, já matriculados na Rede de Ensino ou mesmo aqueles que buscam a matrícula nessa rede passam por uma espécie de “migração” involuntária para a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Esses estudantes são integrados a turmas de jovens e adultos (com idade mais avançada) e segundo observações e depoimentos de professores da rede não se ajustam bem, causam “indisciplina” etc. Por outro lado, os mais velhos também rechaçam a sua maneira de ser, a sua postura na sala e outras atitudes.

Na busca por minimizar o conflito de gerações, oferecer maiores condições de inserção escolar e reduzir a taxa alarmante de evasão na Educação de Jovens e Adultos, a Coordenadoria de Ensino Fundamental/ Célula da Educação de Jovens e Adultos-EJA e diversidade pretende implantar, a partir de 2017, turmas de EJA para jovens entre 15 e 17 anos no período diurno.

OBJETIVO GERAL:

- Ofertar turmas de EJA(segundo segmento), no período diurno, nas escolas da Rede Municipal de Fortaleza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

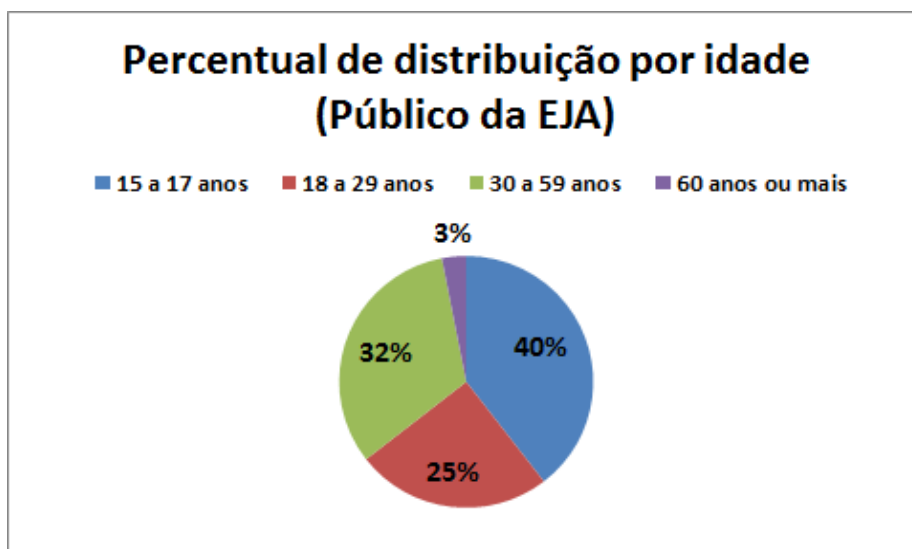
- Oferecer oportunidade para que os jovens experimentem formas diferentes de interação social, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo em turmas de EJA no período diurno;
- Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos jovens, tomando-os como base e ponto de partida para novas aprendizagens;

- Orientar as atividades de ensino de acordo com as potencialidades, as dificuldades específicas, bem como as formas e os ritmos de aprendizagem;
- Propiciar aos jovens oportunidades de escolha e de tomada de decisão para resolução de problemas;
- Planejar vivências de construção de regras e definição de responsabilidades;
- Adotar estratégias de ensino diversas (estudo de textos, vídeos e filmes, visitas programadas, pesquisa de campo, produção e revisão de textos escritos, exercícios práticos e orientados) que dialoguem com o mundo dos jovens, incentivando sua autonomia como aprendizes, despertando seu interesse por ampliar seus conhecimentos e suas experiências culturais;
- Orientar os jovens a lerem os textos e fazerem as atividades de estudo pensando na prática e refletindo sobre os conhecimentos que construíram ao estudar;
- Organizar o currículo em grandes áreas temáticas articuladas por eixos estruturantes, de modo que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular e que, em cada período, se tenha um espaço garantido para concretizar estudos teórico-práticos ligados à construção do conhecimento escolar, ao trabalho e à participação cidadã;
- Tratar a avaliação como parte integrante e indispensável do processo de ensino e aprendizagem;
- Centrar a avaliação no desempenho dos alunos, de maneira contínua, progressiva e contextualizada, abrangendo todos os momentos e os diferentes aspectos do curso.

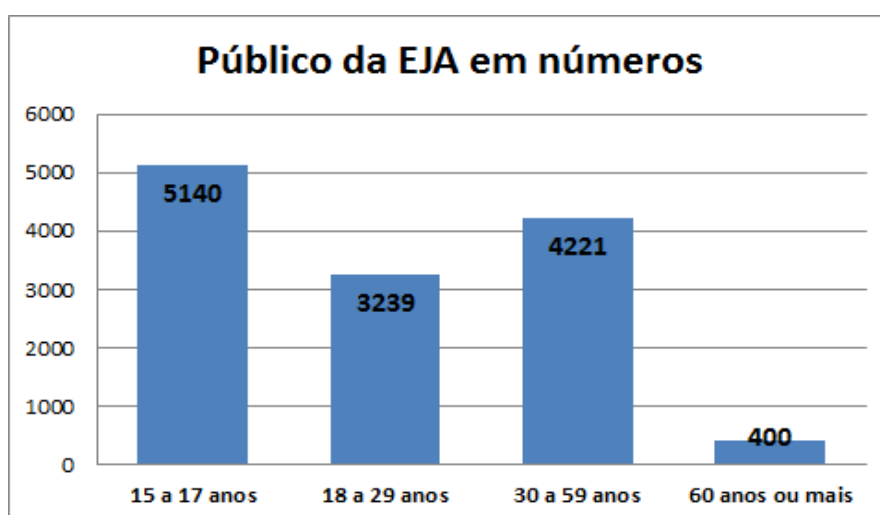
JUSTIFICATIVA

A EJA em Fortaleza atende a alunos de idade inicial de 15 anos no turno da noite, em 84 unidades escolares e dois anexos.

Em 2016, a EJA é composta por um pouco mais de treze mil alunos, destes, 35% são adultos, com idade acima de 29 anos e 65% são jovens com idade entre 15 e 29 anos. Abaixo segue o percentual de alunos distribuídos por faixa etária:



Em números, a distribuição por faixa etária apresenta os seguintes registros:



Dos 65% de alunos jovens que estão na EJA, 40%, ou seja, 5140 são alunos de 15 a 17 anos. Grande parte desse público não almeja estudar à noite e, cedo ou tarde, aumenta as estatísticas do abandono na EJA.

Pesquisa realizada pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência observou que dentre os adolescentes que foram apreendidos por cometerem delitos, 64% estavam fora da escola. Esse número salta para 74% entre os assassinados (O POVO, 2016).

Os números apontados preocupam. É preciso pensar estratégias para atrair o jovem para a escola e possibilitar que essa escola considere as potencialidades, as necessidades e as expectativas desse público.

Uma das possibilidades é a oferta de turmas de EJA no período escolar diurno. Sobre a possibilidade de turmas de EJA nesse período, a Resolução nº 03, de 15 de junho de 2010 do MEC/CNE, recomenda a oferta de turmas de EJA nos períodos diurno e noturno e ressalta, em seu art.5º, que a oferta de EJA para adolescentes de 15 a 17 anos deve ser pensada para garantir a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado, considerando suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Um outro documento que também trata da oferta de EJA diurna é a recomendação da Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Ceará, nº04, de 05 de maio de 2014. O documento recomenda que seja ofertada aos adolescentes com idade entre 15 anos e 17 anos a opção de matrícula na EJA no período diurno. A mesma Procuradoria ressalta que a matrícula de adolescentes com idade entre 15 e 17 anos na EJA no período noturno deve ser feita mediante autorização expressa dos pais/responsáveis e mediante recomendação da equipe pedagógica.

A criação de turmas de EJA, no período diurno, para esta Secretaria Municipal da Educação, não trata apenas de ofertar mais turmas de EJA, mas de pensar estratégias e metodologias diferentes que encarem o jovem como sujeito de direitos, valorizando suas expressões culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas, propondo um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos.

PÚBLICO

A EJA no período diurno atende a alunos de 15 a 17 anos que ainda não concluíram os anos finais do Ensino Fundamental. As turmas de EJA podem ser formadas por estudantes do Ensino Fundamental II, estudantes da EJA ou por alunos novatos.

PROPOSTA CURRICULAR

A proposta que se desenha aqui é uma adaptação da proposta curricular do PROJOVEM URBANO. As considerações sobre alguns componentes curriculares que serão apresentados foram copiadas do Manual do Educador- Orientações gerais do PROJOVEM URBANO. Ao longo do ano de 2017, o currículo apresentado será avaliado com os professores das áreas de conhecimento e, em 2018, estará sujeito a alterações.

A organização curricular está segmentada em três dimensões: formação básica, participação cidadã e orientação para o trabalho. Ao valorizar essas três dimensões, a proposta propiciará ao jovem uma formação integral que lhe permita finalizar a conclusão do Ensino

Fundamental, ser um cidadão participativo e atuante em sua comunidade e estar inserido no mundo do trabalho.

A Formação Básica trata dos componentes curriculares presentes nesta proposta. A escolha dos componentes se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

No resgate às Diretrizes do Ensino Fundamental, retoma-se a pontos relevantes da Resolução do CNE/CEB nº 7 /2010 para composição do currículo da EJA no período diurno.

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental estão organizados em áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (Art.13).

O artigo 15 apresenta os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

Na proposta da EJA, no turno diurno, dos componentes obrigatórios do Ensino Fundamental não serão ofertadas as disciplinas de Ensino Religioso e artes, todos os outros componentes curriculares serão ofertados.

Os componentes curriculares Ensino Religioso e Artes serão substituídos pela disciplina de participação cidadã e orientação para o trabalho. Essas substituições se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para EJA que orientam que os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando

romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos.

O componente curricular Participação Cidadã possibilitará que os alunos conheçam seus direitos sociais e construam valores solidários. No desenvolvimento dessa dimensão curricular, os jovens aprendem a avaliar o alcance de suas ações, sendo levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário, visando à participação social e ao exercício da cidadania.

Em relação à orientação para o trabalho, o componente curricular oferece uma formação inicial ao jovem, possibilitando que seja capaz de desenvolver suas aptidões profissionais, proporcionando-lhe novas oportunidades e escolhas no mundo do trabalho.

Essas três dimensões do currículo organizam-se como uma rede resultante do cruzamento de eixos temáticos com os campos de conhecimento. Cada eixo interage com cada componente curricular, de modo que, mesmo se mantendo o ponto de vista específico de cada campo de conhecimento, os eixos e os conteúdos dialogam entre si, de forma interdisciplinar.

Essa organização representa uma lógica curricular que supera o modelo seriado, superando também a visão que limita os educandos e os educadores a um conjunto de conteúdos e habilidades já predeterminados a serem atingidos.

Os eixos temáticos que constituem o fio condutor do processo de aprendizagem são: juventude e cultura, juventude e cidade, juventude e trabalho, juventude e comunicação, juventude e tecnologia, juventude e cidadania.

A escolha por esses temas, segundo o manual do educador do PROJOVEM URBANO, não é feita aleatoriamente. Os temas são provocativos e falam não apenas às mentes, mas à sensibilidade, aos projetos e às vivências dos jovens (PROJOVEM URBANO, 2012).

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A Proposta Educacional para Atendimento a jovens de 15 a 17 anos que pretendem iniciar ou concluir os anos finais do Ensino Fundamental tem caráter amostral e é pensada para acontecer no período diurno, em escolas exclusivas de Ensino Fundamental 2.

Para concretização da proposta, cada Distrito Educacional apontará uma escola que apresente duas salas disponíveis no turno da tarde e estudará junto à escola a demanda para criação das turmas: uma possibilidade é a criação de duas turmas de EJA IV e a outra

possibilidade é a criação de uma turma de EJA IV e uma turma de EJA V. Cada turma terá a capacidade máxima de 35 alunos.

A proposta educacional será desenvolvida de forma presencial, organizada por etapas, com duração de um ano letivo cada etapa, assim distribuída:

ENSINO FUNDAMENTAL II (EJA SEGUNDO SEGMENTO)			
ETAPA	EJA	CARGA HORÁRIA DIA	CARGA HORÀRIA ANO
ETAPA I	EJA IV – 6º ano e 7º ano	4h/aula	800h
ETAPA II	EJA V- 8º e 9º ano	4h/aula	800h

Os componentes curriculares, nas duas etapas, são ministrados por professores de áreas específicas de conhecimento. Essa organização possibilitará um maior vínculo entre professor e aluno, e propiciará a melhoria do atendimento, pois o professor, nesse turno receberá formação e planejará exclusivamente para EJA.

Os componentes curriculares deverão estar organizados nas seguintes áreas de conhecimento:

- a) Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física;
- b) Ciências Humanas: História, Geografia;
- c) Ciências da Natureza e Matemática: Matemática e Ciências;

Além desses componentes curriculares, serão ofertadas as disciplinas de orientação para o trabalho e participação cidadã. Segue abaixo quadro de carga horária semanal por disciplina.

DISCIPLINA	CARGA HORÀRIA
LÍNGUA PORTUGUESA	4 Horas/ aula
LÍNGUA ESTRANGEIRA	2 Horas/aula
MATEMÁTICA	4 Horas/aula
CIÊNCIAS	2 Horas/aula
HISTÓRIA	2 Horas/aula

GEOGRAFIA	2 Horas/aula
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	1 Hora/aula
ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO	1 Hora/aula
EDUCAÇÃO FÍSICA	2 Hora/aula
TOTAL	20 horas/aula

As turmas da EJA terão, assim, no máximo 4 professores. Esses professores devem, preferencialmente, ter afinidade de trabalhar com público jovem, já ter experiência na EJA e ter participado da formação de EJA em 2016. Sugere-se que o professor de Ciências Humanas, além das disciplinas de história e geografia, ministre as disciplinas de participação cidadã e orientação para o trabalho para que tenha 6 horas/ aulas semanais em cada turma.

Seguem abaixo quadros de distribuição da carga horária semanal, sugestão de horário e mapa curricular com carga horária semanal e anual das turmas de EJA no período diurno:

ÁREAS DO CONHECIMENTO	C.HORÁRIA SEMANAL
1. Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira).	6 horas
2. Ciências da Natureza e Matemática (Matemática e Ciências).	6 horas
3. Ciências Humanas (História e Geografia), orientação para o trabalho e participação cidadã.	6 horas
4. Educação Física	2hora
20 horas	

Sugestão de Horário para EJA SEGUNDO SEGMENTO (EJA- ETAPA I e EJA- ETAPA II)

T	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º	LC	CNM	CH	CNM	ED. FÍSICA
2º	LC	CNM	CH	CNMT	CH
3º	CNM	PARTICIPAÇÃO	LC	LC	CH

		CIDADÃ			
4º	CNM	ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO	LC	LC	ED. FÍSICA

MAPA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL			
		ETAPA			
		EJA IV ETAPA I		EJA V ETAPA II	
		S	A	S	A
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80
	HISTÓRIA	2	80	2	80
	GEOGRAFIA	2	80	2	80
	CIÊNCIAS	2	80	2	80
	MATEMÁTICA	4	160	4	160
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	80	2	80
	PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	1	40	1	40
	ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO	1	40	1	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		20	800	20	800

LEGENDA:

S – CARGA HORÁRIA SEMANAL

A – CARGA HORÁRIA ANUAL

RECURSOS DIDÁTICOS

A EJA, no período diurno, utilizará, em 2017, o material didático do PROJOVEM e sua proposta curricular com algumas modificações. O professor, contudo, pode não se

restringe ao material aqui apontado, é possível adicionar e criar outros recursos didáticos para enriquecer as aulas.

Na EJA IV, os alunos utilizarão os seguintes materiais:

- Agenda do aluno????
- Guia de estudo integrado –Unidade Formativa I;
- Guia de estudo integrado –Unidade Formativa II;
- Guia de estudo integrado –Unidade Formativa III;
- Guia de estudo- Formação técnica geral;
- Caderno do Plano de Ação Comunitária- PLA;
- Projeto de Orientação Profissional-POP.

Para orientar as atividades com o material do aluno, os professores utilizarão:

- Manual do Educador- Unidade Formativa I;
- Manual do Educador- Unidade Formativa II;
- Manual do Educador- Unidade Formativa III;
- Estudos Complementares.

Na EJA V, os alunos utilizarão os seguintes materiais:

- Agenda do aluno????
- Guia de estudo integrado –Unidade Formativa IV;
- Guia de estudo integrado –Unidade Formativa V;
- Guia de estudo integrado –Unidade Formativa VI;
- Guia de estudo- Formação técnica geral;
- Caderno do Plano de Ação Comunitária-PLA;
- Projeto de Orientação Profissional-POP.

Para orientar as atividades com o material do aluno, os professores utilizarão:

- Manual do Educador- Unidade Formativa IV;
- Manual do Educador- Unidade Formativa V;
- Manual do Educador- Unidade Formativa VI;
- Estudos Complementares.

Cada guia de estudo integrado poderá ser utilizado em aproximadamente 3 meses e 1 semana, assim:

I ETAPA –EJA IV	II ETAPA-EJA V	PERÍODO APROXIMADO
Unidade Formativa I	Unidade Formativa IV	Fevereiro a primeira semana de maio
Unidade Formativa II	Unidade Formativa V	Segunda semana de maio a primeira semana de setembro
Unidade Formativa III	Unidade Formativa VI	Segunda semana de setembro a dezembro

Cada livro da unidade formativa apresenta a seguinte segmentação: Ciências humanas, Língua portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza e Participação Cidadã.

O componente curricular participação cidadã, além de utilizar o material da unidade formativa, utilizará o Caderno do Plano de Ação Comunitária- PLA.

O componente curricular orientação para o trabalho utilizará o Guia de Estudo Formação Técnica Geral e o Projeto de Orientação Profissional-POP. Em 2017, tanto a EJA da Etapa I como a EJA da ETAPA II utilizarão as unidades I e II do Guia de Estudo Formação Técnica Geral .

O material é consumível e será entregue pela escola ao aluno a cada conclusão de unidade formativa.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DIVERSOS COMPONENTES CURRICULARES

CIÊNCIAS HUMANAS

A área de Ciências Humanas compreende o ensino e a aprendizagem de conhecimentos históricos e geográficos no nível de ensino fundamental da educação escolar brasileira. A área tem como objetivos:

- Conhecer as características da realidade brasileira nas dimensões sociais, culturais, materiais, históricas e geográficas.
- Proporcionar o exercício e a formação ética e cidadã dos jovens.
- Desenvolver a compreensão de temas, problemas e conceitos relacionados à experiência histórica em diferentes tempos e lugares.

Nessa perspectiva, serão focalizados, em todas as unidades formativas, conceitos fundamentais das áreas de Geografia e História, de acordo com os princípios e objetivos da educação nacional.

Dentre as várias noções básicas a serem tratadas, destacam-se: sujeito, identidade, juventude, tempo, espaço, território, paisagem, lugar, natureza, sociedade, trabalho, tecnologia, diversidade e diferença, poder, cultura, globalização, comunicação, meio ambiente, inclusão e exclusão social, movimentos sociais, étnicos e culturais, ética e cidadania.

A proposta metodológica da área de Ciências Humanas tem como pressuposto a interdisciplinaridade. Isso não significa a fusão ou diluição dos objetos de estudo da História e da Geografia, mas a possibilidade da construção de um trabalho integrador.

A formação do estudante em uma perspectiva histórica e geográfica não acontece apenas no âmbito da educação escolar, mas ao longo de sua vida, nos diferentes espaços de socialização. Assim, propõe-se que o desenvolvimento das atividades valorize os conhecimentos prévios dos jovens, por meio da problematização do cotidiano, das vivências, da realidade sociocultural na qual estão inseridos.

Por meio de atividades de pesquisa, o estudante terá a oportunidade de questionar, problematizar, investigar, coletar dados e informações, selecionar fontes, produzir e analisar criticamente conhecimentos sobre diferentes aspectos da realidade.

História e Geografia fazem parte da vida de todas as pessoas. Fazem-se história e geografia o tempo todo e em todos os lugares. Assim, o estudo da História e da Geografia contribui para a formação de cidadãos capazes de fazer e transformar suas histórias, e muitas outras histórias.

LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo primordial do ensino da Língua Portuguesa na EJA Jovem é ampliar o universo linguístico dos estudantes no que diz respeito a: ouvir, falar, ler, escrever e refletir sobre os fatos da língua.

Os fatos da língua constituem as noções básicas tratadas neste componente curricular: vogais e consoantes, sons nasais, ordem alfabética, verbete de dicionário, sílaba e separação de sílabas; classes de palavras: substantivo, adjetivo, pronome, verbo, artigo, numeral, advérbio, preposição, conjugação, interjeição; flexão de gênero e número, flexão verbal: presente, passado e futuro; acentuação gráfica, palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas; sinais de pontuação: vírgula, parágrafos, parênteses, travessões, aspas, dois pontos,

ponto final e crase; tipos e gêneros de texto e respectiva finalidade: bilhete, resumo, carta, narração, dissertação, argumentação, diálogo, poema; noção de verso, prosa e rima; linguagem figurada: metáfora; coesão textual; variação linguística; sujeito, predicado, objeto direto e indireto.

A sistematização dessas aprendizagens se faz por meio de reflexões a respeito do funcionamento da língua. Isso exige proposta metodológica que contemple cada uma dessas dimensões, em articulação com as demais.

LER

A leitura pode ter vários objetivos: decodificar e compreender; formar habilidades cognitivas para uma leitura melhor; estimular o gosto pela leitura de textos de diversos gêneros; informar sobre a história literária e a cultura brasileira. Portanto, é importante que o professor comece o trabalho do curso retomando a consciência da representação sonora da língua e a noção de convenção ortográfica.

Todo texto merece inicialmente um trabalho ampliado que faça as ligações necessárias com a vida do autor. Quem escreveu, quando, como, em que gênero, com que objetivo, para passar que ideias, como essas ideias se relacionam com outras são as questões iniciais.

Associadas à leitura e à compreensão, devem vir informações a respeito da produção do texto: autor, veículo, objetivo, editora etc. Só então, depois de bastante explorados, os textos podem prestar-se ao estudo da língua propriamente dita.

Deve haver um grande esforço no sentido de proporcionar momentos de leitura livre, de forma que o aluno possa ir formando seu gosto por textos de diversos gêneros, principalmente o literário. Para isso, é interessante a formação de um “cantinho de leitura”: uma mala de livros e revistas, uma pequena estante podem oferecer interessantes oportunidades aos estudantes.

As atividades de leitura devem ser bem variadas: o professor lê em voz alta e os estudantes acompanham em silêncio; algum estudante lê em voz alta e os outros acompanham; todos fazem leitura silenciosa com debate posterior; o tema da leitura é discutido em duplas etc.

ESCREVER

A produção de textos é uma prática social necessária em várias situações e com vários objetivos. As pessoas escrevem porque têm em mente algum propósito definido: informar, solicitar, esclarecer, combinar ou debater.

É importante compreender que, para produzir um texto, as pessoas acessam conhecimentos de várias naturezas: da língua, do gênero, da forma de comunicação, do assunto, da situação. É preciso compreender que o texto vai sendo composto pouco a pouco e exige diversas versões e reescritas, até ficar satisfatório.

Entre uma versão e outra o professor deve ler o texto do estudante para fazer um diagnóstico, apresentar sugestões de alterações e ensinar itens gramaticais.

Reflexões a Respeito do Funcionamento da Língua

Essas reflexões devem estar atreladas à prática da leitura e da escrita e não devem vir isoladas como itens para memorização ou automatização.

Uma das questões que mais preocupam é a ortografia. Trata-se de um acordo social, uma convenção, que cristaliza na escrita diferentes formas de fala, para tornar a comunicação possível, mesmo que exista liberdade de pronúncia. Esse acordo se consolida pela escola, pela imprensa e pelos meios de comunicação de massa. Se a ortografia é uma convenção, necessita de ensino sistemático, mas o aprendiz deve ser ativo e refletir o tempo todo acerca do que está aprendendo.

Assim, é importante:

- Estimular a curiosidade, o prazer na reflexão, a atenção voluntária, o interesse, o capricho, a consciência da necessidade da convenção, a consciência da memória visual;
- Enfatizar os casos mais importantes e as palavras mais frequentes;
- Reforçar as palavras referentes aos assuntos do estudo atual;
- Criar oportunidades de reflexão, discussão, reelaboração.

Erro não é só falta de atenção: pode ser indicador do processo de amadurecimento e diagnóstico para o ensino.

A Língua é um objeto de conhecimento em suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, sílabas, letras.

Pode-se dizer que uma proposta metodológica geral para o ensino da Língua implica:

- Selecionar problemas nos textos dos estudantes/analisar ocorrências.
- Promover a discussão envolvendo toda a turma.
- Provocar a reflexão e a construção da regra, quando possível; desenvolver atividades em grupo, em dupla e individualmente; registrar por escrito as conquistas.
- Rever o conhecimento adquirido para fixação.

- Planejar as atividades.

INGLÊS

O objetivo fundamental do curso é o estudo e a automatização das estruturas básicas da Língua Inglesa, de modo a permitir que o aluno não somente compreenda como também seja capaz de se expressar utilizando corretamente as estruturas aprendidas.

As noções básicas que orientam o processo de ensino e aprendizagem de Inglês dizem respeito às funções da linguagem no cotidiano. Entre elas, destacam-se: cumprimentar, apresentar-se, despedir-se, agradecer, desculpar-se, perguntar as horas, expressar o que gosta de fazer, pedir ajuda, perguntar o que alguém está fazendo, responder o que se está fazendo, expressar seu estado de espírito, saber a quem pertence algo, descrever tais objetos, aceitar ou recusar um convite, falar de sua família, falar do seu trabalho, da sua casa, parabenizar alguém, oferecer-se para fazer alguma coisa, pedir um favor, descrever alguém, pedir informação etc. Uma das preocupações é tornar os alunos capazes de construir frases afirmativas, negativas e interrogativas nos tempos verbais focalizados. Afirmar, negar e interrogar são habilidades constantemente solicitadas no desenvolvimento do curso. Ao longo dos meses serão trabalhados o verbo *to be* e alguns outros de uso mais frequente, no presente, passado e futuro.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

No que se refere ao componente curricular Ciências da Natureza, pretende-se articular as fronteiras entre os campos da Biologia, Física, Química e Geologia. O objetivo fundamental da interação desses domínios é a construção de conhecimentos que propiciem maior compreensão dos fenômenos naturais e a percepção de que o ser humano é parte integrante do ambiente natural e social.

Os temas abordados são atuais e suscitam debates interessantes, que podem levar os alunos a assumirem uma postura mais crítica e responsável diante do ambiente em que vivem. Entre os principais conceitos e noções tratados, destacam-se: transformações químicas, reagentes e produtos, massa; carboidratos, lipídios, proteínas e vitaminas; água, misturas e soluções, ciclo da água na natureza; biomassa, lixo, reciclagem, compostagem, aterro sanitário; oxirredução, substância química e elemento químico; destilação fracionada, combustíveis fósseis; acidez e basicidade, neutralização, chuva ácida, concentração de soluções; saúde, corpo humano, nutrição, relação e coordenação; ecossistemas; doenças, água contaminada, tratamento de água, ergonomia; fatores patogênicos; classificação dos seres

vivos, níveis tróficos, relações ecológicas; células eucariontes e procariontes; gênero, sexualidade e cidadania, saúde e autocuidado; drogas; energia e transformação de energia, calor e mudança de estado, combustão, ciclo de matéria e fluxo de energia; vasos comunicantes, pressão, princípio de Pascal, filtração e decantação; partículas elementares dos átomos; conceito de trabalho: energia potencial e cinética, conservação de energia mecânica, onda, propagação ondulatória (velocidade e frequência), ondas mecânicas e eletromagnéticas; espectro luminoso e cor, reflexão, refração, absorção; eletricidade, rede elétrica e motores elétricos; velocidade e aceleração, impulso, modelo Sol-Terra-Lua: translação e rotação terrestre; efeito estufa aquecimento global, energia alternativa, tecnologias limpas, clima, divulgação científica.

A metodologia proposta se concretiza em atividades que têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Ciências, tais como: observação, comparação, análise crítica, uso de conhecimentos em situações cotidianas etc.

MATEMÁTICA

O principal objetivo do estudo da Matemática é ajudar o estudante a resolver situações diversas do dia a dia que exijam o raciocínio matemático e a ampliar seus conhecimentos matemáticos.

Entre os conceitos básicos trabalhados ao longo do curso destacam-se: sistemas de numeração decimal, as quatro operações fundamentais, estimativa, números decimais, frações, proporcionalidade, números negativos; noções de espaço e movimento, formas geométricas espaciais e planas, medidas de comprimento, de área e de volume, teorema de Pitágoras; noções de lógica, a linguagem da matemática, generalizações matemáticas, equações, expressões algébricas, sistemas de equações, probabilidades, noções de funções; tabelas e gráficos, comunicação estatística, coordenadas cartesianas.

A metodologia proposta- a resolução de problemas - é uma estratégia de ensino que pode e deve ser usada em todas as áreas do conhecimento-é essencial para o ensino de matemática e contribui para a construção de conceitos matemáticos, levando o estudante a estabelecer relações e a fazer conexões necessárias. Habilidades, tais como: investigar, lidar com situações novas, argumentar, fazer inferências, validar situações diversas, compreender e ampliar a linguagem matemática podem ser desenvolvidas por meio da resolução de problemas. Lançando, assim, um novo olhar para a construção de conceitos em matemática. O

problema deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio de construção de novos conhecimentos.

Para tanto, o professor tem de ter uma nova postura ao gerir a sala de aula, dando espaço para que os alunos possam colocar suas ideias e experiências vivenciadas em aula e no dia a dia.

Devem-se valorizar os momentos de troca nos quais os estudantes compartilham suas estratégias de resolução dos problemas, colocam suas dúvidas e tomam consciência de seus erros e acertos, validando também as soluções dos colegas, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes com enfoques diferenciados com utilização de jogos diversos, a informática, material dourado. Aprender a usar recursos diferenciados, tais como a calculadora. Recursos precisam ser usados de forma correta e no tempo certo.

A metodologia de resolução de problemas faz com que os alunos sejam encorajados a pensar autonomamente e a construir seus conhecimentos sabendo gerir o que aprendem.

Após os trabalhos em grupo ou individuais, devem ocorrer momentos coletivos de discussão para que os alunos compartilhem soluções, estabeleçam relações e confirmem os caminhos corretos. No entanto, é imprescindível que o professor, periodicamente, faça síntese dos conteúdos trabalhados e discutidos para que o aluno possa organizar seus conhecimentos e ter claros os conceitos focalizados.

PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Entre os conceitos básicos, ressaltam-se: culturas juvenis, espaços de inserção cultural, social, profissional e política das juventudes, condição juvenil; participação social e pública, direitos humanos e direitos de cidadania; diagnóstico, planejamento, planejamento participativo, comunicação e participação; avaliação de ações cidadãs, sistematização de processos, socialização de aprendizagens.

A metodologia proposta pretende levantar problemas da comunidade e caracterizá-los no “Mapa dos Desafios”. Essa ação social será estabelecida no PLA – Plano de Ação Comunitária- que deve prever cada passo dessa caminhada; por isso ele é uma ferramenta importante para tornar a atuação dos alunos organizada e com melhores possibilidades de sucesso.

ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO

O componente curricular Orientação para o trabalho visa preparar o jovem para desenvolver um olhar mais crítico e abrangente do mundo do trabalho. Tem como premissas

(i) a adoção de uma abordagem interdisciplinar das questões tratadas nas atividades do material didático, no lugar da fragmentação do saber pela especialização dos conteúdos; (ii) uma formação teórico-prática; em lugar da separação teoria e prática no processo de conhecer; (iii) o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito de noções parciais ou ideológicas sobre transformações em cursos no mundo do trabalho e uma abordagem didática dos conteúdos, que estimule uma atitude emancipatória fundada nos valores da autonomia e da solidariedade, face a um público composto de jovens diretamente suscetíveis à cooptação pelo tráfico de drogas e a outras atividades ilícitas, ou mesmo desestimulados diante a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho formal(Zamberlan, 2009 apud PROJOVEM, 2012).

O mundo do trabalho é o mundo das técnicas e processos produtivos, dos códigos e linguagens próprias, e também o mundo dos deveres e direitos – das responsabilidades e atitudes “profissionais”, por um lado, e dos direitos trabalhistas e da conquista de um saber técnico, por outro. O mundo do trabalho é esse amplo espaço de múltiplas atividades, sejam elas formais ou informais, onde o ser humano busca meios para viver e realizar-se. O trabalho é relação entre classes e deve sempre ser analisado tendo em vista o seu contexto histórico (Zamberlan, 2009, apud PROJOVEM 2012).

A Orientação para o trabalho está voltada para a construção de estratégias locais de inserção produtiva do jovem. O educador deve procurar ser dinâmico e atuar como elemento mobilizador das capacidades de organização individual e coletiva dos alunos, canalizando-as para as iniciativas de busca de emprego ou mesmo para as ações de geração de trabalho e renda, em empreendimentos solidários ou não.

AValiação

A Proposta Educacional da EJA, no período diurno, está em consonância com as diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza que considera a avaliação como uma etapa fundamental por envolver toda a comunidade escolar, em momentos de crítica e reflexão sobre a própria prática e as aprendizagens realizadas. Com este objetivo, o processo de avaliação deve assumir de forma indissociável o caráter diagnóstico, formativo e somativo, que a caracteriza.

O caráter diagnóstico da avaliação, embora lembrado como o que acontece antes, na fase inicial do trabalho, é necessário, também, ao longo de todo o desenvolvimento do curso, pois vai qualificar o contexto, as características e o nível em que se encontra o estudante em qualquer momento do seu percurso. Ela subsidia algumas sequências de trabalho e estratégias de ação bem mais adaptadas às suas necessidades, pré-requisitos e interesses. Os resultados

obtidos com os diagnósticos nortearão todo o desenvolvimento do ensino, nas diversas áreas componentes da proposta pedagógica da escola.

O caráter formativo apresenta-se como orientador e reorientador do processo de elaboração do conhecimento, exigindo dos professores e dos estudantes a criação de uma relação dialógica entre o ensinar e o aprender, pois sinalizará para ambos o nível de aprendizagem atual e as perspectivas de avanço, tendo, portanto, como foco o processo de aprendizagem e a construção da autonomia por parte do estudante.

O caráter somativo expressa o resultado da aprendizagem do estudante em momento específico, que pode ser compreendido ao final de um ciclo, bimestre, semestre, etapa, ano escolar etc. O caráter somativo da avaliação tem como propósito fornecer as informações necessárias aos registros do desempenho do estudante ao longo de sua vida escolar.

AVALIAÇÃO - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS OPERACIONAIS

Para efeito de organização e registro do desempenho escolar do estudante, o ano letivo será dividido em quatro etapas, por bimestre.

A sistemática de avaliação do processo ensino/aprendizagem na EJA IV e V será dividida em quatro etapas, sendo o registro expresso em pontos com variação em escala de 0 (zero) a 10(dez). O resultado final do desempenho escolar do estudante será a média aritmética simples obtida com o somatório das médias das quatro etapas.

O(a) professor(a) deverá considerar as diversas situações de aprendizagem e registrar, no mínimo, três situações avaliativas por etapa, considerando-se a avaliação parcial do conhecimento (AV1); avaliação das atividades e/ou trabalhos (AV2) e avaliação global do conhecimento (AV3).

A avaliação dos estudantes obedecerá ao calendário letivo da SME 2017.

Na avaliação do ensino e aprendizagem, o professor deverá levar em conta atividades realizadas de forma individual, coletiva, em pequenos grupos, aplicando os seguintes instrumentos: provas, relatórios, pesquisas, produções de seminários, trabalhos e outros, não se limitando apenas a provas escritas, dando oportunidade aos estudantes de expressarem sua aprendizagem de forma mais legítima.

O acompanhamento do desempenho do estudante será registrado em instrumentos próprios para este fim. Durante cada etapa, ao se constatar dificuldades na aprendizagem, o(a) professor(a) deverá trabalhar com atividades de recuperação paralela, a fim de que o estudante possa caminhar progressivamente nas etapas subsequentes.

A quarta etapa é obrigatória, mesmo que o estudante atinja média suficiente para promoção, ou seja, o estudante deverá obter, no mínimo, média 06 (seis); caso contrário, deverá se submeter ao processo de recuperação final.

O resultado final do desempenho escolar do estudante será a média aritmética simples, obtida com o somatório das notas das quatro etapas.

Para efeito de promoção, o estudante deverá atingir, no mínimo, a nota 06(seis) em cada disciplina/área do conhecimento.

A recuperação final será realizada ao término do ano escolar, não podendo acontecer após o início do ano letivo subsequente.

O sistema de ensino e a escola devem garantir condições para efetivar o processo de avaliação.

Além desse processo avaliativo, em 2017, serão realizadas avaliações diagnósticas de Rede em três momentos. O primeiro momento será no mês de fevereiro, o segundo no mês de agosto e o terceiro momento no mês de outubro. Em cada um desses momentos, os alunos serão avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os gabaritos das avaliações serão inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental(SAEF).

A elaboração das avaliações diagnóstica de Rede terá a contribuição dos professores das turmas e será utilizada a matriz de referência do SPAECE 9º ano/ EJA 2º segmento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013

MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03/2010. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf. Acessado em 01/08/2016.

O POVO. 64% dos jovens apreendidos por assassinatos e 74% dos jovens mortos estavam fora da escola. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/07/15/noticiafortaleza,3636164/64-dos-jovens-apreendidos-por-assassinatos-e-74-dos-jovens-mortos-es.shtml>. Acessado em 01/08/2016.

PROJOVEM URBANO. Manual do educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens, 2012.

ANEXO

DETALHAMENTO DO CURRÍCULO

a) ETAPA I- EJA IV

Unidade Formativa I : Juventude e Cultura

Eixo temático– Os jovens e a cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes.

Ações curriculares –As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado da Unidade Formativa I serão construídos em torno dos seguintes temas:

Ciências Humanas– Identidade juvenil: autoconhecimento do jovem, conhecimento da turma, história de vida, noção do sujeito histórico, juventude e seus significados. Concepções de História e tempo histórico, Geografia e espaço geográfico. As ciências humanas e a compreensão do mundo. Cultura, culturas juvenis, manifestações culturais, diversidade cultural, patrimônio cultural.

Língua Portuguesa – Habilidades de leitura de textos em verso e em prosa: identificar informações explícitas no texto. Noção de verso e prosa. Noção de rima. Produção de textos: bilhete. Verbos no presente, passado e futuro. Substantivos próprios. Noção de sílaba e separação de sílabas. Vogais e consoantes. Sons nasais. Ordem alfabética. Verbete de dicionário. Noção de artigo. Feminino e masculino, singular e plural. Adjetivos pátrios. Tipos de texto e respectiva finalidade. Ortografia.

Inglês – Introdução ao estudo da Língua Inglesa: apresentação de funções básicas da linguagem, como cumprimentar, apresentar-se, despedir-se, agradecer, desculpar-se, perguntar horas, expressar o que gosta de fazer, etc. Vocabulário básico para utilização dessas funções: números, pronomes pessoais e possessivos, nomes de lugares, dias da semana, verbos, etc. Verbo *to be* (incluindo *there is/ there are*) para formar frases afirmativas, negativas e interrogativas no tempo presente.

Matemática – A construção matemática nas diferentes culturas e o ensino e aprendizagem da Matemática a partir da diversidade cultural. Resolução de problemas. Geometria e Arte.

Sistemas de numeração e sistema de numeração decimal. As quatro operações fundamentais. Cálculo mental; cálculo por estimativa; uso da calculadora. Tabelas.

Ciências da Natureza – Componentes principais dos alimentos: carboidratos, lipídios, proteínas e vitaminas. Técnicas tradicionais e atuais de conservação de alimentos. Transformações químicas: evidências macroscópicas; reagentes e produtos. Conservação da massa. Corpo e saúde: aspectos históricos e culturais. Corpo humano: funções de nutrição, relação e coordenação. Energia e transformação de energia. Calor e mudança de estado. Combustão. Ciclo de matéria e fluxo de energia.

Orientação para o trabalho - Cultura e trabalho. Comunicação e cultura; a influência dos grandes meios de comunicação no mundo de hoje e os meios de comunicação comunitários. Cultura e técnica: arte e trabalho. Finalidade do trabalho: para que fazer; qualidade de vida e qualidade no trabalho. Relações de trabalho; conquistas dos trabalhadores.

Formação Técnica Geral: preparação do trabalho e execução de tarefas específicas. A mobilidade profissional: a valorização do trabalhador. Técnica, Tecnologia e Ciência. Hierarquia organizacional; cargos e funções. Cadeias produtivas; organização, divisão e controle do trabalho. O crescimento do setor de serviços. A comunicação no trabalho: comunicação verbal e comunicação não verbal no trabalho.

Participação Cidadã- Acolhimento dos jovens, caracterização das potencialidades e interesses do grupo. Construção de vínculos de identidade e relação de pertencimento com a turma e a proposta. Reconhecimento das culturas juvenis do município e dos espaços de inserção cultural, social, profissional e política das juventudes. Reflexão sobre a condição juvenil.

Unidade Formativa II: Juventude e Cidade

Eixo temático- A juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens(vivência na cidade globalizada).

Ações curriculares –As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado da Unidade Formativa II serão construídos em torno dos temas a seguir.

Ciências Humanas

População: movimentos e deslocamentos populacionais. Paisagens, territórios. Diferenças e desigualdades na produção e apropriação do espaço urbano. Exclusão e inclusão social no espaço da cidade. O tempo e as diferentes temporalidades na cidade. As faces da violência urbana. Qualidade de vida urbana: saneamento, moradia, lazer e educação. Cidade, cidadão e cidadania.

Língua Portuguesa

Habilidades de leitura de textos em verso e em prosa. Produção de textos: resumo e carta. Sílabas. Rimas. Palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas. Uso da vírgula. Mal x mau. Parágrafos. Sujeito. Parênteses e travessões. Adjetivos. Pronomes pessoais, possessivos, indefinidos, interrogativos.

Inglês

Novas funções da linguagem, como pedir ajuda, perguntar o que alguém está fazendo, responder o que se está fazendo, expressar seu estado de espírito, saber a quem pertence algo, descrever objeto(s), convidar alguém para realizar atividades diversas, aceitar ou recusar um convite, falar de sua família etc. Vocabulário relacionado a essas funções, como cores, adjetivos, objetos, novos verbos e membros da família. Verbo *to be* no presente contínuo e outros verbos no presente simples para afirmar, negar e fazer perguntas com *do/does/don't/doesn't*.

Matemática

Noções de espaço e movimento. A comunicação matemática como forma de compreensão, pelo jovem, das dinâmicas do local em que vive e como estratégia para modificar sua forma de atuar nesse local. Resolução de problemas. Números e operações. Tabelas e gráficos. Formas geométricas espaciais e planas. Geometria e natureza.

Ciências da Natureza

Distribuição e usos da água. Misturas e soluções. Ciclo da água na natureza. Vasos comunicantes, pressão, princípio de Pascal. Filtração e decantação. Ecossistemas. Doenças veiculadas pela água contaminada. Tratamento de água. Rede de distribuição de água e água servida. Clima.

Orientação para o trabalho

Modalidade: adaptação e desafio; migração, um fenômeno coletivo. Cultura e imigração. O processo de urbanização e a questão do emprego; reestruturação produtiva e emprego; flexibilidade e mudanças; trabalho qualificado e precarização. Terceirização. Profissões que se transformam. Atividades industriais e atividades de serviços. O processo de trabalho; trabalho em linha e em grupo; trabalho artesão. O processo de trabalho na prestação de serviços. Trabalho de retaguarda e trabalho na linha de frente. A qualidade e o processo de produção. A necessidade de mudar a organização do trabalho. O planejamento da produção: porque planejar, controlar, programar. Controle no processo industrial.

Participação Cidadã

Noções básicas sobre participação social e pública. Direitos Humanos e Direitos de Cidadania. Diagnóstico da realidade social (“Mapa de Desafios”).

Unidade Formativa III: Juventude e Trabalho

Eixo Temático –O mundo do trabalho na sociedade contemporânea: transformações pelas quais vem passando e práticas de inserção dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola.

Ações curriculares – As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado na Unidade Formativa III serão construídos em torno dos seguintes temas:

Ciências Humanas

Significados do trabalho para a juventude. Trabalho e transformações do espaço geográfico. As mudanças nas relações de trabalho. Emprego, subemprego e desemprego. Economia solidária, empreendedorismo e cooperativismo. Lutas sociais e direitos dos trabalhadores. Trabalho, lazer e tempo livre. Educação e trabalho. Desafios do mundo do trabalho.

Língua Portuguesa

Habilidades de leitura de textos em prosa e em verso. Compreensão das ideias do texto. Tipos de texto: narração, dissertação, argumentação, diálogo, poema. Produção de textos. Dígrafos. Verbos: presente, passado e futuro. Uso de aspas. Ortografia. Mas e mais. Singular e plural. Sinal de dois pontos.

Inglês

Novas funções da linguagem: falar do seu trabalho, da sua casa, parabenizar alguém, oferecer-se para fazer alguma coisa etc. Vocabulário relacionado: profissões, cômodos de uma casa, meses do ano, estações, meios de transporte, etc. Frases afirmativas, negativas e interrogativas, ainda no presente contínuo com o verbo *to be*, e no presente simples com outros verbos.

Matemática

Contribuições matemáticas para o desenvolvimento da capacidade de enfrentar e resolver problemas relacionados com o trabalho. Resolução de problemas. Tabelas e gráficos. Números decimais. Medidas de comprimento e de área. Frações. Proporcionalidade.

Ciências da Natureza

Noções de ergonomia. Fatores patogênicos no ambiente de trabalho. Reações de oxirredução. Substância química e elemento químico. Linguagem simbólica para representação científica das substâncias. Partículas elementares dos átomos. O conceito de trabalho: energia potencial e cinética. Máquinas simples. Conservação de energia mecânica.

Participação Cidadã

O planejamento como ferramenta de trabalho. Noções básicas de planejamento participativo e de formatação de um plano de ação (PLA). Procedimentos e instrumentos para distribuição de tarefas e comprometimento dos jovens com o PLA.

b) ETAPA II- EJA V

Unidade Formativa IV: Juventude e Comunicação(EJA V- ETAPA II)

Eixo temático-Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação.

Ações curriculares –As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado da Unidade Formativa IV serão construídos em torno dos seguintes temas:

Ciências Humanas

Informação, conexões e fluxos. Conhecimento e representação do mundo. Representações cartográficas (maquetes, plantas e mapas). Relações espaço-temporais. Meios de comunicação de massa. Inclusão e exclusão digital.

Língua Portuguesa

Habilidades de leitura de textos em prosa e em verso. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, pronome, verbo, artigo, numeral, advérbio, preposição, conjunção, interjeição.

Inglês

Novas funções da linguagem: falar da frequência com que se faz algo, sobre o local onde algo se encontra, pedir um favor, expressar mal-estar físico, descrever alguém, pedir informação, etc. Vocabulário que permite o uso dessas funções, como adjetivos, partes do corpo, preposições de lugar etc. Afirmar, negar e fazer perguntas com frases também no passado, apenas com o verbo *to be*.

Matemática

A linguagem matemática como forma de desenvolver o pensamento matemático. A linguagem matemática como instrumento de comunicação. Resolução de problemas. Medida de volumes. Noções de lógica. A linguagem da Matemática. Generalizações matemáticas. Equações. Expressão algébrica de áreas e volumes. Comunicação estatística.

Ciências da Natureza

Biomassa como fonte alternativa de energia. Classificação de lixo. Reciclagem. Tratamento do lixo. Compostagem. Aterro sanitário. Classificação dos seres vivos. Níveis tróficos e relações ecológicas. Equipamentos de comunicação. Princípio de funcionamento de equipamentos. Conceito de onda, propagação ondulatória (velocidade e frequência). Ondas mecânicas e eletromagnéticas. O uso social das aplicações da radiação (agricultura, medicina, artes etc.). Espectro luminoso e cor. Propriedade das ondas: reflexão, refração, absorção. Espelhos planos e esféricos. Lentes. Instrumentos ópticos: microscópio, luneta e telescópio. Laser.

Participação Cidadã

Relação entre comunicação e participação. O papel da comunicação na qualificação das ações participativas. Referências para a seleção, produção e o uso de meios de comunicação em ações sociais.

Orientação para o trabalho - Cultura e trabalho. Comunicação e cultura; a influência dos grandes meios de comunicação no mundo de hoje e os meios de comunicação comunitários. Cultura e técnica: arte e trabalho. Finalidade do trabalho: para que fazer; qualidade de vida e qualidade no trabalho. Relações de trabalho; conquistas dos trabalhadores.

Formação Técnica Geral: preparação do trabalho e execução de tarefas específicas. A mobilidade profissional: a valorização do trabalhador. Técnica, Tecnologia e Ciência. Hierarquia organizacional; cargos e funções. Cadeias produtivas; organização, divisão e controle do trabalho. O crescimento do setor de serviços. A comunicação no trabalho: comunicação verbal e comunicação não verbal no trabalho.

Unidade Formativa V: Juventude e Tecnologia

Eixo temática – Ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias.

Ações curriculares – As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado na Unidade Formativa V serão construídos em torno dos temas a seguir.

Ciências Humanas

Produção e consumo. Técnica e tecnologia e natureza. Ciência, inovação e tecnologia. Circulação de mercadorias, pessoas e capitais. Globalização. Espaço/tempo e novas tecnologias. Tecnologias e meio ambiente.

Língua Portuguesa

Habilidades de leitura de textos em prosa e em verso. Compreensão e interpretação das ideias do texto. Inferência de informações implícitas no texto. Identificação de efeitos de sentido em expressões do texto. Identificação do tipo de texto e da respectiva finalidade. Produção de textos. Coesão textual e emprego dos pronomes. Emprego dos tempos verbais.

Inglês

Novas funções da linguagem: falar sobre algo que se fez ou se estava fazendo num tempo passado e sobre algo que ainda se vá fazer. Vocabulário relacionado com o contexto em que aparecem essas funções, como superlativos de adjetivos e verbos no passado. Afirmar, negar e fazer perguntas com frases no passado, com o uso de *did/didn't*.

Matemática

Participação da Matemática na evolução da tecnologia e na utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. A Matemática como ciência em evolução. Resolução de problemas. Medidas de área e comprimento. Tabelas e gráficos. Coordenadas cartesianas. Números negativos. Medidas de volume.

Ciências da Natureza

O papel social da divulgação científica. Noções de biotecnologia. Biologia celular: células eucariontes e procariontes. Destilação fracionada. Combustíveis fósseis: origem e usos. Poluição. Tipos e propriedades dos plásticos. Eletricidade, rede elétrica e motores elétricos.

Orientação para o trabalho

Modalidade: adaptação e desafio; migração, um fenômeno coletivo. Cultura e imigração. O processo de urbanização e a questão do emprego; reestruturação produtiva e emprego; flexibilidade e mudanças; trabalho qualificado e precarização. Terceirização. Profissões que se transformam. Atividades industriais e atividades de serviços. O processo de trabalho; trabalho em linha e em grupo; trabalho artesão. O processo de trabalho na prestação de serviços. Trabalho de retaguarda e trabalho na linha de frente. A qualidade e o processo de produção. A necessidade de mudar a organização do trabalho. O planejamento da produção: porque planejar, controlar, programar. Controle no processo industrial.

Participação Cidadã

Tecnologia social para a mobilização e a Participação Cidadã. A construção de instrumentos de registro, monitoramento e apoio ao PLA.

Unidade Formativa VI: Juventude e Cidadania

Eixo temático—Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas).

Ações curriculares – As noções fundamentais, as habilidades e os valores básicos para o desenvolvimento integrado da Unidade Formativa VI serão construídos em torno dos temas a seguir.

Ciências Humanas- Cidadania e política. Ideologias e poder. Democracia e Estado. Unidade e diversidade: território e regionalização. População e diferenças regionais. Juventude e participação política. Movimentos sociais e políticos.

Língua Portuguesa- Habilidades de leitura de texto em prosa e em verso. Variação linguística. Texto dissertativo. Sujeito, predicado, objeto direto e indireto. Linguagem figurada: metáfora. Os diversos gêneros de texto. Ortografia. Emprego da vírgula e do ponto final. Emprego do sinal indicativo de crase. Produção de textos.

Inglês-Revisão e consolidação das funções, do vocabulário e dos tempos verbais apresentados ao longo do curso.

Matemática-A matemática como instrumento de compreensão da realidade para o exercício da cidadania. Resolução de problemas com enfoques variados. Teorema de Pitágoras. Sistemas de equações. Probabilidades. Noções de funções.

Ciências da Natureza-Gênero, sexualidade e cidadania. Noções de saúde e autocuidado. Efeitos do uso de drogas e suas implicações para a saúde individual e coletiva. Acidez e basicidade. Conceito ácido-base de Arrhenius. Reações de neutralização. Chuva ácida: desequilíbrios ambientais pela introdução de SO₂ na atmosfera. Concentração de soluções. Velocidade e aceleração. Impulso. Quantidade de movimento e colisões. Modelo explicativo do planeta. Modelo Sol-Terra-Lua: translação e rotação terrestres. Medidas de tempo. Distribuição de energia no planeta. Efeito estufa e sua importância para a vida. Aquecimento

global e consequências. Obtenção de energia de fontes alternativas. Efeitos das tecnologias limpas no ambiente.

Participação Cidadã- Noções de avaliação participativa de ações cidadãs. Procedimentos e instrumentos para a sistematização do PLA e socialização de suas aprendizagens.

Fonte: Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), 2017.

**ANEXO B – MAPA DE MATRÍCULAS DA EJA - SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO, 2018**



COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

QUANTITATIVO DE TURMAS E ALUNOS - 10.05.2018

DIST.	UNIDADE ESCOLAR	EJA I		EJA II		EJA III		EJA IV		TOTAL	
		TURMA	ALUNO	TURMA	ALUNO	TURMA	ALUNO	TURMA	ALUNO	TURMA	ALUNO
1	ASSOCIACAO DOS CEGOS DO ESTADO DO CEARA	4	39	1	12	0	0	0	0	5	51
1	E.M. AGOSTINHO MOREIRA E SILVA	1	20	2	53	1	30	1	39	5	142
1	E.M. ANTONIO CORREIA LIMA	0	0	1	41	1	42	2	73	4	156
1	E.M. CRISTO REDENTOR	0	0	1	24	1	37	2	68	4	129
1	E.M. FRANCISCO DOMINGOS DA SILVA	1	28	1	29	2	62	3	94	7	213
1	E.M. GUSTAVO BARROSO	0	0	1	19	1	27	1	24	3	70
1	E.M. HERONDINA LIMA CAVALCANTE	0	0	1	33	1	42	1	43	3	118
1	E.M. HILBERTO SILVA	1	24	1	25	1	36	1	24	4	109
1	E.M. JOSE DE ALENCAR	1	24	2	52	1	37	2	80	6	193
1	E.M. MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	0	0	1	26	1	30	1	32	3	88
1	E.M. PROFESSOR JOSE REBOUCAS MACAMBIRA	0	0	1	24	1	32	2	62	4	118
1	E.M. PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR	0	0	1	24	1	35	1	34	3	93

-	TOTAL DISTRITO I	8	135	14	362	12	410	17	573	51	1.480
2	E.M. ALMERINDA DE ALBUQUERQUE	0	0	1	33	1	27	2	52	4	112
2	E.M. DOM ALOISIO LORSCHIEDER	0	0	1	36	1	48	1	49	3	133
2	E.M. FREI TITO DE ALENCAR LIMA	0	0	1	28	1	33	1	46	3	107
2	E.M. GODOFREDO DE CASTRO FILHO	2	48	1	25	1	33	1	45	5	151
2	E.M. IRMA SIMAS	2	37	1	26	1	36	1	42	5	141
2	E.M. ISMAEL PORDEUS	1	37	1	36	2	67	2	64	6	204
2	E.M. JOSE DIAS MACEDO	1	17	1	33	1	36	1	28	4	114
2	E.M. JOSE RAMOS TORRES DE MELO	0	0	1	25	1	33	1	49	3	107
2	E.M. ODILON GONZAGA BRAVEZA	0	0	1	22	1	17	1	31	3	70
2	E.M. PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO	2	46	1	32	1	38	1	36	5	152
2	E.M. PROFESSOR JOAO HIPOLYTO DE AZEVEDO E SA	0	0	1	18	1	26	1	30	3	74
2	E.M. PROFESSOR LUIS COSTA	0	0	1	30	2	65	2	74	5	169
2	E.M. PROFESSOR MONTEIRO DE MORAES	2	49	1	22	1	33	1	39	5	143
2	E.M. PROFESSORA BELARMINA CAMPOS	2	47	1	38	1	44	1	51	5	180
2	E.M. PROFESSORA CONSUELO AMORA	0	0	1	31	1	43	1	42	3	116
2	E.M. PROFESSORA EDITH BRAGA	0	0	2	63	1	41	1	50	4	154
2	E.M. PROFESSORA MARIA GONDIM DOS SANTOS	0	0	1	25	2	67	2	64	5	156

2	E.M. PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA	0	0	1	30	1	37	1	39	3	106
-	TOTAL DISTRITO II	12	281	19	553	21	724	22	831	74	2.389
3	E.M. ADROALDO TEIXEIRA CASTELO	1	27	2	58	1	36	2	56	6	177
3	E.M. ANTONIO DIOGO DE SIQUEIRA	1	24	1	20	2	66	2	64	6	174
3	E.M. DOLORES ALCANTARA	1	25	1	25	3	96	4	140	9	286
3	E.M. GABRIEL CAVALCANTE	0	0	1	30	1	27	1	34	3	91
3	E.M. JOAQUIM NOGUEIRA	1	26	1	19	2	56	2	49	6	150
3	E.M. JOSE ALCIDES PINTO	1	21	1	22	1	39	1	42	4	124
3	E.M. MONSENHOR LINHARES	1	20	1	24	1	30	1	31	4	105
3	E.M. MURILO AGUIAR	1	28	1	28	3	90	3	105	8	251
3	E.M. NILSON HOLANDA	0	0	1	29	2	58	2	57	5	144
3	E.M. PRESIDENTE KENNEDY	1	27	1	32	2	61	2	72	6	192
3	E.M. PROFESSOR AMERICO BARREIRA	1	23	1	23	1	35	2	63	5	144
3	E.M. PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA	1	18	1	20	1	36	1	20	4	94
3	E.M. PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA	0	0	1	29	1	28	1	28	3	85
3	E.M. SANTA MARIA	1	17	1	31	2	66	2	73	6	187
3	E.M. SAO JOSE	1	23	1	22	2	46	3	90	7	181
-	TOTAL DISTRITO III	12	279	16	412	25	770	29	924	82	2.385
4	E.M. CASIMIRO MONTENEGRO	0	0	1	24	1	30	1	47	3	101
4	E.M. GENERAL MANOEL CORDEIRO NETO	1	26	1	30	1	40	2	79	5	175
4	E.M. JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO	1	24	1	27	1	35	1	38	4	124
4	E.M. JOSE BATISTA DE OLIVEIRA	1	30	1	28	1	34	1	35	4	127

4	E.M. MARIA BEZERRA QUEVEDO	1	27	1	24	2	58	2	59	6	168
4	E.M. MARIA ZELIA CORREIA DE SOUZA	2	46	2	56	2	79	3	111	9	292
4	E.M. MARIETA GUEDES MARTINS	0	0	0	0	0	0	2	62	2	62
4	E.M. PROFESSOR JACINTO BOTELHO	1	25	1	33	1	39	1	39	4	136
4	E.M. PROFESSOR JOSE VALDEVINO DE CARVALHO	2	53	1	32	1	32	1	36	5	153
4	E.M. PROJETO NASCENTE	0	0	1	23	1	36	1	38	3	97
4	E.M. RACHEL DE QUEIROZ*	2	43	0	0	1	30	1	37	4	110
4	E.M. RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	0	0	1	20	1	33	1	34	3	87
4	E.M. VICENTE FIALHO	1	25	1	27	1	35	1	26	4	113
4	E.M. WALDEMAR BARROSO	0	0	1	26	2	67	2	70	5	163
-	TOTAL DISTRITO IV	12	299	13	350	16	548	20	711	61	1.908
5	E.M. CATARINA LIMA DA SILVA	1	28	1	33	2	59	4	151	8	271
5	E.M. CREUSA DO CARMO ROCHA	1	20	1	28	2	61	2	58	6	167
5	E.M. EDILSON BRASIL SOAREZ	0	0	0	0	1	34	1	32	2	66
5	E.M. FLORIVAL ALVES SERAINE	1	20	1	29	2	68	2	76	6	193
5	E.M. FRANCISCO EDMILSON PINHEIRO	1	25	1	38	1	37	1	39	4	139
5	E.M. HENRIQUETA GALENO	2	45	1	22	1	40	1	45	5	152
5	E.M. JOAO MENDES DE ANDRADE	1	15	1	24	2	61	2	87	6	187
5	E.M. JOAQUIM ALVES	0	0	1	23	1	24	1	33	3	80
5	E.M. PADRE ANTONIO MONTEIRO DA CRUZ	1	28	1	30	2	65	2	77	6	200
5	E.M. PROFESSOR EDILSON BRASIL SOAREZ	0	0	1	39	1	40	1	55	3	134
5	E.M. PROFESSOR JOSE MILITAO DE	1	18	1	27	1	28	1	27	4	100

	ALBUQUERQUE										
5	E.M. PROFESSORA LIREDA FACO	2	51	2	51	4	124	4	142	12	368
-	TOTAL DISTRITO V	11	250	12	344	20	641	22	822	65	2.057
6	E.M. ANGELICA GURGEL	2	58	1	40	2	76	3	110	8	284
6	E.M. BARBARA DE ALENCAR	0	0	1	25	1	40	2	51	4	116
6	E.M. JOAO SARAIVA LEAO	1	24	1	25	1	42	2	67	5	158
6	E.M. MANUEL LIMA SOARES	0	0	1	26	1	43	2	61	4	130
6	E.M. MARIA HELENILCE CAVALCANTE LEITE MARTINS	0	0	1	30	1	41	2	68	4	139
6	E.M. MARIETA CALS	1	29	1	36	2	69	3	120	7	254
6	E.M. MOREIRA DA ROCHA	1	24	1	26	1	36	1	48	4	134
6	E.M. OTAVIO DE FARIAS	1	25	1	43	2	78	1	36	5	182
6	E.M. PAULO SERGIO DE SOUSA LIRA	1	29	1	20	1	30	1	39	4	118
6	E.M. PROFESSOR CLODOMIR TEOFILIO GIRA0	2	37	1	23	1	33	1	27	5	120
6	E.M. PROFESSORA BERNADETE ORIA DE OLIVEIRA	1	14	1	9	0	0	0	0	2	23
6	E.M. PROFESSORA TEREZINHA FERREIRA PARENTE	1	36	1	38	3	103	3	114	8	291
6	E.M. RAIMUNDO DE MOURA MATOS	1	28	1	38	2	81	2	92	6	239
6	E.M. SINO PINHEIRO	2	44	1	34	2	67	2	68	7	213
6	E.M. TAIS MARIA BEZERRA NOGUEIRA	1	37	1	35	1	48	2	93	5	213
6	E.M. VEREADOR JOSE BARROS DE ALENCAR	0	0	1	28	1	36	1	39	3	103
-	TOTAL DISTRITO VI	15	385	16	476	22	823	28	1.033	81	2.717
-	TOTAL GERAL	70	1.629	90	2.497	116	3.916	138	4.894	414	12.936

Fonte: SME/Coplan, 2018.

**ANEXO C – RESOLUÇÃO DE Nº. 007/2012 DA CÂMARA DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE FORTALEZA**

Conselho Municipal de Educação de Fortaleza -CME

Lei Nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº.9.317/2007

Câmara do Ensino Fundamental Resolução Nº007/2012

Estabelece normas para a organização e funcionamento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como modalidade do Ensino Fundamental da Educação Básica, nas Instituições de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME, nos termos de suas atribuições legais, tendo em vista a necessidade de normatizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, e considerando:

I - o direito de todos à educação pública de qualidade social;

II -

o dever do Estado de oferecer Educação Básica para jovens, adultos e idosos, com características adequadas às suas necessidades, como parte integrante da política educacional de Estado;

III -

a Educação como processo permanente que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;

IV -

a responsabilidade do poder público garantir as condições de acesso à escola como estratégia de melhoria de vida e de compreensão crítica do mundo do trabalho.

**RESOLVE: CAPÍTULO I
DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS COMO MODALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Art. 1º. A Educação de Jovens e Adultos e Idosos, apoiada no princípio da educação permanente, é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental, na idade própria.

Art. 2º. O Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza deverá assegurar gratuitamente a

essas pessoas oportunidades educacionais para conclusão do Ensino Fundamental de acordo com as normas vigentes.

Art. 3º. Como modalidade do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos será desenvolvida, de forma presencial, semi presencial e a distância.

§ 1º ~~De forma presencial,~~ Com base nos seguintes princípios:

I-

Reconhecimento de que todos têm direito à educação ao longo da vida e que, portanto, deve ser assegurada àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

II- Igualdade de oportunidades quanto ao acesso e permanência na escola, possibilitando às pessoas novas inserções na vida social.

III-

O caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de transformação é mediado pela vida familiar, convivência humana, dinâmica do trabalho e pelas manifestações sociais e culturais.

§ 2º A oferta da EJA na modalidade semipresencial acontecerá

§ 3º A oferta da EJA na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; o estudante deve apresentar o atestado e ou laudo médico.

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;

V - estejam em situação de privação de liberdade

AQUI VAMOS ELABORAR UM PARÁGRAFO QUE TRATA DA EAD DE FORMA SEMIPRESENCIAL.

Art. 4º. O ingresso do estudante na Educação de Jovens e Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental, dar-se-á em qualquer época do ano, mediante comprovação ou não de escolaridade anterior, submetendo-se a avaliação que o situe adequadamente nesta modalidade de ensino, de acordo com seus saberes e nível de conhecimento apresentado de conformidade com o que prescreve a Resolução CME/CEFNº005/2011 que dispõe sobre os procedimentos de Classificação e de Reclassificação dos estudantes das Escolas do Sistema

Municipal de Ensino de Fortaleza.

§ 1ª Qualquer escola do sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, devidamente legalizada pelo Conselho Municipal de educação de Fortaleza, terá autonomia para Classificar o estudante da EJA.

§ 2º O processo avaliativo deverá ser realizado por uma comissão de três professores sendo acompanhado pelo coordenador Pedagógico e secretário(a) Escolar (criação e realização das provas)

§ 3º Apresentação do processo de avaliação do processo de avaliação e registro dos resultados em livro de ata Especial

§ 4º Arquivamento de uma cópia da Ata na pasta do estudante

§ 5º Envio de uma cópia da Ata para CME, quando do encaminhamento do relatório Escolar Anual – REA.

Art. 6º. A idade mínima para ingresso de estudantes na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos.

Art.7º. A Educação de Jovens e Adultos e Idosos do Ensino Fundamental organizar-se-á em primeiro e segundo segmentos, com duração de quatro anos, assim distribuídos:

I - Primeiro Segmento

- a) EJA I: 1º e 2º anos
- b) EJA II: 3º, 4º e 5º Anos;

II – Segundo Segmento

- d) EJA III: 6º e 7º Anos;
- e) EJA IV: 8º e 9º Anos.

Parágrafo único. Considerando as circunstâncias especiais, tais como, conhecimentos dos conteúdos curriculares, capacidade do estudante avançarem seu processo de estudo e conclusão do curso, na proposta pedagógica da instituição de ensino poderá, através dos mecanismos de classificação ou reclassificação ser definido um tempo mínimo para conclusão da EJA assim estabelecido:

- a) para o Primeiro Segmento (EJA I, II, III), no mínimo 12 (doze) meses letivos;
- b) para o Segundo Segmento (EJA III, IV), no mínimo 12 (doze) meses letivos.

Art.8º. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Ensino Fundamental terá carga horária mínima anual de

oitocentas horas, distribuídas em, no mínimo, duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, excetuando o tempo reservado aos exames finais e de recuperação, quando houver.

§1º - A jornada escolar diária na Educação de Jovens

e Adultos e Idosos do Ensino Fundamental é de quatro horas de efetivo trabalho escolar, nos horários diurnos e noturnos.

§2º -

Para cumprir o tempo dessa jornada, a instituição de ensino deverá levar em consideração a realidade de

esua comunidade escolar e do contexto em que a escola se encontra. Tais condições deverão estar consubstanciadas em sua proposta pedagógica, sem significar redução de carga horária.

Art. 9º. A organização do número de estudantes por turma, com no mínimo 15 (quinze) estudantes, obedecerá a seguinte composição:

I – para o Primeiro Segmento:

a) EJA I: até 25 (vinte e cinco) estudantes;

b) EJA II: até 35 (trinta) estudantes;

II – para o

Segundo

Segmento:

c) EJA III e IV: até 35 (trinta e cinco) estudantes.

§1º A constituição e oferta de turmas, com número inferior ao mínimo de estudantes previsto no caput deste artigo, ficam autorizadas, desde que sejam para assegurar aos estudantes a continuidade dos seus estudos na instituição de ensino na qual estavam matriculados no ano anterior sendo ato discricionário da SME

§2º Será permitido o acréscimo de no máximo 10% no número de estudantes matriculados por turma a partir da composição acima, quando a realidade assim exigir.

§ 3º O número de estudantes por turma deverá levar em conta a área física da sala de aula considerando 1m² por estudante, e não poderá ter 2 (duas) turmas de mesmo ano com número inferior a 10 (dez) estudantes, considerando que a capacidade do espaço físico seja adequada.

~~**Art. 10º.** Nas turmas em que houver estudantes com deficiência, superdotação ou transtorno global do desenvolvimento, o número de educandos deverá ser reduzido, considerando que:~~

~~I – o número máximo de estudantes com deficiência poderá ser de até 2 (dois) estudantes por turma;~~

~~II – para cada estudante com deficiência, o número máximo, previstos nos incisos I e II, do artigo 8º, deverá ser reduzido em 2 (dois) estudantes. (Revogado conforme conselho municipal de fortaleza.)~~

Parágrafo Único. Será objetivo permanente dos Órgãos Executivos da Educação Municipal e instituições de ensino garantir a relação adequada entre número de estudantes e o de professor, a carga horária e as condições materiais dos estabelecimentos de ensino.

CAPÍTULO II

DAS DIRETRIZES E DOS OBJETIVOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 10. São diretrizes da modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental:

I – A educação escolar deve levar em conta as necessidades das pessoas jovens, adultas e idosas e as especificidades de sua condição no processo natural de amadurecimento e envelhecimento, respeitando seu direito de viver dignamente todas as etapas da vida e de exercer sua cidadania.

II – Acesso dessa população às oportunidades de desenvolvimento, realização e bem-estar da pessoa em todo curso de sua vida, inclusive numa idade avançada.

III – Acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, como meio para maior usufruto do desenvolvimento social, cultural, político e econômico.

IV – Formação permanente de técnicos, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar sobre assuntos pertinentes ao processo natural e sociocultural de amadurecimento e envelhecimento, fundamentos epistemológicos e pedagógicos da EJA e conteúdos e metodologias de ensino, próprios a cada idade.

V – Ampliação da oferta do atendimento escolar ao jovem, adulto e idoso, utilizando, complementarmente, além das escolas, outros espaços da cidade, por meio de parcerias com a sociedade civil e a iniciativa privada.

Art. 11. Constitui-se objetivo da modalidade Educação de Jovens e Adultos e ~~Idosos~~, do Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos científicos e dos saberes culturais produzidos historicamente pela humanidade.

IV - o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

V – o estímulo para o aumento da autoestima do estudante por meio do fortalecimento da confiança na sua capacidade de aprender e valorizar a educação como forma de desenvolvimento pessoal e social;

VI – o estímulo para o exercício da autonomia com responsabilidade, aperfeiçoamento e convivência em diferentes espaços sociais;

VII – o atendimento às demandas específicas de jovens, adultos e ~~idosos~~ trabalhadores, contribuindo para sua compreensão e inclusão no mundo do trabalho;

VIII – a garantia do direito a uma adequada compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no estudo das disciplinas e no desenvolvimento de habilidades relacionadas com o uso de novas tecnologias.

IX – a sistematização e consolidação das experiências de vida e os conhecimentos já adquiridos pelos jovens, adultos e idosos, a fim de que possam usufruir dos bens materiais e culturais existentes no meio em que vivem, indispensáveis ao exercício da cidadania;

X – a oferta de condições especiais para que os jovens, adultos e idosos desenvolvam suas potencialidades como pessoas humanas, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

CAPITULO III

DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS e ADULTOS E IDOSOS

Art. 12. A avaliação do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos e Idosos (Primeiro e Segundo Segmentos) será um instrumento a serviço da aprendizagem, realimentando todo o processo de planejamento do ensino, tendo, pois, a função de diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento do estudante, de acordo com os objetivos do curso, observando:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais e locais para educação de jovens, adultos e idosos; II – o caráter diagnóstico, formativo e cumulativo do desempenho acadêmico do estudante;

III – a possibilidade de aceleração de estudos, promovida pela escola e/ou sistema de ensino, mediante acompanhamento sistemático e intervenção pedagógica através de projetos, programas e atividades interdisciplinares;

IV – a possibilidade de avanço nos anos mediante avaliação da aprendizagem; V – o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

VI – a possibilidade de acompanhamento especial, individualizado, para aqueles que demonstrarem dificuldades em seu desenvolvimento, em horário compatível com a disponibilidade do estudante e da instituição.

Parágrafo único: os alunos que obtiverem êxito no Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos serão classificados de acordo o resultado oficial, na íntegra; todos os componentes curriculares (disciplinas) do núcleo comum do ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza.

Art. 13º. A avaliação na EJA deve respeitar as características próprias deste aluno: idade, desenvolvimento, experiências laboral, participação nas atividades escolares, criatividade e

capacidade de tomar iniciativa, de apropriar-se dos conteúdos ministrados, comunicação com colegas, professores e demais agentes educativos, sociabilidade, visando á assimilação dos conhecimentos desenvolvimento na habilidades de ler escrever interpretar e comunicar, e aquisição das competências, conhecimentos, atitudes e valores oriundos de maneira formal e informal da escola da experiência e do mundo do trabalho.

Art. 13. O desempenho do estudante, no Primeiro e Segundo Segmentos, contemplará os aspectos qualitativos e quantitativos da aprendizagem.

I – Nas etapas de cada segmento deverão ser feitos, semestralmente, registros descritivos das aprendizagens individuais dos educandos, com ênfase nos aspectos qualitativos;

II - Para efeito de conclusão de um segmento, o desempenho será expresso em pontos, numa escala de zero a dez, devendo o estudante atingir no mínimo vinte e quatro pontos em cada componente curricular, excetuando-se as etapas I e II do 1º Segmento, cujos resultados deverão ser expressos em relatórios individuais, semestralmente;

III - o controle de frequência é de responsabilidade da escola, conforme o disposto no seu Regimento, sendo exigida ao estudante a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total de cada etapa para aprovação;

IV – a obrigatoriedade de estudos de recuperação paralelos ao período letivo;

V - recuperação final dos estudos, quando necessária, obedecendo aos seguintes procedimentos:

- a) primeira etapa: dez dias de aulas dos conteúdos básicos das disciplinas em que o estudante não obteve êxito, considerando-se promovido o educando com aprendizagem verificada como satisfatória ao término desse período;
- b) segunda etapa: os estudantes que não apresentarem aprendizagem satisfatória na primeira etapa receberão orientação para a realização de estudos domiciliares, com a duração mínima de oito dias;
- c) os estudantes, que não obtiverem êxito nos estudos orientados, serão submetidos a uma terceira e última etapa de avaliação, com provas em calendário desenvolvido ao longo de dois dias.

§ 1º - Para o cumprimento do inciso III, a instituição deverá incluir na sua proposta pedagógica formas alternativas de cumprimento da frequência mínima exigida, considerando a realidade de cada estudante.

§ 2º - A impossibilidade de cumprimento pelos estudantes da frequência mínima exigida deverá ser devidamente comprovada com registros nos documentos escolares.

CAPÍTULO IV

DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Art. 14. O currículo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve se constituir em um conjunto de componentes curriculares, garantindo a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, ordenados quanto à sequência e ao tempo necessários para o seu desenvolvimento, adequados às possibilidades e necessidades dos estudantes.

I - Na Base Nacional Comum do Primeiro Segmento, EJA I , dar-se-á prosseguimento ao processo de alfabetização, com vistas ao domínio da leitura, da escrita e da matemática; na EJA II, serão reforçados os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade, com vistas ao domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas.

- a) São componentes curriculares da Base Nacional Comum do Primeiro Segmento: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Ensino Religioso trabalhados na perspectiva da interdisciplinaridade.

II – Na Base Nacional Comum do Segundo Segmento, EJA III e IV, os componentes curriculares deverão estar organizados nas seguintes áreas de conhecimento:

- a) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa (Redação e Literatura) e Arte;
- b) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia e Ensino Religioso;
- c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática e Ciências.

§ 1º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao estudante que:

- a) cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- b) seja maior de trinta anos de idade;
- c) estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- d) esteja amparado pelo Decreto-Lei N° 1.044, de 21 de outubro de 1969 (incluído pela Lei N° 10.793, de 1º.12. 2003);
- e) tenha prole.

§ 2º – A disciplina História deverá incluir o estudo de conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena, nos diversos aspectos que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas sócio-cultural, econômica e política.

§ 3º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao estudante, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

III - A Parte Diversificada da EJA, no Primeiro e no Segundo Segmentos, deverá contemplar em suas disciplinas, dentre outras, a temática Mundo do Trabalho, relacionada às diferentes formas de organização do trabalho na sociedade contemporânea e à formação do estudante trabalhador.

Parágrafo único. Na Parte Diversificada do currículo do Segundo Segmento da EJA será incluído, obrigatoriamente, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

IV – O currículo da EJA deverá incluir nas disciplinas do Primeiro e Segundo Segmentos os temas transversais cidadania, trabalho, cooperativismo, empreendedorismo, economia solidária, ética, saúde, sexualidade, família, sociedade, meio ambiente, tecnologia, cultura e outros.

V – O currículo da EJA deverá também prever adequação, metodologias, adaptação e a flexibilidade para atender aos estudantes com deficiência, superdotação ou transtorno global de desenvolvimento.

VI- O currículo da EJA do segundo segmento

Art. 15. Deverão ser consideradas as seguintes diretrizes curriculares para a EJA:

I - no desenvolvimento de suas atividades curriculares, as instituições de ensino deverão nortear as suas ações pedagógicas, considerando os seguintes aspectos:

- a) a construção de princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade, democracia, respeito ao bem comum e à diversidade sexual, étnico-racial, religiosa, política, dentre outras;
- b) o desenvolvimento de princípios referentes a direitos, deveres e cidadania, a razão crítica e à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II - a vivência da proposta pedagógica, a ser definida pela escola, deverá considerar a identidade social e individual de seus estudantes, professores, demais profissionais e comunidade do entorno;

III - as instituições de ensino deverão considerar que as aprendizagens são constituídas pelas interações dos processos cognitivo, afetivo, sociocultural, decorrentes das relações entre as diferentes identidades dos diversos atores do contexto escolar.

Art 16. O currículo da educação de Jovens e Adultos da EJA III e IV será organizado de modo a ofertar Cursos profissionalizantes, com o objetivo de oferecer oportunidade para que os alunos experimentem novas formas de interação, se apropriando de novos conhecimentos, (re)elaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se (re)posicionando quanto a sua inserção social e profissional.

Art. 16. A orientação para o trabalho, bem como a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais são consideradas diretrizes curriculares para a EJA, além daquelas contidas no artigo 9º da Resolução Nº 001/2009 do CME.

Art. 17. O Sistema Municipal de Ensino deverá adequar a sua proposta curricular para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes da EJA, considerando o que prescreve o artigo 11 da Resolução Nº 001/2009 do CME.

Art. 18. O Órgão Executivo Central de Educação Municipal deverá adotar providências em relação à adequação da proposta curricular, de modo que esta atenda à identidade própria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando os perfis dos estudantes, as faixas etárias, pautando-se nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e efetivar a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens, adultos e idosos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolaridade básica.

CAPÍTULO V

DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA A MODALIDADE EDUCAÇÃO

DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Art. 19. A proposta pedagógica da Instituição de Ensino para a modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos obedecerá aos princípios, objetivos e diretrizes curriculares formulados na Resolução Nº 001/2009, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME, artigos 12, 13, bem como as orientações próprias do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e desta Resolução.

CAPÍTULO VI

DO REGIMENTO ESCOLAR

Art. 20. Deverão constar nos Regimentos Escolares das instituições de ensino, que desenvolvem Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as especificidades concernentes a essa modalidade, considerando, também, o que dispõem os artigos 14 e 15 da Resolução Nº 001/2009, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME, bem como as orientações próprias do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

CAPÍTULO VII

DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

Art. 21. O acompanhamento e avaliação escolar do Ensino Fundamental na Educação de Jovens, Adultos e Idosos segue as determinações dos artigos 16 e 17 da Resolução Nº 001/2009, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME.

CAPÍTULO VIII

DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Art. 22. Para o exercício da direção escolar, da coordenação pedagógica, da docência, de secretaria escolar, do apoio administrativo, dos serviços gerais, da portaria, da segurança e do exercício da alimentação escolar nas instituições de ensino, deverá ser observado o disposto no capítulo VIII da Resolução CME Nº 001/2009 do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO IX

DA CRIAÇÃO, DO CREDENCIAMENTO E RENOVAÇÃO DO CREDENCIAMENTO DAS ESCOLAS

Art. 23. Para o credenciamento e/ou renovação do credenciamento de instituições de Ensino Fundamental que ofertam Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA deverá ser observada a legislação vigente, bem como os capítulos IX, X e XI da Resolução CME Nº 001/2009 do Ensino Fundamental e o que dispõe a presente Resolução.

CAPÍTULO X

DA AUTORIZAÇÃO, DO RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DO RECONHECIMENTO DE CURSO

Art. 24. Para autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento do curso do Ensino Fundamental modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA deverão ser observados a legislação vigente, bem como os capítulos XII, XIII e XIV da Resolução CME Nº 001/2009 do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO XI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 25. A instituição de ensino, que já foi credenciada para funcionar somente com as etapas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da EJA, terá seus direitos assegurados, sendo que, a partir da data da publicação desta Resolução, a autorização será concedida da etapa I à V , compreendendo o Primeiro e o Segundo Segmentos, devendo, no último ano já ter obtido seu reconhecimento ou estar em processo, devidamente comprovado.

Art. 26. As instituições de Ensino Fundamental que ofertem Educação de Jovens, Adultos e Idosos deverão cumprir as exigências contidas nesta Resolução específica para a EJA, bem como as da Resolução CME Nº 001/2009 do Ensino Fundamental.

Art. 27. Com vistas ao cumprimento das exigências contidas nesta Resolução, nos Artigos 23 e 24 as instituições de Ensino Fundamental que ofertam EJA deverão fazer a solicitação em formulários próprios, conforme o artigo 40 da Resolução CME Nº 001/2009 do Ensino Fundamental.

Art. 28. A instituição de Ensino Fundamental que oferta EJA deverá afixar em local visível ao público o documento que ateste o seu Credenciamento e/ou Reconhecimento de curso, expedido pelo Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME.

Art. 29. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Município de Fortaleza.

Resolução aprovada pelo Pleno do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza.

Sala das Sessões do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, aos 7 de março de 2012.

Aurilene Oliveira Furtado

Francisca Lúcia Quitéria da Silva

Francisco José Rodrigues

EQUIPE TÉCNICA DA CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CME

Solange Maria Colares Garcia

PRESIDENTE DA CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CME

Francisca de Assis Viana Moreira

PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, 2018.

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) Raquel Carine Martins Beserra CPF nº 839732493-34, aluna do Curso de Doutorado em Educação (Matrícula: 407109), Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola da Universidade Federal do Ceará - UFC, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº P923610/2017, aqui denominado Raquel Carine Martins Beserra, o qual pretende pesquisar com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado: Juventudes na política municipal de educação de jovens e adultos: Itinerários e aprendizagens nas escolas municipais de periferia em Fortaleza, com duração de dois anos letivos, com início previsto em 01/02/18, e término previsto em 20/12/19, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o (a) aluno (a) realizar o trabalho acadêmico nas unidades escolares que tem Eja Diurno, conforme termo da Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

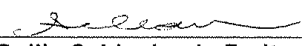


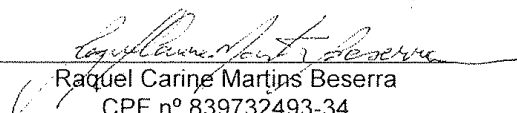
SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 22 de Janeiro de 2018.


Antonia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação


Raquel Carine Martins Beserra
CPF nº 839732493-34

ANEXO E – PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO COM JOVENS NA ESCOLA

ESCOLA MUNICIPAL DOUGLAS

CURSO DE EXTENSÃO:

“JUVENTUDES E CULTURA: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO HUMANA E SOCIAL”

Estudante: _____



JUSTIFICATIVA

A proposta de realizar um curso de extensão com as juventudes na Escola Municipal São José, situadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), surgem das vivências e experiências no cotidiano escolar.

No primeiro semestre do ano de 2018 observamos e acompanhamos as turmas do projeto piloto EJA Jovem na cidade de Fortaleza. Uma iniciativa da rede municipal pública. Na época havia 8 (oito) escolas que executavam o projeto. Cada escola possuía 2 (duas) turmas, constituídas por jovens, em sua maioria, entre 15 (quinze) até 17 (dezesete) anos de idade. As turmas compunham o 2º segmento do ensino fundamental, organizadas como: EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos), funcionando no período diurno (tarde). O objetivo principal, segundo as conversas informais juntos aos/às profissionais da educação, era “corrigir a distorção idade-série”.

Todavia, com as leituras realizadas no corpo escrito do Projeto EJA Jovem (2017) foi possível identificar, dentre os seus objetivos específicos, outras dimensões:

- Oferecer oportunidade para que os *[as]* jovens experimentem formas diferentes de interação social, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo em turmas de EJA no período diurno; [Grifos nossos].
- Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos *[as]* jovens, tomando-os como base e ponto de partida para novas aprendizagens; [Grifos nossos].
- Adotar estratégias de ensino diversas (estudo de textos, vídeos e filmes, visitas programadas, pesquisa de campo, produção e revisão de textos escritos, exercícios práticos e orientados) que dialoguem com o mundo dos *[das]* jovens, incentivando sua autonomia como aprendizes, despertando seu interesse por ampliar seus conhecimentos e suas experiências culturais; [Grifos nossos].

Tais aspectos nos confirmam que o Projeto EJA Jovem não se restringe a correção “idade-série”, fazendo-se necessário repensar o nosso fazer pedagógico para dialogar com os sujeitos que possuem especificidades e múltiplas diversidades. Somam-se a isto as

vivências/experiências com as juventudes que transitam nas turmas noturnas da modalidade EJA.

Diante de tais considerações, surge a proposta do presente curso de extensão a ser materializado na própria escola. Compreendendo a extensão como uma ação de comunicação horizontal no pensamento freireano. Dos temas a serem abordados, há: racismo, gênero e sexualidade, trabalho e empregabilidade e estéticas em diálogos com as culturas juvenis circunscritas na instituição. Os conteúdos elegidos surgiram de registros realizados no decorrer das observações em sala de aula, no recreio e nos intervalos de entradas e saídas, com a contribuição das conversas múltiplas junto aos/as estudantes, entre maio e outubro de 2019.

Salientamos que no decorrer dessas convivências, os/as jovens, à despeito do que as críticas apresentam, são sujeitos que vão tomando posições de mundo diante ao fato escolar e/ou a educação ofertada nesse espaço. Da ausência de informações, passando pela ausência de conhecimento e necessidade em debater questões que ainda parecem distante do currículo “oficial”, os/as jovens vão escrevendo seus modos de ser e ler os seus mundos. Assim, a ideia também é fortalecer os sujeitos como fazedores de narrativas próprias. Foi com base nessa lógica que a presente iniciativa se esboçou.

Entretanto, lembramos que o curso é apenas uma proposta que tenta dialogar com essas realidades, não tendo a pretensão de ser uma ação “ideal” e “pronta”, mas um processo a ser construído em diálogo com as juventudes que fazem parte do contexto.

OBJETIVO

Sensibilizar os/as estudantes para a compreensão de suas identidades culturais junto aos seus pares, tematizando racismo, gênero e sexualidade, trabalho e empregabilidade e estética, contribuindo para uma formação humana e social.

METODOLOGIA

A ideia é construir um diálogo entre os saberes culturais e/ou saberes de experiência feita, como nos lembra Paulo Freire (2005), das juventudes, os conteúdos e a abordagem metodológica, tendo como primazia o trabalho coletivo, a arte, a dialogicidade, o acesso à informação e a apropriação do conhecimento.

A metodologia terá como inspiração os princípios da educação popular a partir do pensamento de Paulo Freire: horizontalidade, dialogicidade, participação, flexibilidade e contextualização. Bases epistemológicas que estão expressas nas Diretrizes Curriculares Municipais de Fortaleza para Ensino Fundamental, sobretudo na educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

A cada encontro iremos partir dos registros realizados no decorrer das observações e conversas informais já citados acima. As dinâmicas terão como centralidade a lógica da participação, levando em conta as narrativas contextuais dos/as participantes sobre os conteúdos a serem trabalhados. O trabalho com vídeos curtos, textos, poemas, lixas, produções textuais, colagens, grafite também poderão estar inclusos.

Outro elemento importante é a construção da merenda coletiva no início das atividades, compreendendo esse momento central para os processos de sociabilidade e amorosidade junto ao grupo.

CARGA HORÁRIA

20 horas

CRONOGRAMA

Dia 16/11 (sábado) – JUVENTUDES E RACISMO (Raquel e Edinaldo)

- **Merenda Coletiva (8:00 às 8:30)**
- **A organização da sala, como ambiente de diálogos, será realizada através de um círculo.**
- **Atividade 1 - Dinâmica de apresentação:** em dupla, iremos responder as seguintes questões: **a) Quem sou eu? b) Onde eu nasci? c) Onde moro, qual o meu no bairro? d) O que eu espero do curso?**

- **Processo:** em duplas, cada um irá apresentar o colega. Distribuiremos uma folha de papel ofício para cada um.
- **Apresentação do curso/programação.**
- **Atividade 2 - Participação juvenil** – elementos introdutórios.
 - O objetivo geral é analisar a importância da participação dos/das jovens na construção de uma escola em movimento.

Diagrama de tortas: construir um grande diagrama em que possamos refletir junto às juventudes o que as distanciam e o que as aproximam da participação dentro e fora do espaço escolar. O diagrama deverá ser construído com dois papéis madeiras (colados um no outro), cada participante também se utilizará de giz de cera para escrever ou desenhar as distâncias e as aproximações. Com isso, contribuindo para pensar como podemos construir espaços mais dialógicos.
 - **Exposição oral: Estatuto da Juventude e Participação**
Processo: A apresentação será realizada com o uso do Data show, priorizando o diálogo.
- **Atividade 3 - Introdução ao tema/RACISMO**
 - Trabalho em grupo
 - **Processo:** Dividir os grupos através dos objetos pessoais. Cada grupo ficará responsável por uma narrativa acerca do preconceito étnico-racial. Essa narrativa será distribuída de maneira aleatória. Caberá ao grupo realizar a leitura e debater o tema entre si para fazer uma breve exposição oral.
- **Atividade 4 - Mas, afinal, o que é Racismo?**
 - **Processo:** Será realizada uma breve exposição dialogada sobre o conceito em diálogo com a formação social no Brasil. Lei 10.693/2003.
 - **Vídeo-documentário: VISTA A MINHA PELE (26:45min.).**
- **Atividade 5 - Teatro do Oprimido – Edinaldo**
- **Atividade 6 - Avaliação do dia:** sanfona de palavras.

Dia 23/11 (sábado) – JUVENTUDES, GÊNERO E SEXUALIDADE: DIALOGANDO COM AS NOSSAS TRAJETÓRIAS (RAQUEL E CAUÊ)

- **Merenda Coletiva (8:00 às 8:30)**
- **Atividade 1 - Continuidade – Pauta da participação juvenil:**
 - **Conhecendo o Estatuto da Juventude.**

Objetivo: contribuir com a reflexão sobre a importância da participação das juventudes nos espaços escolares e não-escolares.

A exposição deverá ser oral, mas com a atenção ao diálogo e ao conhecimento prévio dos/das jovens.

- **Atividade 2 - Papéis femininos e papéis masculinos: uma construção cultural?**

Objetivo: compreender que esses papéis é fruto de nossas construções sociohistóricas.

Processo: dividir os grupos para debater fotografias/narrativas referentes aos papéis que vêm sendo atribuídos ao feminino e ao masculino na sociedade.

- **Atividade 3 – Vídeo-debate:VIDA MARIA**
- **Atividade 3 - Dinâmica: papéis invertidos.** (Não foi possível)

Objetivo: proporcionar através da teatralização um momento de vivência corporal, oral e expressivo de reflexão sobre os nossos comportamentos diante às discriminações de gênero e de sexualidade.

Processo: cada grupo ficará responsável por encenar uma situação de discriminação em relação ao gênero e à sexualidade para debater no grupo maior. A ideia é se colocar no lugar de quem sofre a discriminação/violência. Depois haverá reflexão coletiva.

- **Atividade 4 – Exposição oral dialogada -Diretrizes Curriculares Municipais de Fortaleza com centralidade no papel da escola junto às juventudes.**
- **Atividade 5 -** Proposição – Cauê??/? – penso que aqui a ideia é produzir um material para ficar exposto na escola como contribuição.
- **Atividade 6 - Avaliação do dia:** Uma palavra para descrever a nossa manhã!

DIA 30/11 (SÁBADO) – JUVENTUDES, TRABALHO E EMPREGABILIDADE
(RAQUEL E CLEILTON - CUCA)

- **Merenda Coletiva (8:00 às 8:30)**
- **Atividade 1 – Dinâmica – A minha CARA:**
- **Atividade 2 -** Trabalho em círculo: debater as questões individualmente expostas nos slides.
- **Atividade 3 –** Trabalho, empregabilidade e Juventudes – apresentação oral dialogada.
 - **Vídeo-debate: O PROBLEMA NÃO É MEU!!!!**
Objetivo: refletir sobre as nossas posturas e importância das relações interpessoais/coletiva.
- **Atividade 4 – A VIDA É DESAFIO – Racionais MC's**
 - O objetivo é sensibilizar o debate das juventudes e de seus direitos desde uma lógica social.

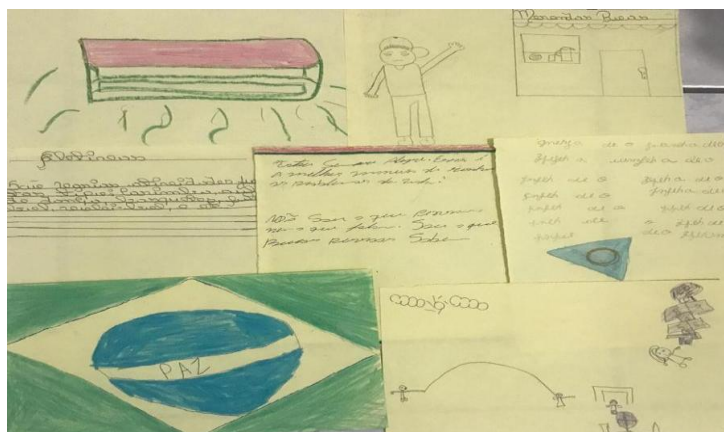
- **Atividade 5 – CASA - “Escolha profissional: uma questão de opção?” (Leandro Santos): realizar a leitura e discussão do texto em grupos menores. A divisão do grupo se dará através de fragmentos de músicas. Cada grupo deverá responder as questões:**
 - a) Quais as causas do desemprego entre os/as jovens?
 - b) Você se preocupa com a escolha de uma profissão? Expresse para os colegas que sentimentos você tem diante deste desafio.
 - c) O que fazer para não ficar excluído do mercado de trabalho?
- **Atividade 6 – Exposição do CUCA com Cleilton**
- **Atividade 7 -Avaliação do dia:** em círculo, cada um expõe uma palavra ou frase para avaliar a manhã de trabalhos

**DIAS 7/12 (SÁBADO) – JUVENTUDES E ESTÉTICA: QUAIS RELAÇÕES?
(RAQUEL)**

- **Merenda Coletiva (8:00 às 8:30)**
- **Acolhida – dinâmica do espelho**
- **Questões geradoras:** O que é estética? Como me percebo dentro do debate da estética?
- **Trabalho em grupo:** Identificar a partir das mídias impressas os padrões de beleza juvenis. Debater em grupo e expor os padrões identificados. O trabalho será realizado através de recortes de jornais, revistas e colagens para a composição de um painel coletivo.
- **Exposição dialogada:** “Padrões de beleza juvenis: uma construção sociocultural”. Vídeo - *you tuber*: estéticas negras e jovens.
- **Atividade: leitura e escrita/refletida a partir do texto:** “Padrões de beleza: uma moda que se desacomoda”. (Autoria: Cynthia Menda).
- **Encerramento – merenda coletiva**

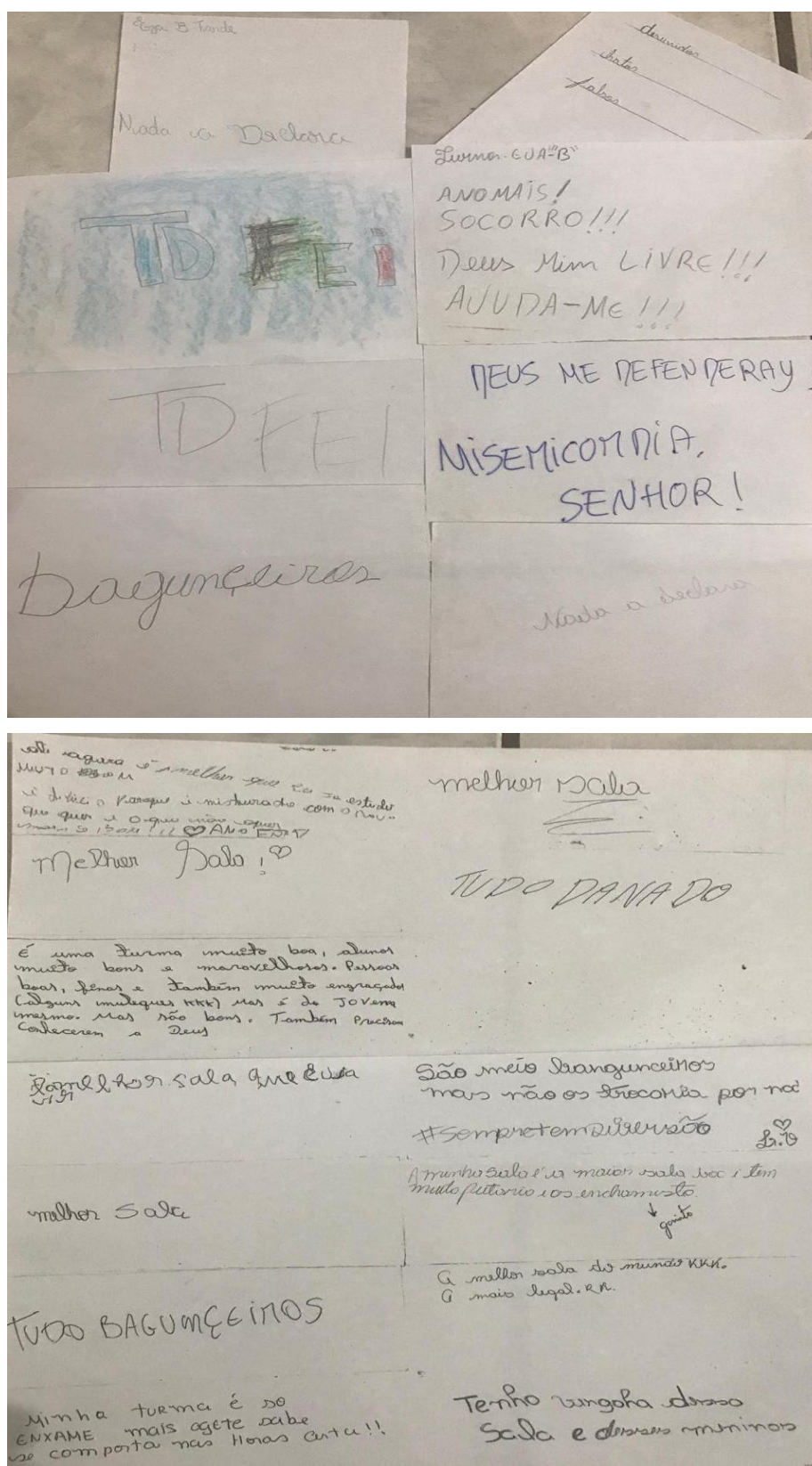
ANEXO F – FOTOGRAFIAS DAS DINÂMICAS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA COM JOVENS

Fotografias – Quais temas vocês curtiriam na escola?



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019.

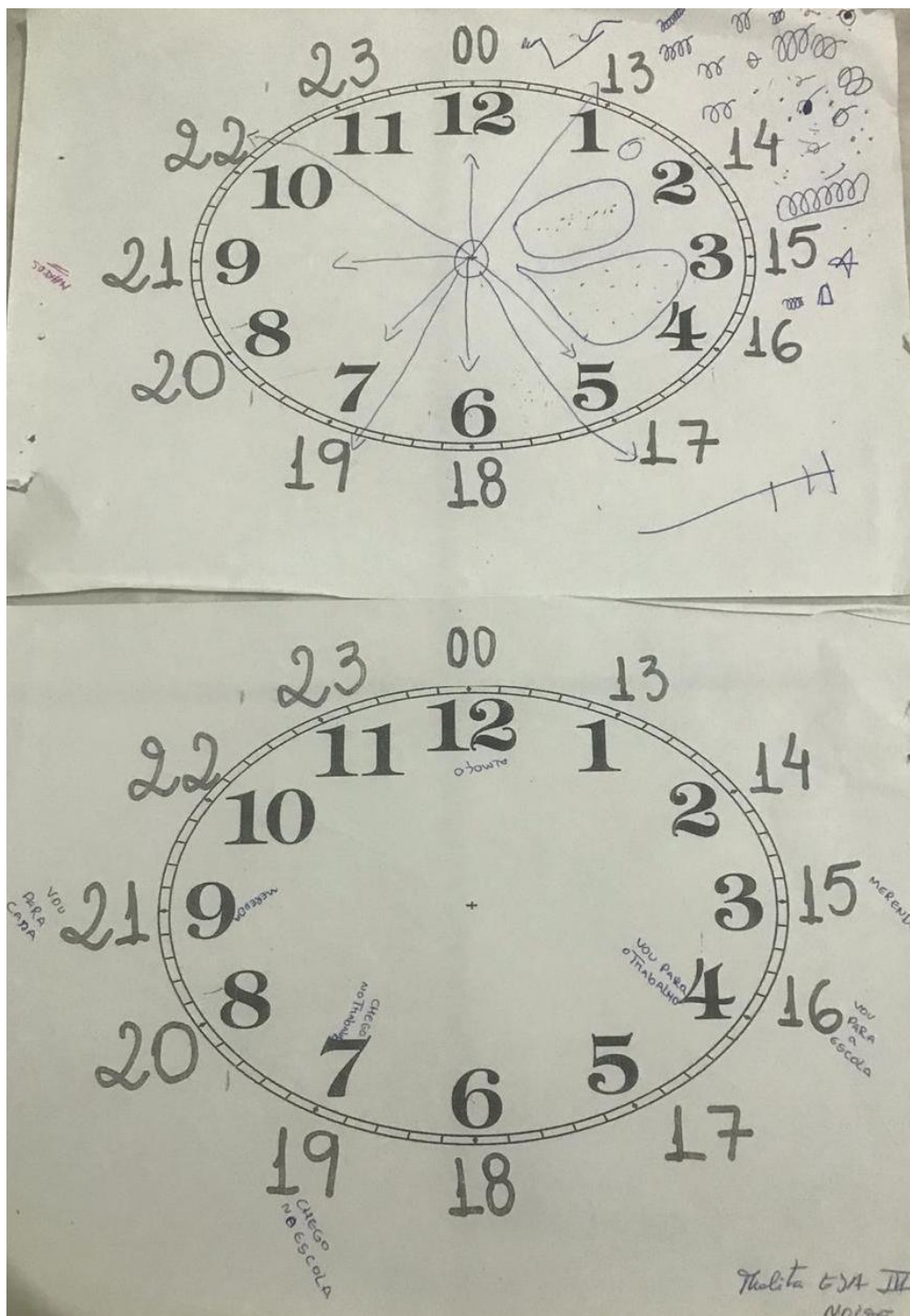
Fotografias – Como defino a minha turma?



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019.

ANEXO G – DESENHOS DA DINÂMICA COM O RELÓGIO ANALÓGICO

Fotografia – Qual a minha rotina?



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

ANEXO H – FOTOGRAFIAS DO CURSO DE EXTENSÃO





Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019.