

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandra dos Santos Andrade

JUVENTUDES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO:
UMA ABORDAGEM CULTURAL

Porto Alegre
2008

Sandra dos Santos Andrade

**JUVENTUDES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO:
UMA ABORDAGEM CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dagmar E. Meyer

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – CIP

A553j Andrade, Sandra dos Santos
Juventudes e processos de escolarização:
uma abordagem cultural [manuscrito] / Sandra
dos Santos Andrade. -- Porto Alegre: UFRGS,
2008.
256 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Porto Alegre, BR-RS, 2008.
Orientadora: Dagmar E. Meyer.

1. Educação de jovens e adultos - Escolarização.
2. Escolarização – Juventude. 3. Juventude .-
Aspectos culturais. 4. Jovem – Identidade -
Formação. 5. Gênero - Juventude. I. Meyer,
Dagmar E., orientadora. II. Título.

CDU 374.7

Bibliotecária: Denise Selbach Machado – CRB10/720

*Desconfiai do mais trivial,
Na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece natural.
[...]
Em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural,
Nada deve parecer impossível de mudar.*

(Bertold Brecht)

AGRADECIMENTOS

Início esta escrita, no mesmo ponto em que concluí os agradecimentos em minha dissertação de mestrado, falando a minha orientadora. Naquela época disse o seguinte: “de modo muito especial e particular, agradeço a minha orientadora, Dagmar Meyer, que me introduziu neste campo de estudos, primeiro como bolsista de Iniciação Científica e hoje enquanto mestranda. Agradeço as sugestões de leituras, as idéias, o empréstimo de textos e livros, as muitas leituras e as conversas que, muitas vezes, extrapolaram a orientação para a dissertação. Agradeço o rigor, a paciência, a idoneidade, a competência, o afeto, a generosidade da doação e o respeito com que tratou, sempre, os meus esforços de escrita”. Hoje agradeço, também, mais quatro anos de convivência, de aprendizado; agradeço pela referência de profissional e pessoa que foi e é para mim; agradeço pelo orgulho que sinto em dizer: minha orientadora é a Professora Dr^a. Dagmar Estermann Meyer; agradeço ainda, pelos laços de carinho e de amizade agora mais estreitos que nos aproximam. Obrigado por tudo Dagmar!

Agradeço também:

A direção da escola que me acolheu para a pesquisa. A professora da turma que abriu as portas de sua sala de aula e me convidou a fazer parte dela, que me doou um bocado do seu tempo, que me creditou seus alunos/as, que me deu sua confiança, amizade e carinho. A todos os seus alunos e alunas que aceitaram fazer parte da pesquisa, pessoas com que ri e chorei; pessoas que aprendi a admirar e respeitar. Do fundo do meu coração, muito obrigado!

Com muito carinho (e não sem dor, por que dizer até mais, está sendo uma experiência de luto pra mim), agradeço a todos os meus colegas e as minhas colegas de orientação pelo longo e prazeroso tempo de parcerias e trocas, pelo exercício da escuta e da fala: Aline, Analídia, Beth, Carin, Damico, Eloá, Fátima, Gládis, Helena, Letícia, Luis Fernando, Maria Cláudia, Paulo, Simone, Zulmira. Sem eles e elas a caminhada não teria tido o mesmo sabor; a possibilidade de cada reencontro era sempre um acontecimento regado a textos, discussões, teorias, guloseimas e chá.

De modo muito, muito especial mesmo, agradeço a Carin, a Letícia e o Gustavo, colegas e amigos com quem aprofundei e expandi os sentidos das palavras solidariedade e amizade. Estiveram comigo em muitos momentos desta jornada, não só acadêmica, mas de vida. Desejo muito, que tudo que construímos e que me fez melhor, permaneça conosco sempre.

À banca examinadora que aceitou o convite e se fez presente, pela disponibilidade, pelo carinho que nos aproxima e pelas sugestões no momento da qualificação do projeto que foram fundamentais para orientar a escrita da tese: Alex Fraga, Maria Luisa Xavier e Rosângela Soares. De modo especial agradeço a Professora Neuza Guareschi que acolheu com carinho o convite para fazer parte da banca final.

Aos/às colegas e amigos que fiz no Programa de Pós-Graduação em Educação. A todos aqueles/as com os quais dialoguei, troquei experiências, materiais, dúvidas, tomei café e bati papo. A todos que estiveram presentes em muitos, em alguns ou em todos os momentos desta minha caminhada e que contribuíram com ela a seu modo: Cátia Zílio, Angélica Silvana Pereira, André Pietsch Lima, Tais Barbosa, Clarice Traversini, Fernanda Vidal, Ileana Wenez, Maria Isabel Dalla Zen (Bela) e muitos outros/as que fui amalhando ao longo do caminho.

Aos participantes do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), pelas aprendizagens e parcerias construídas ao longo de dez anos nos muitos eventos que partilhamos.

Ao Programa de Pós-graduação e a todos os funcionários desta Instituição. Especialmente a Mary, ao Eduardo e a Ione, pela atenção, pela disponibilidade e paciência.

A todos os professores/as deste programa pela competência e comprometimento, pessoas que me auxiliaram a crescer intelectual e profissionalmente.

Às colegas de trabalho da Faculdade São Judas Tadeu, sempre prontas para dar uma sugestão, ouvir uma queixa, ceder um material, ‘dar uma força’. Às alunas e alunos (atuais e antigos), que me ensinam no fazer de todo dia como ser professora; e que fazem esforços como este valer a pena.

Aos familiares que estão ao mesmo tempo tão fora e tão dentro deste processo de ser pesquisadora. Que ouviram repetidamente minhas queixas, minhas dúvidas, meus medos e também as conquistas, os pequenos avanços, os sucessos, ‘aparentemente’ sempre com paciência e um estímulo positivo: meu pai, Valéria, Júlio, Diego, Ieda. Luciana, irmã querida, que além de toda amizade e cumplicidade, sempre acaba responsável pela arte final dos meus trabalhos.

Ao meu marido Wagner, com todo meu afeto e admiração, agradeço o amor silencioso e profundo, o respeito pelos momentos de isolamento e pelos afastamentos; agradeço também a paciência pelo meu retorno.

RESUMO

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 255 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Relações entre juventude e escolarização é o tema desta tese de doutorado. Juventude é tratada como um construto cultural, historicamente situado que, justamente por isso, é contingente, provisório e re-construído sempre de forma diferente em cada contexto. O foco da pesquisa volta-se para os múltiplos processos de ex/inclusão que levam um contingente expressivo de jovens a serem excluídos do ensino regular formal e a retornarem ou migrarem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referencial teórico-metodológico que orienta as análises ancora-se nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais, que recorrem a uma aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise, principalmente da análise de discurso de inspiração foucaultiana. O material empírico da tese é constituído por um tipo particular de textos, através dos quais os/as próprios jovens narram e, com isso, significam os processos de exclusão e re-inclusão escolar vividos por eles/as. São incluídas, ainda, observações do espaço e da vida escolar; entrevistas individuais (com os/as estudantes, a professora da turma e a diretora da escola) e discussões de grupo com os/as jovens. Estes eram estudantes do ensino fundamental noturno de EJA, em uma escola da rede estadual em Porto Alegre, e tinham entre 15 e 27 anos de idade. A tese discute e analisa como os atravessamentos de gênero, classe social e raça/cor estão implicados nos processos de ex/inclusão do ensino. Aponta que há um conjunto de práticas discursivas disseminadas em diferentes espaços culturais que se sentem autorizados a falar sobre (e inventar) a escola e as diferentes juventudes. Fragmentos destes discursos se fizeram visíveis nas narrativas. Discursos que convergem, antagonizam-se e, a um só tempo, articulam-se, colaborando para a produção de identidades juvenis e de tipos específicos de processos de escolarização. Verifiquei, com isso, que a escolarização modela e interfere, de forma decisiva, em muitas das dimensões e relações que os/as jovens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. As análises apontaram, também, um importante processo de juvenilização da EJA, em função de um intenso movimento de migração dos/as jovens do ensino regular para o ensino noturno e da diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos. Esses fatos vêm demandando uma reconfiguração desta modalidade de ensino que atendia, inicialmente, pessoas mais velhas que estavam fora da escola há certo tempo. Tais situações produzem tanto exclusão quanto inclusão do ensino e a elas se agregam, ainda, às dimensões de gênero, classe e raça, uma vez que processos de ex/inclusão ocorrem de modos diferentes para jovens mulheres/homens, brancos/negros, jovens/adultos. A EJA se configura como uma possibilidade de re-inserção ou lugar de migração de jovens pobres com defasagem idade/série ou com histórico de fracasso escolar. No entanto não representa garantia de permanência e, estar inserido na EJA não significa, necessariamente, estar incluído. A mobilidade dos/as jovens dentro da escola visibiliza a flexibilidade e a provisoriedade de tais processos. Todos podem ser incluídos em uma situação, mas excluídos de outra e, nesta dimensão, os pertencimentos de gênero, classe e raça estão intrinsecamente relacionados com as posições de sujeito jovem que se pode ocupar no espaço da escola.

Palavras-chave: Juventude – Gênero – Classe social – Raça/cor - Ex/inclusão - Escolarização – Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 255 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Relations between youth and schooling are the subject of this doctorate thesis. Youth is treated as a historically situated cultural construct that is contingent, provisory and always reconstructed by different configurations in each context. The research focus is turned to the multiple processes of ex/inclusion that take a expressive number of youngsters to be excluded of formal regular education returning or migrating to the Young and Adults Education (EJA). The theoretician-methodological reference which guides the analysis is anchored in Gender Studies and Cultural Studies that appeal to an approach with the Post-Structuralistic perspective of analysis, mainly of the speech analysis from Foucault's inspiration. The thesis empirical material is constituted by a particular type of texts, through which young themselves tell and mean the processes of school exclusion and re-inclusion lived by them. There are enclosed, still, comments of school space and life; individual interviews (with the students, the teacher of the class and the school principal) and group quarrels with youngsters. These were students of the nocturnal basic education of EJA, in a state school in Porto Alegre, and had between 15 and 27 years old. The thesis argues and analyzes how gender, class and race/color are implied in the processes of education ex/inclusion. It points that there is a set of discursive practices spread in different cultural spaces that feel authorized to say on (and to invent) the school and different youths. Fragments of these speeches had made visible in the narratives. Speeches that converge, antagonize and at one time are articulated, collaborating for the production of youthful identities and specific types of schooling processes. I verified, with this, that education shapes and intervenes, on a decisive form, in many of the dimensions and relations that young people establish with themselves, with the others and the world. The analysis showed too an important juvenile process of EJA, because of an intense migration movement of young from regular education to nocturnal education and because of the reduction of the legal age of access from 18 to 15 years old. These facts are demanding a reconfiguration of this education modality that took care of, initially, older people that were out of school by a certain time. Such situations produce equally exclusion and inclusion from education and they add themselves, still, to gender, class and race dimensions, as ex/inclusion processes occur in different ways for women/men, black/whites, young/adult. EJA appears as a possibility of re-insertion or migration destiny of poor young persons with differences on age and series, or school description of failure. However it does not represent guaranteed permanence. To be inserted in EJA does not mean, necessarily, to be included. The mobility of youngsters inside the school shows the flexibility and the temporary character of such processes. All can be included in a situation, but excluded of another one. In this dimension, the belongings of gender, class and race are intrinsically related to the positions of young fellow that can be occupied in school space.

Keywords: Youth – Gender – Class – Race/color – Ex/inclusion – Schooling – Young and adult education.

LISTA DE SIGLAS

CAT – Currículo por atividades

CES/RS – Conselho Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação

CPM – Círculo de Pais e Mestres

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de desenvolvimento humano

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDB – Lei de diretrizes e bases

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs – Organizações não governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento Participativo

OPS – Organização Pan-americana de Saúde

ORELAC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEC – Secretaria Estadual da Educação

SEDAE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CHAVE PARA AS TRANSCRIÇÕES

[] – Informação sobre o contexto

... – Pausa

(...) – Material suprimido

__ – Fala de pessoa não identificada

_ _ – Segue transcrição de uma outra discussão

* – Extraído de notas de campo, não de transcrição direta

SUMÁRIO

1	APRESENTANDO.....	10
1.1	O TEMA	10
1.2	A TESE	13
2	A JUVENTUDE DA/NA EJA COMO SUJEITOS DA PESQUISA	17
3	O ESTAR LÁ... A ESCOLA COMO CAMPO DA PESQUISA.....	23
3.1	ESTRANHANDO O FAMILIAR I: A ESCOLA.....	29
3.2	ESTRANHANDO O FAMILIAR II: PESQUISADORA, NÃO PROFESSORA ...	35
3.3	ESTRANHANDO O FAMILIAR III: OS SUJEITOS PESQUISADOS	43
4	UM CERTO SENTIDO DO QUE SOMOS... ..	49
4.1	ALGUMAS DISCUSSÕES CONCEITUAIS... INICIAIS	56
5	ALGUNS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE JUVENTUDE.....	75
5.1	IDENTIDADES FLUTUANTES: HISTÓRIAS NARRADAS	81
6	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUGAR DA IN/EXCLUSÃO? ...	101
6.1	A JUVENILIZAÇÃO DA EJA E O OLHAR DOS/AS JOVENS SOBRE A ESCOLA	123
7	A ESCOLARIZAÇÃO COMO IMPERATIVO DA VIDA CONTEMPORÂNEA	150
7.1	ESCOLARIZAÇÃO, ANALFABETISMO E ALFABETISMO FUNCIONAL	179
7.2	ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO: “PRA SER ALGUMA COISA NA VIDA”.	195
7.3	ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E GÊNERO	211
7.4	ESCOLARIZAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL	219
8	PARA FINS DE CONCLUSÃO	230
	REFERÊNCIAS	238
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	254
	APÊNDICE B – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES OBSERVADOS E/OU ENTREVISTADOS/AS	255

1 APRESENTANDO...

1.1 O TEMA

No Brasil uma população de aproximadamente 50,5 milhões de pessoas, que se divide equitativamente entre homens e mulheres, está incluída no segmento definido como juventude, com idades entre 15 e 29 anos, segundo dados do IBGE¹. A chamada *onda jovem*² encontra-se entre as razões para este contingente importante de jovens no Brasil do século XXI. A expressão *onda jovem* foi cunhada para denominar o grande aumento que ocorreu na taxa de natalidade no início da década de 1980, e que resultou em uma significativa ampliação da população juvenil neste milênio. Com essa representatividade populacional, a juventude brasileira encontra-se envolvida em um número expressivo de questões sociais, culturais, educacionais e econômicas difíceis de manejar.

Diferentes instâncias têm buscado exaustivamente definir, categorizar e dizer detalhada e objetivamente sobre a juventude como se isso fosse possível ou necessário. Algumas instâncias afirmam que a juventude compreende uma fase marcada por processos de definição e inserção social, que é o momento da escolha profissional, de ingresso no mercado de trabalho, de participar de espaços de lazer antes não permitidos, de consumir determinados tipos de produtos e de responsabilizar-se pela organização do seu dinheiro etc. Neste momento, também, o/a jovem começa a ser visto como um membro economicamente ativo da sociedade. Para alguns segmentos da psicologia e da biologia, o sujeito jovem é pensado como um indivíduo que, biológica, mental e socialmente *progride* da fase infantil para a fase adulta, consistindo a juventude em uma fase intermediária. Ou seja, é o período que marca a passagem da infância para a vida adulta, em uma visão notadamente evolucionista do indivíduo.

¹ As Nações Unidas categorizam os/as jovens, que compõem este segmento definido como juventude, como indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, embora isso não seja uma regra em todos os países do mundo e nem para todos os órgãos (governamentais, ONGs, institutos de pesquisa). Essa definição data de 1985, defendida na Assembleia Geral das Nações Unidas, no chamado Ano Internacional da Juventude, podendo este limite se deslocar para baixo (10 a 14 anos), no caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, ou para cima (25 a 29 anos), em estratos sociais médios e altos urbanizados. Entendo esta organização etária como necessária para que órgãos como a ONU possam pensar e direcionar suas propostas de intervenção. No texto, entretanto, esta categorização etária não se fará significativa.

² BERCOVICH, A.M.; MADEIRA, F.R. e TORRES, H.G. Descontinuidades demográficas. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), 1998.

Há noções que associam a juventude a períodos de desordens e crises, como agente causador de problemas ou, ao contrário, composta por indivíduos dotados de energia, vibração, agilidade, rapidez, capazes de demonstrar sua inconformidade com a ordem social vigente. Para muitas áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a educação, a saúde, entre outras, a juventude comporta noções como: a pobreza e a falta de alternativas podem transformar os/as jovens em vítimas e agentes da violência; a juventude experimenta mais intensamente situações de vulnerabilidade; os/as jovens (principalmente do sexo masculino) são os que mais morrem e os que mais matam; o maior índice de desemprego encontra-se na faixa dos 15 aos 24 anos; as mulheres jovens são afetadas por uma dupla exclusão social (etária e de gênero) etc. Busco, neste momento, indicar que há uma profusão discursiva em torno da questão da juventude com a intenção de visibilizar e problematizar as representações em torno dela, que são tanto convergentes quanto marcadas pela ambigüidade.

Todas essas possibilidades de discorrer sobre a juventude não estão sendo apontadas por mim como uma verdade ou como uma realidade vivida do mesmo modo por todos/as, como se jovem ou juventude fosse uma categoria homogênea. Tais discursos indicam, entretanto, que a juventude tem sido problematizada e analisada a partir de muitos pontos de vista e por diferentes áreas de estudos. Indicam, também, que a juventude é um construto que foi se constituindo ao longo da história da humanidade, representada e vivida de diferentes modos, na combinação com múltiplos marcadores sociais e culturais como localidade, regionalidade, classe, gênero, geração e raça. Acredito que a discursividade em torno da noção de juventude, pelas mais diferentes disciplinas, vem fazendo emergir um outro modo de olhar para as juventudes brasileiras e suas peculiaridades, necessidades e preocupações, contribuindo, até mesmo, para a compreensão das transformações e dos modos de funcionamento das sociedades contemporâneas.

Desde meados de 1990, várias propostas, discussões e ações concretas estão sendo feitas para minimizar as carências, necessidades e vulnerabilidades vividas pelos/as jovens brasileiros/as, principalmente das classes populares. Refiro-me a programas de governo que buscaram parcerias com organizações não-governamentais (ONGs), movimentos populares, empresários, intelectuais, entidades da sociedade civil, especialistas, entre outros. Nos anos de 2003 e 2004, por exemplo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva elegeu o tema juventude como foco prioritário de sua política de governo, sendo o Projeto Juventude um expoente deste investimento, no sentido de dar visibilidade e colocar em questão as múltiplas demandas da juventude brasileira: trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, vida artística,

sexualidade, direitos... Um dos objetivos do projeto era a construção do consenso de que os jovens têm de ser considerados como “sujeitos de direitos” (ABRAMO; BRANCO, 2005).

Até o ano de 2006, o governo federal tinha em andamento 19 programas e projetos voltados para a juventude brasileira. Os autores afirmam que – mesmo com todo este investimento e com este novo olhar das políticas públicas, voltado para a(s) juventude(s), e da contribuição de várias e importantes pesquisas produzidas e publicadas nos últimos anos no Brasil – “ainda permanecem grandes áreas de desconhecimento e, principalmente, a necessidade de relacionar aspectos diferentes da realidade dos jovens com suas práticas, valores e opiniões” (Ibidem, p. 12), especialmente na articulação com gênero, classe e raça.

Marília Sposito (2002), ao fazer um balanço de teses e dissertações que discutem o tema da juventude na área da educação, no período de 1980 a 1998, afirmou que esse balanço indicava a necessidade de novos estudos que incorporem outras referências teórico-metodológicas e que desdobrem o tema em outros ângulos e questões. Escreve que “o tema da Juventude na área da Educação constitui, de certa forma, um desafio. Trata-se de um objeto de estudo ainda pouco consolidado na pesquisa, não obstante a sua importância política e social” (2002, p. 7).

A autora considera que há temas emergentes e pouco explorados neste universo, como a questão da raça ou etnia e gênero. Analisa, por exemplo, que é “surpreendente a minguada participação da temática racial ou étnica”, que perfaz um total de apenas 1% da produção sobre juventude (SPOSITO, 2002, p. 18). Os estudos envolvendo juventude e gênero mal podem ser contabilizados, segundo Sposito, porque “estão escassamente disseminados em alguns dos *subtemas*, evidenciando [...] sua *fraca* presença na pesquisa discente”; e que tanto o tema gênero como sexualidade não aparecem referenciados nas teses e dissertações³ (Ibidem, grifo meu). Apenas quatro trabalhos sobre a questão étnica foram desenvolvidos depois de 1995. São dissertações de mestrado escritas em diferentes perspectivas teóricas e apenas uma delas foi desenvolvida no Estado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1997. Como subtemas, gênero e sexualidade, abrangem um conjunto de 18 dissertações e duas teses. Segundo a autora, quase todas as pesquisas estão relacionadas com a idéia de intervenção escolar e são movidas pela preocupação com a prevenção de problemas como: risco da Aids, exposição a DSTs, gravidez precoce ou indesejada etc.

³ É importante destacar que, entre os trabalhos apresentados na pesquisa de Sposito e que fazem uma análise na perspectiva de gênero, encontra-se a dissertação de mestrado de Alex Branco Fraga intitulada “Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares” (1998), desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Guacira Lopes Louro, no PPGEDU/FACED, nesta linha de pesquisa.

Ao longo deste período que nos separa da publicação da pesquisa de Sposito (2002), muitas teses e dissertações foram defendidas tomando tais conceitos como ferramentas analíticas. No entanto, ainda são poucas na perspectiva teórica em que este texto se inscreve, o que me permite afirmar a pertinência de investigar e problematizar o tema da juventude e da escolarização, tomando como foco os processos de exclusão e inclusão na articulação de gênero, raça/cor e classe social em uma perspectiva pós-estruturalista, a fim de, como diz Sposito, desdobrar o tema em outros ângulos e questões ainda pouco explorados.

1.2 A TESE

Esclareço, então, que meu interesse nesta tese centrou-se no tema da juventude e voltou-se, especificamente, para a relação entre juventude e escolarização. Dirigiu-se para a análise dos múltiplos processos de exclusão que levam um contingente expressivo de jovens a saírem do ensino regular e a migrar⁴, ou retornar, à Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵. Voltou-se, também, para os textos culturais que tematizam estas idas e vindas. De forma mais direta, esta pesquisa produziu e debruçou-se sobre um tipo particular de textos – aqueles através dos quais os/as próprios/as jovens narram e, com isso, significam os processos de exclusão e inclusão escolar vividos por eles/as.

Assim, indico que o interesse central desta pesquisa foi: *investigar alguns dos modos através dos quais jovens narram (falam sobre ou explicam) seus processos de escolarização e sobre suas trajetórias de exclusão escolar*. Meus objetivos, com e a partir do exame dessas narrativas, foram:

- Discutir as representações de juventude e de escolarização que vão sendo produzidas nas trajetórias narradas/vividas pelos/as jovens da pesquisa;

⁴ Passo a usar o termo migração na tese para me referir àqueles/as jovens que tiveram passagem direta do ensino diurno para a EJA e que não chegaram a ficar fora da escola. Migração é tomada aqui numa analogia com seu sentido dicionarizado, como passagem, mudança de um lugar a outro.

⁵ De acordo com o *Glossário de termos, variáveis e indicadores educacionais*, elaborado pelo Inep, a Educação de Jovens e Adultos (EJA): “Destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. É organizada em cursos e exames supletivos, habilitando o aluno/candidato ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular”. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.htm>>. Acesso em: 27 de agosto de 2007.

- Mapear e discutir alguns elementos que, de forma articulada, vão produzindo processos de exclusão/inclusão escolar;
- Problematicar de que forma dimensões como gênero, classe social e raça/cor atravessam e modulam esses processos de ex/inclusão.

Parto do pressuposto de que as diferentes posições de sujeito que os/as jovens ocupam em seus muitos espaços de pertencimento colaboram para conformá-los de um determinado modo e não de outro. Que gênero, classe social e raça/cor são operadores importantes na construção do sujeito excluído ou incluído na educação escolar e, como consequência, de outras instâncias da esfera social. Isso supõe considerar que discursos distintos interpelam os/as jovens, constituindo-os enquanto jovens de um determinado tipo, mas que esta interpelação não se dá do mesmo modo para todos/as e nem produz os mesmos efeitos. Ao longo da pesquisa, algumas suposições foram sendo confirmadas e outras colocadas em suspenso. Com o objetivo de melhor analisar as narrativas dos/as jovens, outras questões foram articuladas, a partir da questão central e dos objetivos elencados:

- Como a escola e a noção de juventude é significada pelos/as jovens em suas trajetórias escolares?
- Que discursos constituem ou produzem os processos de exclusão e inclusão escolar desses/as jovens?
- De que formas as dimensões de gênero, em articulação com raça/cor e classe social, atravessa e dimensiona tanto os processos de exclusão quanto de inclusão às instituições de ensino?

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, entrevistei jovens a partir dos 15⁶ anos de idade que, por muitos e diferentes motivos, sofreram situações de exclusão dentro da escola (no ensino regular diurno) e, em função dessas situações, acabaram saindo dela e passaram a estudar em turmas de EJA. Especificamente, em uma escola noturna da rede estadual da cidade de Porto Alegre.

⁶ Optei por denominar 15 anos como a idade mínima dos/as entrevistados porque esta é a idade legal para o ingresso de jovens no ensino de jovens e adultos, especificamente, no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, de acordo com a LDB e o Conselho Nacional de Educação, embora não fosse incomum que jovens de 14 anos (que fossem completar 15 ao longo do ano) frequentassem as turmas da EJA.

A tese aparece, então, dividida em três grandes partes, em um arranjo que me permitiu discutir e problematizar cada uma das questões, na articulação com as narrativas que se fazem corpo de diferentes modos, através: das histórias narradas, das anotações do diário de campo, dos grupos de discussão e de alguns documentos oficiais. Na primeira parte, que compreende os capítulos 3 e 4, faço uma descrição detalhada – já que assumo a tese como de inspiração etnográfica – da minha estada na escola e da construção do *corpus* da pesquisa dentro dela, apontando que entrevistei e observei alunos/as de duas turmas do que corresponde à quarta-série do Ensino Fundamental. As narrativas foram examinadas na perspectiva da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Isto possibilitou discutir e problematizar discursos que – atravessados por gênero, classe e raça/cor – permitem que os jovens signifiquem, de determinados modos, suas experiências de exclusão e inclusão e, ao mesmo tempo, sejam constituídos por eles. Algumas vezes estes atravessamentos deram-se pelo silenciamento destes marcadores identitários. Finalizo a seção introduzindo gênero, classe social e raça/cor como unidades analíticas que orientaram parte das análises.

Apresento, na segunda parte (capítulos 5 e 6), alguns discursos contemporâneos que buscam falar sobre a juventude brasileira. Utilizo-os com o intuito de articulá-los às narrativas juvenis, sinalizando que a juventude constitui uma identidade polifônica, flutuante, tecida em diferentes estilos, dependendo do lugar, do tempo histórico e, ainda, de marcadores identitários como gênero, classe social e raça/cor. Assinalo que estes elementos, articulados, vão produzindo processos de inclusão e exclusão, que se dão em cadeia e não se estabelecem em oposição um ao outro, mas que organizam práticas de controle e de governo dos corpos jovens. Discuto a organização da EJA, através de algumas políticas de governo, e o lugar que ocupa na vida dos/as entrevistados/as, bem como, as representações de escola que foram produzindo em suas trajetórias de vida. Por fim, aponto a juvenilização da EJA como um fato que vem, gradativamente, interferindo e modificando a configuração desta modalidade de ensino e as novas relações que na escola se estabelecem em função disso.

Como última seção analítica discuto, no capítulo 7, o quanto os processos de escolarização, na atualidade, têm se apresentado como imperativos aos/às jovens, compreendendo que tanto o acesso quanto a permanência na escola se configuram como elementos importantes para: tornar alguém habilitado, competente e socialmente inserido; produzir sujeitos capazes de utilizar a *racionalidade* e as habilidades desenvolvidas na escola; melhorar e favorecer sua inserção social e cultural. Como discussão final desta parte, problematizo a relação entre *escolarização e trabalho*, e entre *escolarização, trabalho e*

gênero, pois o trabalho foi apontado pelos/as jovens como a grande motivação para a permanência na escola. O trabalho representa, para a maioria deles/as, a possibilidade para a conquista de reconhecimento e inserção social. Por fim, analiso a relação entre *escolarização e vulnerabilidade social*.

2 A JUVENTUDE DA/NA EJA COMO SUJEITOS DA PESQUISA

A escrita deste texto para dizer da escolha da temática envolveu, inicialmente, um duplo movimento de reflexão. O primeiro levou-me a rever os caminhos que me aproximaram do tema da juventude e, em alguma medida, ou, como consequência, da Educação de Jovens e Adultos. Busquei, também, apontar que tanto a(s) juventude(s) quanto a EJA fazem parte de uma discussão emergente e necessária na formação de professores e professoras nos cursos de graduação e na educação continuada.

Num segundo movimento, destaquei a relevância e a atualidade de pesquisar o tema da(s) juventude(s), principalmente na linha de pesquisa em que estou inserida e a partir do referencial teórico dos estudos de gênero e culturais. Delimitei por que penso ser produtivo investigar os processos que levam à exclusão dos/as jovens do ensino regular diurno e o seu posterior retorno/migração para a Educação de Jovens e Adultos, apontando que as questões de gênero, raça/cor e classe social estavam (estão) imbricadas nestes processos.

Pude perceber, no entanto, ao longo da pesquisa de campo e ao conversar com os/as jovens, que há um terceiro movimento, ou uma terceira e importante questão, que me aproxima do tema da exclusão de jovens do ensino. E é por este terceiro movimento de aproximação que começo esta seção. Esta avizinhação está diretamente ligada ao meu engajamento político como formadora de professoras/es preocupada com a qualidade da educação. Está ligada à minha angústia com o sofrimento humano e ao meu incômodo com: a má distribuição de renda; a concentração da pobreza nas periferias da cidade; a injustiça social; a ineficiência ou o pouco alcance de algumas políticas públicas; o pouco investimento na qualificação de professoras e professores; o não-aparelhamento das escolas; a pouca instrumentalização (teórica, metodológica, psicológica, econômica) dos/as educadores/as para trabalhar com os/as jovens. Esta é uma motivação importante para uma tese que traz consigo uma intenção política e social. Uma tese comprometida não com a denúncia pela denúncia, nem com a pretensão de indicar medidas para os problemas encontrados na escola em relação às situações de exclusão dos/as jovens, mas com a intenção de colocar em debate, de fazer ver, de problematizar, de mobilizar o pensamento em torno dessas situações que vivem os/as jovens estudantes entrevistados/as.

O meu primeiro movimento de aproximação com o tema da juventude, principalmente daquela envolvida com a EJA, ocorreu antes mesmo de meu ingresso no doutorado.

Trabalhando com a formação de professores e professoras, em cursos de graduação em Pedagogia e com diferentes licenciaturas, constatei alguma resistência e um raro interesse dos/as acadêmicos/as em realizar trabalhos de observação e investigação com jovens da Educação de Jovens e Adultos. Esta questão foi apontada pela professora das turmas investigadas logo no começo da entrevista que fiz com ela:

Sandra: Tu trabalhou com pré-escola e aí quando tu entrou no Estado, foi trabalhar com jovens e adultos?

*Professora: Com jovens e adultos, que eu nunca quis trabalhar com jovens e adultos. (...) A minha mãe teve uma época trabalhando com MOVA e eu não chegava nem perto. Cada vez que ela levantava a possibilidade eu nem queria chegar perto (...).*⁷

Geralmente os alunos e alunas da EJA são vistos, pelos graduandos/as, como multirrepetentes, defasados, deficientes, os quais saíram e voltaram para a escola, por diversos motivos, uma ou mais vezes. Salientam a pouca ou nenhuma formação recebida nos cursos de graduação para trabalhar com jovens e adultos e, ainda, o aparente desinteresse do Estado e das escolas para com este público. Junto a isto, e confirmando minhas impressões, encontrei nas paredes da Faculdade de Educação, no primeiro semestre de 2006, um cartaz que comunicava o cancelamento da disciplina *Educação de jovens e adultos no Brasil – Turma A*, por “absoluta insuficiência de matrículas”. Ou seja, desde minhas primeiras imersões no campo e do estudo teórico do tema da EJA fui percebendo que, na comunidade escolar e acadêmica, este é um ensino considerado *menor*, destinado a estudantes pouco valorizados. Há outra questão importante e até contraditória relatada por uma aluna graduada recentemente em Pedagogia nesta Instituição. Na Faculdade de Educação, dizia ela, “*algumas estagiárias escolhiam trabalhar com EJA porque achavam mais fácil*”. Em função disso, foi preciso que a equipe de estágio criasse uma regra específica para as/os alunos/as que desejassem estagiar na EJA: primeiro, cursar disciplinas eletivas referentes à educação de jovens e adultos; segundo, o estágio deveria ser de apenas um semestre, já que na época ele tinha duração de dois semestres. A situação descrita corrobora o argumento de que a EJA tem se estabelecido como um ensino *menor*.

Alguns graduandos/as apontam, também, preocupação com o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, para que ensinar. Em vista disso, não dispõem de ferramentas teóricas e de alternativas metodológicas para esta problemática, sendo que a formação de

⁷ Sempre que forem utilizados excertos das entrevistas, do diário de campo ou dos grupos de discussão, estes serão inseridos em itálico e sem recuo no corpo do texto, para diferenciar das citações.

professoras/es, principalmente para as séries iniciais, tem privilegiado, ainda, a educação de crianças. Observam que há escassez de material didático, pedagógico e bibliográfico, de aulas especializadas, de espaço físico e investimentos adequados para esses/as estudantes. Paradoxalmente, a má qualidade da escola e a falta de recursos, a pobreza, a inserção antecipada no mercado de trabalho e a carência cultural são as explicações mais comuns para se compreender a exclusão dos/as estudantes do ensino regular e seu ingresso na EJA.

Agregado a tudo isso, as escolas são de difícil acesso e, de modo geral, localizadas em bairros e vilas mais afastados do centro da cidade. Estes locais podem ser perigosos e violentos e o ensino de EJA, na sua maioria, é ministrado à noite. No ano de 1995, tive uma primeira e única experiência com a EJA, não propriamente por uma escolha, mas por força das circunstâncias. Como aluna da graduação em Pedagogia, aconteceu de ter-me inscrito em uma disciplina eletiva de jovens e adultos, sendo a única matriculada. Confirmava-se, desde aquela época, o que ocorre ainda hoje e o que é dito pelas/os estudantes. Para que eu não perdesse os créditos, o professor da disciplina ofereceu-me uma bolsa como monitora em uma turma de jovens e adultos, à noite, num local distante, na periferia da cidade. As aulas aconteciam na casa dos/as alunos/as e estes tinham idades que variavam entre 30 e 60 anos. O interesse do grupo centrava-se em discutir questões como recolhimento de lixo, saneamento básico, creche etc. para poderem fazer suas reivindicações nas reuniões do Orçamento Participativo (OP). Observei que, atualmente, a idade dos/as estudantes diminuiu bastante e – talvez como consequência e também em função do tempo histórico – os interesses não são mais os mesmos.

Eu, enquanto professora universitária, também era surpreendida (e instigada) nas raras vezes em que as/os estudantes traziam experiências de trabalhos feitos com jovens da EJA. Esta era uma temática que passou a exigir um maior investimento teórico para conhecer, em alguma medida, quem são os/as estudantes que hoje frequentam as escolas públicas da EJA em que as/os graduandas/os realizam suas práticas, pois percebe-se que vem ocorrendo uma juvenilização das turmas da EJA, configurando um público potencialmente diferente e com interesses distintos daquele com quem trabalhei há doze anos.

Nesse sentido, problematizar estas questões talvez favoreça a discussão dos currículos de graduação com o intuito de privilegiar tanto o estudo sobre as diferentes juventudes em uma perspectiva plural e cultural, quanto o estímulo para que graduandos/as observem, investiguem e estagiem com jovens da EJA, já que este grupo de estudantes aumenta a cada ano em número, como mostram as pesquisas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), em uma pesquisa sobre a educação no Brasil na década de 1990, havia em torno de 222 mil alunos/as concluindo a quarta-série do Ensino Fundamental na EJA, em meados de 90, sendo que este número cresceu para 312 mil em 2002.

Em função disto, deu-se o segundo movimento apontado no início desta seção, que me encaminha a discutir a pertinência e a atualidade da investigação do tema da juventude a partir da minha inserção teórica. Nesta perspectiva, como já indicado, a juventude e as questões com ela implicadas constituem uma construção discursiva contingente e histórica, atrelada a relações de força que legitimam e viabilizam determinadas formas de dizer e pensar a juventude no Brasil, estratificando e hierarquizando-a na esfera social.

Ao buscar informações sobre a temática da juventude em múltiplas fontes, como jornais, revistas, televisão, internet, informativos do MEC, reportagens, pesquisas, artigos etc., foi possível perceber o quanto este assunto, nos últimos anos, tem mobilizado o interesse de governos, educadores/as, pesquisadores/as, algumas organizações da sociedade e organismos internacionais, e o quanto tem sido investido para trazer os sujeitos excluídos do ensino regular de volta para as salas de aula. Identificou-se, também, uma discursividade sobre a juventude presente em diferentes instâncias interessadas em falar sobre o jovem contemporâneo, definindo suas necessidades, seus medos, sua cultura e suas faltas. Estes ditos instituem certa representação de juventude que se quer verdadeira, no contexto de uma realidade dada que me interessava problematizar.

Uma edição especial da revista *Veja* publicada em junho de 2004⁸, dedicada aos jovens, apresenta nas chamadas de capa um pouco desta representação que define o que é ser jovem no Brasil hoje: “*ser jovem brasileiro* é: sonhar com um bom trabalho, morar com os pais, acreditar em Deus, viver on-line, querer mudar o país” (VEJA, 2004, grifo meu); a outra chamada aponta uma reportagem sobre “como funciona o cérebro de *um* adolescente” (Ibidem, grifo meu). As duas frases validam a idéia universal de juventude, reforçadas pela expressão *ser jovem brasileiro*, como se isto fosse suficiente para referir-se a todos os/as jovens que vivem no Brasil, independentemente de sua inserção regional, da situação financeira, do grau de escolarização, de ser homem ou mulher ou, ainda, da cor de sua pele.

Como outro exemplo dessa discursividade, dentro das políticas públicas sobre os jovens e adultos jovens, cito o programa *Brasil alfabetizado*, organizado pelo atual governo federal com o objetivo de *erradicar* o analfabetismo no país. Este programa vem mobilizando

⁸ Veja Edição Especial: Jovens. São Paulo: Editora Abril, edição especial n. 32, junho de 2004.

fortemente o interesse e os esforços dos municípios e estados, mesmo sabendo que para garantir 100% de pessoas alfabetizadas (como deseja o programa), são necessárias mais do que medidas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita, o que inclui investigar os processos que levam os/as jovens a serem excluídos do sistema educacional. Em parceria com as secretarias de educação dos estados, o governo federal pretende, com este programa, não só ensinar os adultos e jovens analfabetos ou analfabetos funcionais a ler e a escrever, mas também estimular a permanência destes no ensino. Pois uma forte crítica, encontrada na literatura atual sobre a educação de jovens e adultos, é o investimento restrito aos processos de alfabetização sem compreendê-los, exatamente, como *processos*, levando em consideração que são parte do ensino básico como um todo. Com esse objetivo, destina-se uma verba significativa para os estados para que estes programem medidas que garantam a permanência dos/as estudantes na escola até os anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que passariam a ser considerados como alfabetos funcionais⁹. No entanto parece que é difícil escapar da corrupção e da fraude, pois em abril de 2007, encontrei uma nota bem pequena no jornal Zero Hora, apontando que o MEC está examinando o programa *Brasil alfabetizado* com o objetivo de investigar a existência de turmas e alunos fantasmas e cobrar o ressarcimento dos repasses.

Assumindo o pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, compreendo a escola como um destes locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, estudante regular/estudante da EJA...), através da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. Ao fazê-lo, ela também os/as insere *nesse mundo* e, assim, colabora para a produção dos processos tanto de exclusão quanto de inclusão escolar. Isso tem conseqüências na vida social mais ampla dos sujeitos.

Dito isto, apresento a primeira parte da tese, iniciando pela trajetória teórico-metodológica que percorri em minha investigação. O caminho metodológico proposto, ancorado em uma perspectiva etnográfica, não é novo; já foi inúmeras vezes trilhado. Cada pesquisador/a, no entanto, o ressignifica em sua trajetória pessoal de investigação. Os/as jovens que fui encontrando nesta viagem, a inserção no campo e as coisas que foram ditas para as perguntas que foram feitas, foram sensibilizando-me, aguçando meu olhar e meu

⁹ No tópico 7.1 da tese será discutido o tema do analfabetismo e do alfabetismo funcional.

ouvir, colorindo e significando meu caminho de pesquisa e como pessoa com diferentes matizes.

3 O ESTAR LÁ... A ESCOLA COMO CAMPO DA PESQUISA

Dia 31 de maio de 2005. Data da primeira visita à escola estadual onde construímos – pesquisadora e sujeitos pesquisados – o material empírico para minha pesquisa de doutorado. Passei o dia pensando nesta ida até o bairro desconhecido e distante, no qual se localizava a escola, e, como motorista inexperiente, acabei conseguindo uma carona que me levasse até lá, junto com a professora da turma que iria observar. Isso acabou sendo algo positivo para aguçar o meu olhar de pesquisadora que se aventura, pela primeira vez, a tomar como objeto de estudos sujeitos “de carne e osso”, como diz Cláudia Fonseca (1999)¹⁰. Com a necessidade de ater-me ao trajeto percorrido para, posteriormente, retornar a ele, pude observar com detalhes o ambiente a minha volta e o caminho que me levava à escola.

Era final da tarde, hora do *rush*, e a cidade em seu burburinho habitual estava repleta de pessoas voltando para casa, após cumprir mais um dia de trabalho, de rotinas. Carros, ônibus, lotações e carroceiros disputavam o asfalto; o trânsito colaborava para minha ansiedade. Anoiteceu rapidamente e a temperatura mostrava características de um outono tardio, assim, quando chegamos à escola, era começo de noite. As ruas que no centro da cidade eram planas e largas foram cedendo espaço para um terreno mais irregular e em constante elevação, com curvas fechadas e em grande quantidade.

Parecia que a viagem nos levava para a zona rural de alguma cidade do interior do Estado¹¹. A vegetação tornava-se mais densa e menos pessoas eram vistas pelas calçadas; os prédios altos foram sendo substituídos por construções mais baixas e por muitas casas. Quase nada me era familiar por ali, pois tinha estado naquelas proximidades havia anos. De repente, tivemos que parar no meio da pista movimentada e dobrar à esquerda, entrando em uma ruela

¹⁰ Digo isto, porque foi novidade, para mim, realizar uma pesquisa envolvendo pessoas, entrevistas, observações. Durante o mestrado, analisei revistas femininas que não me exigiram tantas preocupações éticas e afetivas. Após meu período de imersão na escola pesquisada, tive que fazer um grande esforço (que também considero como metodológico) de afastamento e ressignificação do material empírico para então me aproximar novamente dele e realizar a análise.

¹¹ Mais tarde, em pesquisa à internet, descobri que a região faz parte dos chamados *Caminhos Rurais de Porto Alegre*. Porto Alegre é considerada a segunda capital brasileira com a maior área rural - cerca de 30% de seu território. Esse espaço de *natureza viva*, com áreas de preservação ambiental e biológica, foi decisivo para a capital ser considerada, pela ONU, a metrópole com a melhor qualidade de vida do Brasil. O bairro onde se situa a escola possui dois santuários como pontos turísticos de grande visitação, principalmente nos finais de semana, bem como trilhas e passeios ecológicos. Estes dados foram obtidos no *site* da Prefeitura de Porto Alegre. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/turismo/default.php?p_secao=56>. Acesso em 17 de outubro de 2006.

estreita. Era a entrada do bairro¹², que já dava pistas do que seria possível confirmar ao longo das visitas. As vias são estreitas e íngremes, cheias de subidas e descidas, morros e becos. Praticamente não há calçadas, as casas ficam a uma distância de menos de um metro do meio-fio, as crianças brincam ocupando o mesmo espaço que os automóveis que trafegam por ali, e os moradores tomam chimarrão e conversam sentados junto ao cordão da calçada. Há pouca iluminação pública, não há praças, quadras esportivas ou qualquer área pública de lazer. Suponho que muito desta organização seja em função da própria geografia montanhosa da região.

De acordo com dados do Centro de Pesquisa Histórica de Porto Alegre, o bairro foi criado, oficialmente, no ano de 1963. Recebeu seu nome devido ao relevo montanhoso, que faz com que os arroios que nascem nos morros formem várias pequenas cascatas. É esse relevo montanhoso que garante ao bairro o posto de mais alto da cidade.

Alguns elementos numéricos ajudam a colocar o bairro no mapa da cidade e a significar algumas questões que observei durante a pesquisa, reorientando meu olhar sobre os jovens e as jovens entrevistadas. No *site* do Observatório da Cidade de Porto Alegre¹³, no mapa da inclusão/exclusão social, por exemplo, a região da escola encontra-se classificada no índice de vulnerabilidade social como muito alta. Foram incluídas aí cinco regiões de Porto Alegre que correspondem a 19% da população; as cinco concentram a maior proporção de chefes de famílias em condição de pobreza, sendo que, na região específica onde se localiza o bairro, 45,53% das famílias são consideradas pobres. O mapa aponta, ainda, o baixo nível educacional dos/as moradores/as da região; a carência em educação infantil está entre as mais graves e apenas 19,5% das crianças nesta faixa etária frequentam a escola. A região apresenta grande vulnerabilidade habitacional (o que foi apontado também pelo regimento da escola), que é representada pela irregularidade fundiária e pela moradia em locais de risco e sem infraestrutura. Nos índices de condições de vida, de renda, de desigualdade de renda, no número médio de anos de estudo dos responsáveis por domicílio, taxa de escolarização da infância e da adolescência etc., a região encontra-se sempre entre aquelas de menor índice, os considerados muito baixo.

Em função das investigações feitas sobre o bairro e a escola, das primeiras impressões até aqui relatadas (e de outras que serão descritas ao longo do texto), da *viagem* empreendida

¹² Por questões éticas, ou seja, para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, optei por ocultar o nome do bairro e da escola.

¹³ Dados disponíveis em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_secao=4>. Acesso em 9 de maio de 2007.

ao campo de pesquisa, das experiências vividas, das proximidades e distanciamentos, das familiaridades e estranhamentos que foram traçando o percurso da investigação, é que me permito assumir a construção do *corpus* da pesquisa como de inspiração etnográfica. Esta tese estabelece e assume, então, seus diversos encontros com a pesquisa etnográfica e a escrita que dela deriva.

Na pesquisa foram priorizadas as interações, observações, conversações e intervenções junto ao grupo pesquisado, num processo em que a explicitação e o registro do ponto de vista do outro foi o objetivo central do trabalho de campo. Nesse processo o encontro entre a pesquisadora e os/as jovens pesquisados foi construído nas tensões entre identidade/alteridade de ambos. A interação favoreceu minha aproximação do grupo, proporcionando já ali, na entrada da escola e na sala de aula, o exercício, como também ensina a etnografia, de uma escuta do outro, de um olhar atento ao outro para facilitar o momento da entrevista, pois a etnografia “é calcada numa ciência, por excelência do concreto” (FONSECA, 1999, p. 59). Embora tenha a percepção de que o que aqui é dito só foi possível a partir do meu olhar, daquilo que compus como significativo para a pesquisa, acredito, como Luís Henrique S. dos Santos, que “apesar de eu ter incluído estratégias para apreender o que *lá* se passava, a questão da representação (isto é, ‘quem fala?’) permanece: sou eu quem escrevo aqui, com meus(minhas) interlocutores(as)(...)” (2005, p. 15).

Ter conhecido um pouco como vive o/a jovem no espaço da escola e como a escola funciona, favoreceu falar/escrever sobre minha estada ali, trazer à tona algumas especificidades. Auxiliou, também, na organização das entrevistas e a retomar algumas situações, pois a linguagem está impregnada de subjetividades, é polifônica, de acordo com Caldeira (1988), e, acrescento eu, constituída por múltiplos discursos. “A idéia é representar muitas vozes, muitas perspectivas, produzir no texto uma plurivocalidade, uma ‘heteroglossa’, e para isso todos os meios podem ser tentados” (Ibidem, p. 141). É o que procuro fazer através das citações das histórias de vida escolar, das discussões em grupo, dos documentos oficiais e informações de outras pesquisas, do que vi, vivi e ouvi na minha estada junto ao grupo, ou seja, *dar voz* aos/às entrevistados/as e apresentar as diferentes narrativas que conformam o material empírico, a fim de (tentar) diminuir o excesso da minha presença, enquanto pesquisadora, no texto.

Para isso, torna-se mister visibilizar na escrita “a voz de quem descreve misturada às vozes daqueles que são descritos, para que a narração perca o ar de transcendência e neutralidade que um certo tipo de realismo investigativo tenta lhe conferir” (FRAGA, 2000, p.

20), dando contornos à escrita que a aproximem da perspectiva etnográfica pós-moderna. Essa perspectiva aceita a instabilidade de não ter certezas, a provisoriedade, a transitoriedade e a contingência dos dados, a impossibilidade da neutralidade e/ou de localizar a verdade *mesmo*, permitindo ver e indicar as diferentes possibilidades de investigar um só contexto, como a escola e sujeitos jovens, a partir de múltiplas abordagens.

A utilização da expressão *dar voz* tem implicação diferente daquela utilizada pelas teorias críticas. O objetivo aqui diz respeito à autoria, implica fazer com que a minha fala, “[...] se diluísse no texto, minimizando em muito [minha] presença dando espaço aos outros [e outras], que antes só apareciam através dele[a]” (CALDEIRA, 1988, p. 140). Ou seja, trata-se de uma crítica ao modelo clássico de etnografia, no qual a presença do/a pesquisador/a era excessiva, fazendo desaparecer o outro pesquisado, mesmo compreendendo que “toda a descrição etnográfica é, sempre, a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito” (SANTOS, 2005, p. 15). Aquele/a que escreve só o faz a partir da experiência de ter estado *lá* e, a partir desta experiência, escrever *aqui*, produzindo uma nova narrativa em torno das narrativas dos/as jovens entrevistados/as. Assim, a polifonia pode ser reconhecida como um modo de produção textual e como uma possibilidade analítica, pois compreendo que há diferentes *vozes* que confluem através das narrativas dos/as jovens, constituindo a *polifonia discursiva*, tanto nas entrevistas, quanto na minha escrita. Isto é,

uma teoria da polifonia, do diálogo, na qual fica entendido que há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, seja porque aquele discurso está referido a muitos outros (FISCHER, 2001, p. 207).

Ao trazer para o *corpus* descritivo deste texto as várias *vozes* que constituem os sujeitos da pesquisa, ponho em movimento as condições sociais, culturais, políticas e as relações de poder que marcam as circunstâncias do diálogo estabelecido pelo encontro etnográfico. Colocando em relevo os discursos que se fizeram visíveis nos encontros e que deram corpo à narrativa, de outra maneira, a entrevista por si só constitui um evento discursivo complexo. Foi importante a compreensão, no processo das entrevistas e na análise destas, de que o indivíduo é sujeito de uma série de discursos e que a mesma pessoa pode ocupar diferentes posições de sujeito em função destes discursos. Considera-se, ainda, que o indivíduo não é a *fonte original* de sua fala, mas que esta se insere e se torna possível em uma rede discursiva e sociocultural que lhe permite pronunciar-se destes modos.

O modo etnográfico de estar lá e de posteriormente olhar o material empírico, estando aqui, foi um estímulo a diferentes formas de pensar e ver o outro em sua alteridade. Além disso, ensinou-me um jeito novo de escrita acadêmica, que envolve a descrição minuciosa e atenta do visto e ouvido e a análise profunda das narrativas que se fazem presentes em uma pesquisa que se aproxima desta abordagem. Tais narrativas tornam-se, assim, instrumentos produtivos para compreender, em alguma medida, as vidas humanas e seus condicionantes culturais e sociais, não pela compreensão *mesma* do outro, mas pela via da interpretação permitida à pesquisadora a partir de seus próprios condicionantes.

Clifford Geertz (1992) diz que a cultura em si mesma já é um texto. Ou seja, pode ser lida como se lê um texto, já que nela coisas são ditas, inventadas, vividas, produzidas e construídas ativamente em meio a conflitos e resistências, em meio a relações e/ou exercícios de poder que definem alguns enunciados¹⁴ como mais verdadeiros do que outros. Tais enunciados estão “implicados tanto com a produção de saberes quanto com a estruturação dos campos de ação dos sujeitos sociais” (MEYER, 2000, p. 51), colocando em funcionamento uma série de discursos que confluem, atravessam-se e/ou divergem. Quero dizer, com isso, que “longe de limitar-se a crenças religiosas, rituais comuns ou tradições compartilhadas, tomadas como se constituíssem um” (Ibidem) conjunto homogêneo, coerente e completo, “a cultura está implicada com a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos através de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições” (Ibidem). Deste modo, somos todos produtos da cultura e, nela, diferentes discursos e práticas sociais são construídas e colocadas em funcionamento através da linguagem. Os sujeitos pesquisadora e pesquisado/a estão presos a uma rede de significados (conflitantes ou não) que são (re)produzidos culturalmente. Nesse sentido, a análise cultural declara explicitamente seus limites, o caráter particular, contingente e provisório dos resultados da sua análise. Isso por que, se o conceito de cultura é instável, provisório, histórico e múltiplo, assim também o são o *eu* e o *outro* da pesquisa etnográfica e, ainda, aquilo que é dito no encontro etnográfico.

A escola não é um todo homogêneo. Circula dentro dela uma diversidade sociocultural que favorece entender a história de vida escolar dos sujeitos pesquisados como plurais e contingentes. Os/as jovens ali encontrados não podem ser classificados a partir de uma única matriz, pois são oriundos de diferentes situações familiares e possuem diferentes condições de

¹⁴ O conceito de enunciado neste texto é tomado das discussões de Michel Foucault. Através dele o autor descreve “as regras de formação ou as condições de possibilidade dos enunciados”, ou seja, o que pode ser dito e quem pode dizer o quê. Isso permite que certas coisas sejam ditas e outras não (SILVA, 2000, p. 50). Ainda nesta parte da tese, o termo será mais bem definido.

vida e perspectivas de futuro. As histórias nem sempre convergem em relação à exclusão do ensino regular diurno e o motivo para o seu retorno. Poucos/as jovens trabalham fora de casa e muitos/as nem chegam a parar de estudar, migrando do ensino regular diurno direto para a EJA. A dificuldade de aprendizagem aparece como uma constante nas suas falas (e naquelas da escola), e a noção de pobreza é muito diferente daquela que eu produzi para eles/as. Foi somente a incursão no campo – ou seja, o período de observação e registro em diário de campo – que possibilitou perceber melhor as diferenças e semelhanças entre os/as estudantes, abrindo e, ao mesmo tempo, refinando as questões das entrevistas.

Opto aqui pelo uso da palavra *incursão* em detrimento da palavra *imersão* no campo, mesmo a segunda estando mais de acordo com a proposta da pesquisa etnográfica. *Incursão* pode ser compreendida, segundo o dicionário eletrônico Aurélio, como *entrada, penetração, mergulho com algum grau de contágio*; *imersão*, por sua vez, remete a um mergulho com um intenso grau de profundidade, o que exigiria um período maior de permanência no campo e um diário de campo mais refinado, detalhado. Faço tais colocações porque, quando iniciei o campo, não tinha construído com intensidade a idéia de que passaria pelas enseadas da etnografia; foi no meio do caminho que o campo se desvendou como uma possibilidade etnográfica. A *descoberta* ocorreu após a realização de uma disciplina especial sobre o tema, ministrada para os/as estudantes da linha de pesquisa pelo professor Marco Paulo Sttiger, da Faculdade de Educação Física da UFRGS.

Como premissa, há um esforço na minha produção escrita em não retratar os *outros* como sujeitos homogêneos, a-históricos e abstratos. “Agora, é mais crucial do que nunca, que os diferentes povos formem imagens complexas e concretas dos demais, e das relações de conhecimento e poder que os conectam” (GEERTZ; CLIFFORD; REYNOSO, 1992, p. 143). Neste texto, em lugar de povo, diria diferentes jovens, culturas ou espaços institucionais. Não tenho a pretensão de oferecer *a verdade* ou *uma verdade* de tais imagens, pois estas são resultados de uma interpretação que é particular, única, contingente e provisória.

Sou eu, enquanto pesquisadora, através do filtro de minhas lentes, que passo a compor ativamente fragmentos da realidade observada, pois só posso ver aquilo que sou capaz de ver em determinado momento. Deste modo, a etnografia caracteriza-se, segundo James Clifford (1995), como um processo de interpretação e não de explicação; interpretamos os outros e interpretamos a nós mesmos com uma grande diversidade de possibilidades. A diferença, sugere o autor, é um efeito do sincretismo inventivo: não se pode mais pensar a diversidade

como algo inscrito em culturas fechadas, como uma simples fusão de elementos culturais diferentes e até antagônicos.

Agrada-me a proposição de Clifford (1995), de afirmar a experiência etnográfica como um trabalho artesanal do etnógrafo – essas são ficções, diz ele, no sentido de “algo feito”, “algo construído”. Portanto estudar a cultura é analisar um conjunto de símbolos e representações produzidos e partilhados pelos sujeitos dessa cultura; é interpretá-la e não decodificá-la, na busca de considerá-la cuidadosamente em si mesma como um artefato que pode ser analiticamente descrito e reflexivamente interpretado (GEERTZ, 1992).

A escrita etnográfica, na perspectiva pós-moderna, pode ser mais bem compreendida como parte da “caixa de ferramentas” de Deleuze e Foucault (CLIFFORD, 1992). Ou seja, a teoria com que se vai tecendo o texto etnográfico não pode ser compreendida como um sistema e, sim, como um instrumento. Ao apresentar, a partir de então, a escola, os/as jovens e as pessoas que contribuíram com a pesquisa, coloco as ferramentas em movimento e faço funcionar os discursos que atravessam as narrativas para visibilizar o que foi o conjunto da investigação que me permitiu dizer o que digo.

Nas seções que seguem, busco falar do meu estranhamento em freqüentar um espaço, neste caso a escola, que sempre me pareceu familiar ao longo de muitos anos como professora do Ensino Fundamental. Procuo fazer no texto o que Teresa Caldeira denomina como uma característica do antropólogo contemporâneo, ou seja, o antropólogo “se interroga sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro, procura expor no texto as suas dúvidas, e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial” (1988, p. 133). Descrevo, então, de forma mais detalhada, a escola e os/as jovens com os/as quais interagi e seu contexto sociocultural, para ir mostrando como o familiar se tornou estranho e, gradativamente, como, em meio ao estranhamento, novas e outras formas de familiaridade foram apresentando-se ao meu olhar de professora-pesquisadora.

3.1 ESTRANHANDO O FAMILIAR I: A ESCOLA

O bairro conta com uma população significativa de aproximadamente 30 mil moradores/as, que recebem um rendimento médio de três salários mínimos mensais, com alto índice de analfabetos/as funcionais. A escola observada configura-se, neste contexto, como

aquela (e única) que acolhe e recebe todos/as os/as alunos/as do bairro e de comunidades vizinhas, atendendo em torno de 1600 pessoas no Ensino Fundamental e Médio. Em sua maioria, os/as alunos/as são oriundos/as de famílias com baixo poder aquisitivo, vivem de subempregos ou estão desempregados/as. Outras características percebidas: carentes de políticas sociais; crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social alta; grande número de mulheres como provedoras do lar; famílias compostas de, na maioria das vezes, quatro ou cinco filhos/as; boa parte das mulheres dedica-se a serviços gerais ou domésticos na própria casa e/ou fora e os homens à construção civil. As informações aqui descritas não são provenientes de uma fonte única. Ao contrário, discursos oriundos de diferentes lugares convergiram para traçar o perfil dos moradores/as do bairro e, em consequência, dos/as estudantes da escola. Tais informações brevemente apresentadas e assim enumeradas podem parecer pouco seguras, no entanto foram obtidas no *site* da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que é constituído por dados dos censos de 1980, 1991 e 2000, reiterados no *site* do Observatório da Cidade de Porto Alegre e, ainda, repetidos nas informações retiradas do Regimento da Instituição e em algumas entrevistas por mim realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Logo na entrada, alguns metros acima do início da *vila* – como é chamada pelos/as moradores/as –, dobrando à direita em um morro muito íngreme, localiza-se a escola. Se a professora da turma não estivesse me acompanhando, não saberia identificar que aquele muro alto encobria a escola que estava oculta em seu interior. De imediato, pensei na geografia e no relevo do bairro para compreender por que a escola estava assim, incrustada no morro. Ao subir os degraus que levavam à entrada, percebi portões de grade e, sobre o muro e o portão, ainda havia uma tela de aproximadamente meio metro de altura. Logo ao atravessar o portão de entrada, havia um pequeno pátio de terra batida muito escuro, com poucos atrativos para os/as alunos/as que ali aguardavam o começo das aulas. Eram as vozes, as risadas, algumas vezes o som de uma música, ou seja, a interação entre os próprios sujeitos que coloria e dava vida ao espaço.

No prédio da escola, outra porta de vidro encontrava-se chaveada e controlada por uma funcionária que fazia o papel de *porteira*. Mesmo no interior havia uma grade que impedia o acesso ao segundo piso do prédio; esta só era aberta quando o sinal avisasse o começo das aulas. Constatar isto me fez duvidar do que me era inicialmente mostrado ao olhar, de que fosse só o relevo a explicação para a escola estar escondida atrás dos muros.

Mais tarde, em entrevista com a diretora, soube que no portão da escola e no beco, entre a escola e o morro, sempre havia (e ainda há) a presença de traficantes de drogas à espreita dos/as estudantes. Em função disso, o recreio foi cortado e as portas da escola foram fechadas. “*Nós tínhamos o recreio*”, diz a diretora, “[*de*] cinco minutos, quando começou a EJA, daí começou a entrar droga, a violência; recreio era uma situação que em duas, três pessoas a gente não dava conta. E aí fizemos uma avaliação bem grande com a Brigada e junto com a Secretaria de Educação e fizemos uma experiência: tiramos o recreio. Mas aí quem tava naquela época [estudando no noturno] era um povo adulto e vibravam: que bom que tirou o recreio, essa coisa toda”.¹⁵ Em outro tempo, quando as portas ficavam abertas e havia recreio, era difícil controlar o entra-e-sai de alunos/as (inclusive saber quem era ou não aluno/a) e o uso de entorpecentes nas dependências da escola; “*a gente encontrava as trouxinhas de maconha pelos corredores, nas janelas, e o recreio era o momento em que o pessoal entrava pra vender droga, era muito complicado. Dia de chuva era um inferno, eles queriam recreio e tinha que ficar aqui dentro*”, diz a diretora.

A Brigada Militar começou a patrulhar o local no período das aulas noturnas, alegando que esta seria uma medida paliativa e temporária e que a escola precisaria achar outra alternativa. Com esta medida, a BM contribuiu para que a escola fosse delimitando os espaços de pertencimento – alunos/as e não alunos/as –, auxiliando na demarcação de quem poderia ficar dentro e quem deveria ficar fora. A escola “aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nestes modelos. O prédio escolar [e o modo como é organizado] informa a todos a razão de existir” (LOURO, 1997, p. 58). Os arranjos feitos dentro da escola, em torno dela e para ela estabelecem múltiplos sentidos e constituem os sujeitos inseridos (e os não inseridos) nela. A saída encontrada, então, para dar conta de produzir este lugar que organiza e define os lugares de cada um/a, foi fechar as portas, controlar quem entrava e quem saía, e extinguir o recreio. A decisão foi tomada em conjunto, porque, de acordo com a diretora, houve “*uma briga muito grande, são dois traficantes [que disputam o beco] e aí que a Brigada veio e aí eles fizeram todo um trabalho a pé. A Brigada sempre nos apoiou, eles ficaram várias noites conosco, aí eles pediram: nós estamos sugerindo que... Aí veio o major com a Secretaria de Educação, o Conselho*

¹⁵ Nesta fala, a diretora aponta algo que pude ir observando no período em que circulei pela escola, a diminuição da faixa etária dos estudantes da EJA, os estudantes estão cada vez mais jovens. Essa situação, como aponta a direção, pode colaborar para modificar a organização do espaço e as relações que se estabelecem nele.

*Escolar*¹⁶ e se optou, de fato: sem recreio”. Digamos que a escola – sem muitas alternativas – optou por uma espécie de confinamento, de *seqüestro* do/a aluno/a.

A fala da diretora evidencia preocupação quase desesperada com as situações que são do bairro e, ao mesmo tempo, da escola, porque, como ela mesma diz, a escola é o centro do bairro, e no “*recreio, assim como é o diurno, vem muita gente da comunidade, porque é o centro da comunidade. Não existe nada de diferente que não a escola e o beco de droga*”. Desta forma e diante das escassas opções, todos estes muros e grades configuram-se como uma forma de controlar e de vigiar não somente quem está fora, mas principalmente quem está dentro. Ou seja, não era importante apenas manter os traficantes e alunos/as desordeiros do lado de fora, mas também impedir que aqueles que estivessem dentro da escola pudessem sair, fazer contato com aqueles que estavam do lado fora e que significavam risco. Uma forma de seqüestro do corpo jovem para mantê-lo e fixá-lo no espaço da escola e assim afastá-lo dos perigos da rua. A escola utiliza tais medidas como estratégia pedagógica para garantir a permanência do/a estudante, pois não conhece e não tem acesso a outras formas de garanti-la diante de situações como esta. A disciplina constitui, funda e estabelece um espaço analítico, segundo Foucault (1987). Para ele, “é preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa” (Ibidem, p. 131), isto é, anular aqueles que aproveitavam o recreio para ir embora da escola e, nesta situação, também o aparecimento descontrolado e indesejável de alguns como traficantes e desordeiros.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (FOUCAULT, 1987, p. 131).

Importa, portanto, adotar procedimentos que permitam melhor conhecer, para melhor dominar e utilizar. E, ainda, geralmente há o entendimento de que aluno/a dentro da escola é incluído/a, quando sabemos que estar inserido não é sinônimo de estar incluído. *Inserir* implica em colocar para dentro, enquanto que *incluir* envolve um complexo e amplo processo de luta que é político, epistemológico, cultural e discursivo.

¹⁶ O Conselho Escolar é composto por pessoas de todos os segmentos da instituição: funcionários/as, professores/as, alunos/as, pais, mães e direção. Os/as interessados/as se inscrevem ou são indicados/as para o cargo de conselheiro/a e, posteriormente, é feita uma eleição destes/as representantes.

Talvez esta medida não tenha funcionado como era esperado porque, como diria Foucault, ela não se deu como uma estratégia propriamente de poder e, sim, através de uma força coercitiva, de repressão. O poder atua de modo mais sutil, no convencimento do jovem e não só na contenção de seus corpos.

A escola analisada tem um pátio nos fundos da construção que não é usado à noite em função da situação relatada, e por que não possui iluminação adequada. “*Lá embaixo é impossível, não tem iluminação, não tem nada (...)*”, comenta a diretora. Entretanto nem durante o dia o pátio estava sendo utilizado pelas crianças. Não havia recreio e nem aulas de educação física desde junho de 2005, pois o muro estava comprometido com uma séria rachadura, que impedia também o uso da quadra de esportes, já que isso colocava em risco a vida dos/as estudantes. No início do período letivo de 2006, professoras e alunos/as interromperam a avenida que dá acesso ao bairro e fizeram um protesto censurando a inércia da Secretaria Estadual de Educação (SEC), uma vez que há nove meses a escola aguardava o conserto do muro.¹⁷



¹⁷ Jornal Correio do Povo. Protesto cobra muro de escola. Porto Alegre: Ensino, sexta-feira, 3 de março de 2006, p. 9.

Além desta situação, a escola, como única do bairro, vem discutindo e solicitando junto à SEC solução para outros problemas vivenciados como, por exemplo, a falta de infraestrutura e de espaço físico para as aulas¹⁸, de recursos humanos, materiais e tecnológicos etc.

A escola foi criada em sete de novembro de 1960, pelo então governador Leonel de Moura Brizola e, desde este período, vem funcionando em conjunturas complexas. Primeiro funcionou como uma escola-anexa do Colégio Almirante Barroso. Posteriormente, devido à falta de condições, à grande demanda de alunos/as e às solicitações dos/as moradores/as foi transferida e construída em mutirão com material doado pela Prefeitura. Serviu também de igreja durante algum tempo. Depois, passou de escola de 1º grau incompleto para escola de Ensino Médio, em 2000. Em 1981, recebeu a construção de um prédio anexo onde passaram a funcionar seis turmas do currículo por atividades (CAT); em 1990, foi construído um prédio de alvenaria em substituição a alguns pavilhões de madeira; em 1998, foi concluída a construção de mais um bloco de alvenaria. Em função disso e das condições do relevo no qual foi construída, a escola não tem mais para onde se expandir. A direção queixa-se que muitas crianças acabam saindo da comunidade para estudar em outras escolas e acabam desistindo em função da distância, de não ter dinheiro para pagar as passagens e que muitas outras nem mesmo estudam por não terem suas matrículas aceitas nas escolas longe da comunidade.

Essas informações serviram como indícios iniciais para compreender um dos muitos componentes de vulnerabilidade que se materializam em situações de exclusão e levam muitos jovens estudantes a se evadirem do espaço escolar. São diferentes experiências que colocam tanto os/as estudantes quanto a escola em situação de vulnerabilidade social: o assédio de traficantes, a falta de vagas, a pobreza, as turmas lotadas, os poucos recursos e, ainda, *“há o sofrimento do professor que não consegue as linguagens né, e se torna aquela questão... A inclusão fica lá pelo canto, bem complicado e salas super lotadas com 36, 39, têm turmas que têm 40 no Fundamental (...)”*, como lembra a diretora. Considero a escola e os/as jovens da pesquisa como sujeitos em situação de vulnerabilidade, tomando como base para análise a disponibilidade de recursos, estratégias e habilidades que, enquanto indivíduos ou grupos, estudantes e escola dispõem para lidar com suas desvantagens e fragilidades sociais, culturais e econômicas. Além disso, a dimensão do acesso a tais oportunidades

¹⁸ Há uma fila de espera, diz a diretora, de alunos/as que desejam estudar na escola, tanto para o horário diurno quanto para o noturno. A escola não sabe como vai conseguir atender as crianças que devem, a partir da nova lei, ingressar na 1ª série a partir dos seis anos, sendo que possui uma lista de crianças de sete anos que ainda não conseguiram vaga na 1ª série. A diretora mostrou-se muito angustiada com o enfrentamento desta questão. Refiro-me à lei da 1ª série aos seis anos de idade, aprovada no dia 6 de fevereiro de 2006, que aumenta de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, e que deve estar totalmente em vigor até o ano de 2010.

(sociais, culturais e econômicas) e a estrutura oferecida pelo Estado para sanar ou minimizar as vulnerabilidades também são consideradas. Nesta dimensão, estou ponderando que os recursos, as estratégias e as disponibilidades do grupo/indivíduo descortinam-se como insuficientes e/ou impróprias para solucionar seus problemas e/ou diminuir as probabilidades de novas situações de vulnerabilidade (AYRES et al, 2003).

A diretora lastima, ainda, que a escola não tem espaço físico para realizar assembléias ou reuniões mais amplas com a comunidade, para abrigar o Círculo de Pais e Mestres (CPM), o Grêmio Estudantil ou para atender estudantes que necessitam de apoio pedagógico. Estes aspectos, igualmente, contribuem para aumentar a dificuldade que a escola encontra para cumprir uma de suas demandas, desejadas ou não, qual seja, a de funcionar como um espaço de acolhimento e socialização dos/as jovens, principalmente em uma região tão carente de espaços de lazer e pontos de encontro. Penso que esta é a soma dos fatores que coloca a escola como um lugar vulnerável e de vulnerabilidade. É importante considerar que a situação atual desta escola não é uma característica exclusiva sua. Muitas escolas estaduais do Rio Grande do Sul encontram-se em situação semelhante à apresentada, quando não pior. O que a direção tem oferecido como alternativa para a comunidade é o funcionamento do Programa Escola Aberta nos finais de semana, que proporciona atividades esportivas e musicais, até atendimento de saúde e estética, mas que tem funcionado com dificuldades porque o governo estadual não tem pago o auxílio aosicineiros. *“O pessoal tem vindo, mas assim, também, têm outros oficineiros que fazem por amor a camisa: ah, ali eu estudei, aquela coisa toda. E têm aqueles que pararam: ah, não vou mais trabalhar enquanto eu não receber”* (Diretora). É uma situação um tanto contraditória, pois o Escola Aberta entra como um programa de governo que deveria disponibilizar recursos múltiplos para estes sujeitos que sofrem distintos graus de exclusão e vulnerabilidade. Entretanto a comunidade e a escola tornam-se mais uma vez prejudicadas pela burocracia das estruturas públicas.

Diria que até este momento da escrita em função do *corpus* construído, delimitei duas importantes situações de estranhamento: a localização da escola, o seu difícil acesso e as situações de vulnerabilidade em que vivem os/as estudantes (e professores/as), neste caso do noturno, em relação às drogas, à pobreza, à violência e ao complexo arranjo da instituição, por exemplo. Apesar de ser professora há bastante tempo, trabalhei basicamente com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas de classe média/baixa em regiões mais centrais da cidade, nas quais preocupações como estas não faziam sentido para mim. A ida à escola, principalmente nas primeiras semanas, foi difícil. Senti certo medo e parecia que havia

algum perigo à espreita. Ouvi, nas entrevistas, jovens que agrediram, verbal e fisicamente, suas professoras e outros/as familiares com cadeiras e machados. Ouvi histórias de meninas que foram violentadas, que foram garotas de programa. Tentei ao máximo policiar-me para não permitir que tais sensações de desconforto interferissem na pesquisa, mesmo ciente desta impossibilidade. Muito gradativamente, essas impressões foram amenizando-se e minha relação com o ambiente foi tornando-se menos pesada; com os/as jovens a relação foi bastante agradável e divertida. Não cheguei a me sentir propriamente parte daquele espaço, mas encontrei situações que me possibilitaram localizar não só os estranhamentos, mas também as proximidades e as familiaridades que, espero, se façam visíveis em minhas análises.

3.2 ESTRANHANDO O FAMILIAR II: PESQUISADORA, NÃO PROFESSORA

Nesta seção pretendo traçar um panorama geral das situações vividas na sala de aula, da organização deste espaço e da minha presença nele. Para tanto, faço uma colagem de diferentes situações recortadas do meu diário de campo. Busco mostrar meu estranhamento, minha dificuldade de estar naquele lugar que sempre ocupei como professora e que agora deveria ocupar como pesquisadora. Quais seriam os limites entre uma posição e outra? Há uma fronteira bem delimitada entre estes dois lugares: pesquisadora e professora? Escapar do lugar de pesquisadora poderia atrapalhar o andamento e o resultado da pesquisa? A professora da turma poderia sentir-se invadida com minha postura? E como os/as estudantes viam minha presença na sala de aula? Estas e muitas outras questões circularam em meu pensamento durante a estada no campo e, em alguns momentos, imobilizaram-me, pois não encontrava respostas para elas. Passei longo tempo em busca da postura *ideal* como pesquisadora e tenho a impressão de que até o final do trabalho de campo estas dúvidas mantiveram-se ativas, não todo o tempo, mas em grande parte dele. Se tivesse conseguido libertar-me desta sensação de incômodo, talvez tivesse aproveitado melhor minha permanência na escola. Ou não, talvez tenha sido exatamente a sensação de incômodo que tenha me feito pensar sobre estas questões (e outras), e que tenha me possibilitado tomar certos cuidados e buscado modos alternativos de estar lá. A dúvida permanece!

As professoras do Ensino Fundamental de primeira a quarta séries, dificilmente ficavam na sala dos/as professores/as; preferiam ficar na biblioteca, onde trocavam informações sobre

os/as estudantes, planejavam, trocavam materiais e propunham algumas atividades em comum. Acostumei-me a chegar à escola e ir direto para lá. Com o tempo, senti-me muito à vontade com aquelas professoras e conversávamos também sobre nossas vidas para além dos muros da escola. A professora da turma observada foi uma grande companheira neste período. Fomos e/ou voltamos juntas para a escola diversas vezes, conversando, no caminho, sobre nossas impressões em torno dos/as jovens. Ela forneceu-me informações preciosas sobre a turma, organizadas em um material que ela denominou de *perfil do grupo*, o que colaborou para conhecer um pouco da história de cada um/a antes da entrevista; falou-me sobre como percebia o processo de aprendizagem deles/as; comentamos, também, nossas preocupações e ansiedades em relação ao grupo, bem como, dividimos momentos de confraternização com as turmas. Principalmente em 2005, quando os/as estudantes costumavam levar lanche, chimarrão, chá e pipoca, o grupo dava um jeito de se organizar, fazer as atividades, *bater um papo* e ainda comer o lanche trazido, mesmo não havendo um espaço oficial de recreio. As aulas eram descontraídas e o grupo parecia bem integrado.

Todas as salas de aula daquele prédio eram iguais: janelas envidraçadas e de aberturas amarelas – muitos vidros estavam quebrados e passava muito frio por ali, no inverno – paredes pintadas de branco, classes e cadeiras verde-água em mau estado de conservação, sujas e rabiscadas de lápis e caneta. Diversas vezes, os alunos e as alunas foram até a cozinha e pegaram esponja de aço e pano para limpar as classes antes de começar as aulas. Os banheiros também não pareciam muito limpos e os corredores, principalmente em dias frios, eram malcheirosos. Esta não era uma impressão solitária, os/as alunos/as a dividiam comigo, como mostra Marco (18 anos): “*Nos banheiros, têm que ser mais organizados, têm que ser mais limpos, bah, cada vez que vai lá, tá um fedorão de mijó, às vezes os guris bebem, não sei..., eles pegam, sei lá... eles cagam no chão. (...) São meio louco da cabeça, isso que tem os vasos tudo certinho (...)*”.

Seria fácil e até apressado dizer que aquelas pessoas não tinham uma higiene adequada, mas com as entrevistas estas situações vão sendo redimensionadas e colocadas em outros lugares. Lembro de uma entrevista com um dos jovens que trazia consigo um cheiro diferente – não era só um cheiro de pouca higiene, era uma marca identitária (social, cultural, de classe...), tinha significados que naquele momento não sabia interpretar. Luan (15 anos) era muito tímido e nossa conversa começou bem devagar: uma pergunta e uma resposta simples e curta. Mas, mesmo deste modo, soube que Luan era gêmeo de outra menina e que havia mais um casal de gêmeos na sua família; eram muitos filhos, um total de 11, mais o pai e a mãe. Só

o pai tinha trabalho remunerado – como pedreiro – para sustentar toda a família e, segundo ele, viviam bem. Esta é uma noção interessante de ser pensada: o que é, para ele(s), viver bem. Fiquei pensando em como aconteciam os cuidados de higiene em uma família tão grande, na qual um só é o provedor de todos, com uma profissão em que, como se sabe, o salário é bastante baixo. Não devem ter mais que um banheiro, talvez não haja produtos de higiene e limpeza para lavar roupas de tanta gente, talvez nem todos consigam tomar banho todos os dias, talvez não haja água quente, talvez não haja roupas limpas para todos, nem toalhas para tantos filhos... Indagações que não careciam de respostas, ao contrário, explicavam o cheiro sentido pelos corredores e na sala de aula e, ao mesmo tempo, aproximavam-me da diferença e da desigualdade social que transforma aqueles sujeitos naquilo que Zygmunt Bauman denominou de “estranhos”: aqueles que colocam em xeque o que parecia ser inquestionável, que abalam a idéia de pureza (limpeza), de ordem e que “não se encaixam no mapa cognitivo, moral e estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos os três” (BAUMAN, 1998, p. 27). Luan tipifica este sujeito que não se encaixa nos mapas apresentados pelo autor: cognitivamente por que é multirrepente, com defasagem idade/série e estuda na EJA; esteticamente por ser pobre e negro; moralmente, talvez, em algumas concepções, porque ser pobre e negro é quase imoral, uma falha humana, algo que deve ser corrigido ou minimizado. Os estranhos “deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação” (Ibidem). De acordo com Bauman, “eles poluem a alegria com a angústia; eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas” (Ibidem). Os estranhos tornam-se diferentes neste processo de desfamiliarização; as diferenças são transformadas em desigualdades e vividas através de processos de exclusão.

A sala de aula no ano de 2006 ficava localizada inicialmente no primeiro andar do prédio, quase em frente à porta de entrada da escola, favorecendo que a sala fosse mais barulhenta. Esta era ampla e havia um armário maior e antigo no fundo que pertencia à professora do dia, outro menor que pertencia à professora da noite (e que havia sido trazido por ela de casa), um quadro verde em quase toda a extensão da parede e um ventilador de teto. As janelas davam para o pátio, mas não era possível ver quase nada deste porque não havia iluminação; aliás, a escola toda (na parte externa) é muito mal iluminada. No horário diurno funcionava também ali a quarta-série. Como os/as alunos/as do noturno não utilizam o pátio e não possuem intervalo, a professora da turma, em combinação com o grupo, estipulou um intervalo diário de dez minutos para idas ao banheiro, água, lanche e cigarro. A sala, em minha opinião, não

era muito sedutora; havia poucos cartazes (e estes poucos eram antigos ou estavam caindo), as paredes eram sem cor, não havia livros para leitura ou consulta, e havia muitas classes para o pequeno número de alunos/as da EJA. No meio do semestre voltaram a ter aulas no andar superior (na mesma sala de 2005 que era mais silenciosa), pois a aluna cadeirante desistiu de vir à escola¹⁹.

No primeiro dia em que entrei em sala de aula, tanto no primeiro semestre de 2005 quanto de 2006, a professora logo me apresentou para a turma, explicou o que eu faria ali e frisou a necessidade da participação dos/as estudantes no meu trabalho, ou seja, nas futuras entrevistas. Escolhi para a pesquisa turmas de quarta-série – ou da quarta-etapa²⁰ – motivada por quatro razões: 1) Porque os indicadores numéricos de diferentes pesquisas no Brasil têm mostrado que é nesta fase inicial da escolarização que ocorre, de forma mais intensa, a saída dos jovens da escola – ou por evasão ou por repetência –, iniciando aqui os processos de exclusão do ensino; 2) Por ver que a UNESCO considera que a alfabetização só se completa quando a pessoa conclui a quarta-série do Ensino Fundamental, noção que coloco em xeque e levo para análise no texto; 3) Porque sou graduada em Pedagogia – Séries Iniciais e minha experiência profissional na educação ocorreu, principalmente, no ensino de terceira e quarta séries e, por isso, estou mais familiarizada com as exigências e dificuldades que atravessam este período do Ensino Fundamental; 4) Porque uma aluna minha do curso de graduação em Pedagogia na UFRGS, quando soube que buscava um espaço para a realização da minha pesquisa, colocou à disposição sua turma de quarta-série de EJA. Foi em função disso que acabei realizando minha pesquisa de campo na sua turma e nesta escola. Até porque, acertadas as combinações com a professora, tudo se foi definindo: consegui entrada facilitada na escola, a turma mostrou-se adequada para a pesquisa (já que minha intenção inicial era trabalhar com terceira e/ou quarta séries) e, ainda, contava com a colaboração da professora.

¹⁹ No início do semestre havia na turma uma estudante de 35 anos que se locomovia através de cadeiras de rodas; ficou paraplégica em função de um problema ocorrido durante o seu primeiro parto. Ela esteve hospitalizada durante um período e logo que retornou à escola resolveu desistir em função de diversos fatores: a escola era longe de sua casa, precisava deslocar-se de ônibus, gastar em passagens; a escola não tinha acesso adequado para cadeirantes, já que fica situada no topo de um morro; trazia sempre dois de seus filhos para auxiliá-la e ainda precisava contar com a ajuda dos colegas; sem contar que o espaço físico da sala de aula não colaborava, não havia uma classe em que a cadeira de rodas se encaixasse de forma adequada. Esta pode ser considerada uma situação de exclusão dentro de outra situação que se apresenta à comunidade como inclusiva, ou seja, a promessa de educação inclusiva fica restrita em abrir os portões àqueles portadores de alguma necessidade especial. Agora, como vão ter acesso e ultrapassar esses portões, isso é outra história.

²⁰ De acordo com o regimento da escola observada, cada ano do ensino da EJA corresponde a duas etapas, sendo que cada etapa corresponde a uma série do Ensino Fundamental. Na escola, entretanto, alunos/as, professores/as e comunidade em geral permanecem chamando as etapas de série ou ano. Na escrita da tese, para evitar a repetição de um único termo, utilizo tanto a expressão série quanto etapa.

A diretora da escola foi muito receptiva e colocou-se inteiramente à disposição, fornecendo documentos e disponibilizando um horário especial para a entrevista de quase duas horas.

Retomando minha estada na sala de aula, era evidente que minha presença não passava despercebida, nem para a professora, nem para os/as alunos/as. Estes olhavam-me com insistência e faziam coisas que minha experiência em sala de aula dizia que não era parte do cotidiano como falar alto, empurrar-se, enfim, chamar a atenção, principalmente os meninos. Uma aluna que chegou atrasada no primeiro dia, olhava-me com persistência até que perguntou se eu era aluna nova. A professora revelou em outro momento que também se sentiu nervosa com minha presença nos primeiros dias.

Ao me apresentar aos alunos e às alunas, a professora disse que eu era sua professora na faculdade. Não consigo e nem acho necessário definir se isto foi bom ou ruim, mas creio ser importante pensar que este modo de me posicionar frente à turma colocou-me em uma relação de poder diferenciada para com os/as alunos/as. Eu era a *professora da professora*, dava aula na faculdade. Pelo modo como passaram a me tratar no decorrer das observações, suponho que esta informação tenha produzido certo efeito. Quando a professora dava alguma atividade ou explicava uma matéria, passei a ser solicitada pelos jovens²¹. Queriam que eu sentasse com eles para fazer as atividades e que tirasse dúvidas. Percebi que os/as alunos/as tinham muita dificuldade de aprendizagem, uma leitura difícil. Não conseguiam interpretar mensagens simples ou uma ordem direta apresentada pela professora, nem mesmo compreender o sentido de alguns textos. Matemática mostrava-se como a matéria mais complexa, principalmente os problemas, afirmavam eles/as. Nesta disciplina, novamente é exigida, além da habilidade matemática, uma capacidade interpretativa para saber o que o problema está perguntando. Em uma pesquisa do Inaf, talvez esses/as jovens fizessem parte daqueles/as que se encontram no grau de alfabetismo rudimentar (ou de analfabetos funcionais), engrossando os 31% da população brasileira nesta situação. Como consequência, percebi dificuldade de concentração, resistência e abandono de tarefas. Em alguns momentos, acabei entregando-me à empreitada de tentar auxiliá-los o que, muitas vezes, tirava-me do objetivo de observar a turma de um modo mais amplo. Era comum os/as estudantes conversarem entre si, dizerem suas respostas discutindo-as, pedirem ajuda uns aos outros e até desistirem no meio do caminho. Habitualmente levavam muito tempo para realizar a mesma tarefa, enquanto faziam coisas que consideramos como típicas da juventude: comiam salgadinhos, bolacha recheada,

²¹ Eram os meninos que me procuravam mais para pedir auxílio; as meninas se mostravam mais reservadas e quando sentava com elas preferiam conversar sobre outras coisas.

chupavam pirulito, cutucavam-se, jogavam bolinhas de papel e, algumas vezes, atendiam ao celular ou mandavam um *torpedo*.

Os/as alunos/as demoravam a se organizar e a localizar o material solicitado pela professora – uma folha entregue na aula anterior, por exemplo. Não havia uma combinação sobre colar ou arquivar as folhas: esta é uma diferença tomada como *desejável* entre o ensino de EJA e o ensino para crianças. Espera-se que jovens e adultos sejam capazes de organizar-se sem uma intervenção constante da professora, até mesmo para não infantilizá-los/as, estando subjacente aí uma idéia de autonomia. Mas percebi que essa passagem (do ensino regular para a EJA) não é possível de modo frouxo, sem uma transição; alguns estudantes necessitam de alguém que os auxilie nesta tarefa. Parece-me que esta é uma das muitas aprendizagens importantes que estes/as estudantes precisam fazer e exercitar: a capacidade de *gerenciamento*, de organização de suas coisas e, como consequência, de suas novas vidas dentro da EJA e até mesmo de como essa modalidade funciona. Como afirmou a diretora na entrevista, “*há os adaptados e os não-adaptados*” no ensino regular, que apresentam distanciamento entre idade e série. Ela cita um exemplo: “*Tem uma menina agora na quarta-série que vai fazer 17, mas a família não deixa [estudar à noite], só que ela se sente mal lá dentro, ela tem namorado, tá vivida, como se diz, e ela diz: Mas pra que eu não posso estudar de noite? Por quê? Me diga? (...) O Conselho Tutelar, quando eles começam a incomodar de dia, começam a atrapalhar todos os outros, os pequenos, por exemplo, aí tem uma norma do Conselho Tutelar que diz assim: Até os 16 anos os pais têm que autorizar, mas depois dos 16 simplesmente pega e diz: Você vai passar pra noite (...)*”. A fala da diretora me faz pensar que sair do ensino diurno (que tem características mais infantilizadas, já que é centrado na educação do sujeito criança) e ir para o noturno, é uma vantagem e uma forma de fazer com que o/a estudante sinta-se *adaptado/a* ou *incluído/a*. Migrar para o ensino noturno – no qual há menos cobrança, menos rigidez disciplinar – e conviver com pessoas adultas, com outros anseios e expectativas, é um facilitador para os/as jovens. Isso, entretanto, não me parece totalmente efetivo. Penso que os *não-adaptados* continuam existindo e fazendo-se visíveis no noturno. Tal passagem, logo de início, não me parece um facilitador dos processos de inclusão do/a jovem; no meu entendimento, serve apenas como um meio de (re)inserção do jovem na escola. É possível dizer que a dificuldade de organização (do pensamento, do material, das atividades escolares, da nova rotina de vida...) pode colaborar para agravar certas dificuldades de aprendizagem e reforçar o número de repetências ou evasão. Refletir sobre isso pode ser produtivo para uma análise da vulnerabilidade social, ou seja, algo que é tomado como dado e

necessário dentro de uma política educacional como a passagem de uma modalidade de ensino para outra, em função da chamada defasagem idade/série, pode produzir efeitos importantes e criar obstáculos para a implementação desta mesma política de modo mais satisfatório, aumentando o abismo entre os incluídos e os excluídos.

Também para caracterizar uma diferenciação entre uma modalidade de ensino e outra, não há muita cobrança institucional em relação à presença/frequência, nem à pontualidade. Isto é, todo o processo na EJA é mais flexível, uma das características que leva muitos/as jovens a optarem por ela em lugar do ensino noturno regular, além é de o processo ser mais aligeirado.

Os/as estudantes chegavam atrasados para a aula rotineiramente e as tarefas tinham que ser retomadas, desperdiçando-se mais alguns minutos. As aulas ocorriam de segunda a quinta-feira, no horário das 19 às 22 horas, sendo que nas quartas-feiras os/as alunos/as eram liberados/as mais cedo, por volta das 20h30min para que as professoras pudessem realizar a reunião de planejamento. Penso que o período reduzido de aula nas quartas-feiras provocava um número significativo de ausências; e o número reduzido de aulas na semana, considerando-se que cada ano letivo é reduzido para um semestre, conforma um tempo inviável para se efetivar um ensino de qualidade e uma aprendizagem *de fato*, já que os conteúdos permanecem os mesmos do ensino regular de um ano e são ministrados de forma apressada. Será que estes elementos não colaboram para posicionar a EJA como um ensino menor, menos valorizado?

Logo nos primeiros dias de observação, fiz uma constatação importante: teria que fazer um esforço grande para ficar somente como ouvinte – observadora/pesquisadora, não professora. Várias vezes o meu *furor pedagógico* fez-me sentir vontade de intervir (e realmente intervim em alguns momentos) com a intenção de auxiliar a professora, mas entendia que uma atitude como esta poderia provocar um efeito indesejável e até constranger o grupo. Sentia-me estranha, calada no fundo da sala; parecia que precisava interagir com eles de algum modo. Aqui, identifico pontos de divergência e convergência entre estranhamento e familiaridade: estranhei estar naquele espaço sem poder participar de forma mais efetiva, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem, e, ao mesmo tempo, o ambiente e aquilo que se esperava dele me era muito familiar e até agradável.

Foi interessante ver a facilidade e a rapidez com que os/as estudantes me receberam, senti-me acolhida pelo grupo logo no segundo dia – tanto em uma turma quanto na outra. Conversavam comigo como se fosse parte daquele espaço, a professora da professora. Lembro que uma vez fui até convidada para o baile *funk*, uma das raras atividades de lazer

oferecidas no bairro. Agradei e disse que me achava velha para estes eventos. O mais interessante foi a resposta: “*Não tem problema sôra, tem um monte de gente velha lá. Não tem quem entre solteiro que não saia casado do baile*”.

Acredito, com base nesta perspectiva teórica, que esquadrihar os gestos, perscrutar as falas, observar as atitudes, enfim, estar atenta a todos os movimentos realizados pelos/as jovens contribui para indagar sobre suas narrativas e compreendê-los, em certa dimensão, como jovens da contemporaneidade. Permite, também, compreender os motivos que mobilizam seu interesse (ou não) pela escola, como percebem sua inserção nela, as relações que travam neste espaço e como tudo isso influencia para a construção de suas posições de sujeito e os significados de escola que vão elaborando em suas trajetórias de vida. Com a realização das observações, comecei a compreender estes elementos (as falas, as atitudes, os gestos...) também como narrativas, como modos de dizer sobre si e sobre o outro.

3.3 ESTRANHANDO O FAMILIAR III: OS SUJEITOS PESQUISADOS

Faço, agora, uma breve e genérica descrição dos indivíduos pesquisados, por compreender que os jovens e as jovens da pesquisa não são a-históricos e/ou homogêneos, mas se constituem como sujeitos de determinada classe, raça e gênero, inseridos em diferentes contextos. Os detalhes do lugar sociológico e histórico destes/as jovens, tomados pelo olhar da pesquisadora, favorecem uma compreensão sociocultural e histórica da realidade descrita, visibilizando os diferentes discursos que os constituem.

Os/as entrevistados eram alunos e alunas das duas turmas de quarta-série (2005/2006) que foram convidados a participar da entrevista²². Convidava um/a aluno/a de cada vez e agendava o dia da entrevista²³. Foram 19 entrevistas individuais que tomaram como referência focos temáticos (não necessariamente traduzidos em questões), que permitiram

²² Como procedimento ético, cada entrevistado/a recebeu e assinou o termo de consentimento (vide anexo). O texto do termo foi lido e explicado aos/às jovens e dúvidas sobre a pesquisa foram esclarecidas. Os/as jovens menores de idade tiveram também o termo assinado por um familiar responsável.

²³ As entrevistas foram realizadas no período das aulas, por sugestão da professora, esta supunha que os/as alunos/as teriam dificuldades em comparecer às entrevistas em outro horário. Uma sala me foi cedida pela direção da escola, a *sala do apoio*. Como este serviço só funcionava durante o dia, à noite estava disponível. Mesmo com o prévio agendamento das entrevistas no horário das aulas, várias vezes o/a entrevistado/a não compareceu. Quando possível, entrevistava outro/a jovem que se dispusesse a conversar naquele dia.

uma maior profundidade no diálogo. Entrevistei, também, a diretora da escola e a professora das turmas.

No ano de 2005, realizei em torno de seis entrevistas como forma de aprender a conversar com os/as jovens, como entrevistas-piloto. O restante foi realizado em 2006²⁴. Comecei as entrevistas em 2006 pelos/as alunos/as mais velhos, pois percebi, com as entrevistas-piloto em 2005, que precisava de mais habilidade para conduzir o encontro com os mais jovens: retomar o foco quando perdido, fazer a mesma pergunta de modos diferentes para poder aprofundar uma resposta, não ficar presa às questões elaboradas como roteiro, aprender a ouvir o silêncio etc. A entrevista, segundo Arfuch, exige da entrevistadora a habilidade de

apresentar com clareza as perguntas, reperguntar, retomar algum tema ou questão que ficou pendente [...] fazer avançar o diálogo, anular o silêncio, aproveitar elementos inesperados, porém relevantes, dar um giro radical se for necessário (1995, p. 49)²⁵.

Esta foi uma aprendizagem imprescindível, embora nunca satisfatória. E, com a transcrição das coisas ditas, compreendi a impossibilidade de reconstrução ou reintegração da narrativa do modo mesmo como foi enunciada. Isto porque, ao ser dito e tornar-se público, o enunciado coloca-se fora daquele que enuncia, fazendo parte de outro contexto e outro tempo, podendo ser (re)inventado na análise da pesquisadora. A coisa escrita aprisiona a idéia dita; ao se transcrever uma narrativa, aprisiona-se e retira-se outros sentidos que a fala pode ter colocado. Como diz, poeticamente, Rosa Montero, “uma idéia escrita é uma idéia ferida e escravizada a uma certa forma material, por isso dá tanto medo sentar-se para trabalhar, porque é uma coisa de certo modo irreversível” (2004, p. 39).

Quando iniciei o trabalho de campo em 2006, a turma era composta por 15 estudantes, na sua maioria jovens com menos de 27 anos²⁶, eram seis homens e nove mulheres. Destes 15 estudantes, não consegui entrevistar apenas duas: Dalva, que andava de cadeiras de rodas e que, em função do difícil acesso à escola e do agravamento do seu problema físico, desistiu de estudar; e Luciana, que também saiu da escola antes que pudesse entrevistá-la. Neste ínterim, ingressou na turma Augusto, com 15 anos. Este veio do diurno direto para o noturno, mas não

²⁴ Alguns dos jovens entrevistados em 2005 foram novamente entrevistados por mim em 2006, na tentativa de ampliar as respostas e melhor explorar algumas questões.

²⁵ As traduções das leituras de Leonor Arfuch são de responsabilidade da autora.

²⁶ Característica bem diferente da turma do ano anterior, pois metade dela era composta por pessoas acima dos 30 anos de idade.

foi possível entrevistá-lo, uma vez que entrou na turma no fim do semestre e aparecia somente de vez em quando. Na última semana do semestre, entrou uma menina chamada Sara, também com 15 anos e que também veio direto do diurno. Assim, retornei à escola algumas vezes no segundo semestre de 2006 para entrevistar Sara, Augusto e Ana (aluna ainda de 2005). Novamente, não me encontrei com Augusto em nenhuma das vezes em que estive por lá e resolvi não mais entrevistá-lo. Uma questão que me chamou muito a atenção, como já indicado, foi o número de jovens com 15 ou 16 anos de idade que vieram diretamente do diurno para o noturno. Diferentemente do que imaginava, grande parte dos jovens da pesquisa nem chega a ficar fora da escola ou fica por um período muito pequeno de tempo. O processo quase não se caracteriza como abandono e retorno à escola, mas como uma mudança de turno, uma transferência ou, como venho chamando, uma migração²⁷.

O trabalho de campo finaliza, então, um total de 19 entrevistas com os/as estudantes, uma com a professora da turma, uma entrevista com a diretora da escola e em torno de 15 momentos de observação e interação com os/as estudantes. Além disso, na impossibilidade de entrevistar todos/as os/as jovens mais de uma vez, optei por organizar discussões em grupo, a fim de retomar questões que interessavam à pesquisa e que poderiam ser mais bem exploradas no coletivo. Foram organizadas situações de discussão em grupo em torno de um tema elencado por mim a partir das entrevistas. As discussões tinham um foco central: questionar como os/as estudantes percebiam e explicavam a escola e a questão da juventude, sempre trazendo para o contexto os atravessamentos de classe, gênero e raça. Organizei apenas quatro situações de atividade em grupo em função do tempo, pois o semestre chegava ao fim, mas, com a transcrição do material, cheguei à conclusão de que possuía documentos muito ricos para a análise. Apesar de ter organizado uma agenda de trabalho, não consegui cumpri-la de acordo com o planejado: em um momento achei que a tarefa era difícil para a compreensão do grupo, noutro demoraram muito na atividade de início, às vezes não parecia interessante interromper uma boa discussão. Em função disso, em certas ocasiões não interrompia a discussão com outra atividade se o assunto em pauta parecia interessá-los; deixei que os trabalhos fluíssem mais livremente, de acordo com o retorno que o grupo dava à atividade inicial.

Disponha as classes em círculo e cada um/a escolhia o lugar que preferia sentar; geralmente todas as meninas sentavam-se de um lado e os meninos de outro. Finalizava a

²⁷ Em anexo há um quadro com dados gerais sobre os alunos e alunas entrevistados/as, que colabora para dar uma dimensão do grupo pesquisado.

discussão de grupo com um lanche levado por mim e, algumas vezes, o tipo de alimento era solicitado por eles/as. Em um primeiro momento, tentei fazer o lanche no início dos trabalhos, porque imaginei que poderiam chegar com fome. A estratégia não funcionou, já que chegavam em horários diferentes e ficavam tímidos no início. No segundo encontro, disponibilizei o lanche no começo e no final dos trabalhos, todos comeram apenas no fim. Então oficializei o encerramento das discussões com o lanche.

No primeiro encontro, havia oito alunos/as, no segundo seis, no terceiro nove e no último doze²⁸. Penso que o número de frequência às discussões estava atrelado ao fato de virem ou não à aula naquele dia e não ao trabalho que estava propondo, com exceção do último dia que convidei a todos/as para fazer a despedida do grupo e alguns agradecimentos. O trabalho iniciava às 19 horas e ocupava em torno de uma hora e trinta e minutos. A pedido do grupo, a professora da turma participou dos encontros. Contei com a assistência da colega Letícia, que me auxiliou na organização do espaço, na anotação de questões importantes, a controlar o gravador, a elaborar o planejamento a partir do que observávamos em cada encontro, bem como intervindo junto ao grupo. No caminho de volta, conversávamos sobre nossas impressões em torno do que havia ocorrido no dia, o que foi importante para pensar tanto o planejamento seguinte como a análise de algumas situações e, até para compreender alguns elementos das entrevistas individuais. Os/as alunos/as demoravam a chegar à sala, gerando em mim grande ansiedade. Parecia que, como aquele momento inicial não era aula, não fazia importância chegar fora do horário e, por mais que negociasse isso com o grupo, esta característica não se alterou. Conversavam muito sobre outras coisas, e isso causava demora para fazê-los compreender o que pedia a atividade. No entanto, quando entravam no *espírito* da discussão, obtinha um excelente retorno e um material muito rico para seguir na discussão e para a análise.

Para uma costura analítica com o material produzido no campo, busquei alguns documentos oficiais que me auxiliassem na compreensão do contexto da educação de jovens e adultos no Brasil e a questão da juventude, tanto neste contexto, quanto na dimensão de algumas políticas públicas. Os documentos foram utilizados sem nenhum grau de hierarquia entre eles e à medida que se faziam significativos para captar o contexto pesquisado, para

²⁸ Neste grupo alguns meninos estiveram sempre presentes como Tiago, Cristian e Adílson. O restante dos participantes ia alternando-se a cada encontro.

articular as entrevistas e observações e dimensionar os discursos que os atravessaram. Vali-me, então, dos seguintes documentos²⁹:

- 1) Resolução CNE/CEB n° 1 de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- 2) Parecer CNE/CEB 11/2000 de 7 de junho de 2000, que faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- 3) Dados finais do Censo Escolar 2006;
- 4) Projeto Alfabetiza Rio Grande – SEC/RS;
- 5) Emendas do Plano Estadual de Educação – SEC/RS;
- 6) Coletânea de Atos Normativos decorrentes da nova LDB – CES/RS;
- 7) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- 8) Plano Nacional de Educação (2001);
- 9) Políticas Públicas de/para/com juventudes – UNESCO (2004).

Para finalizar este tópico, reitero que tomei como jovens os/as estudantes com idade inicial de 15 anos de idade, uma vez que o texto do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo assegurar a oferta de vagas na EJA – referente às primeiras séries do Ensino Fundamental – para 50% da população de 15 anos ou mais (BRASIL, 2001). Isto porque, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a idade mínima de acesso diminuiu de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental da EJA.

Como me pareceu complicado estabelecer um período preciso, em termos etários, para determinar os limites desta etapa definida como juventude, entrevistei todos os/as estudantes que freqüentavam a turma observada, sem estabelecer uma idade final; o que não se fez necessário. Por concordar que a juventude é uma categoria imprecisa epistemologicamente e construída na cultura de diferentes formas, organizada através de contingências sociais, históricas e até econômicas, deixei em aberto a idade final dos/as entrevistados/as, a fim de que participassem da pesquisa todos aqueles/as que se denominaram e se reconheceram como jovens. De qualquer forma, entre aqueles e aquelas que se definiram como jovens no momento da entrevista, não há nenhum com idade superior a 27 anos. Acredito que esta opção teórico-metodológica tenha colaborado para compreender e construir os significados que

²⁹ Nem todos os documentos listados aparecem citados no corpo da tese, mas a leitura destes contribuiu para a compreensão de elementos que organizam e orientam a educação de jovens e adultos no Estado.

foram se articulando em torno das representações de juventude. Não estabeleci, também, o número de jovens entrevistados/as, pois isso foi determinado pelo número de estudantes matriculados e presentes na turma observada, bem como do interesse destes/as em participar da pesquisa.

A tese analisa, de modo pontual, as narrativas de vida *escolar* dos/as jovens aqui apresentados, entretanto percebi, já na primeira entrevista, que falar das trajetórias de vida escolar dos/as jovens, implicava falar de suas trajetórias de vida de um modo bem mais amplo. Entrar ou não na escola, onde, em que período, por quanto tempo, em que lugares, como foi ter estado dentro dela, por que saíram, por que voltaram, por que passaram para o noturno, decorria de situações e decisões atreladas a suas histórias de vida pessoais. Contar sobre ter estado na escola, ou ter ficado fora dela, implicava falar de suas vidas familiares, das experiências que compartilharam dentro e fora dela, da situação econômica, de relações pessoais, de práticas de vida, consideradas pelos entrevistados/as, boas ou ruins. Tudo isso foi previsto, em alguma medida, na escrita do projeto. Não previstas foram as dificuldades e minhas limitações, enquanto pesquisadora, em lidar com estas histórias de vida. Também não estava previsto que me compadeceria tanto com o sofrimento destes/as jovens, que não seria capaz de me desvencilhar das coisas ditas ao voltar para casa e que olhar analiticamente para as entrevistas implicaria lidar não só com as subjetividades dos/as jovens, mas também com as minhas. Cada vez que elegemos (ou somos eleitos) por um problema de pesquisa, seja ele qual for, nos implicamos com ele, “não só porque estamos interessados[as] em resolver o problema, mas também porque, necessariamente, formamos parte do próprio campo social que estudamos” (VARELA, 2001, p. 118)³⁰. De acordo com Julia Varela, é assim que funciona a investigação social (acrescentaria cultural): não podemos nos situar à margem ou nos mantermos fora, “não existe para nós a extraterritorialidade social em sentido estrito” (2001, p. 118). Contudo, a um só tempo, nos implicamos e buscamos meios, mecanismos para nos afastarmos, num contínuo de implicação e distanciamento, “porque sem uma mínima distância a objetivação não é possível” (Ibidem).

³⁰ Traduções da autora.

4 UM CERTO SENTIDO DO QUE SOMOS...

[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (LARROSA, 1994, p. 68).

Em uma leitura apressada, pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa. Constatei, entretanto, que ao trabalhar com narrativas – entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar –, de algum modo, recobri emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito – o meu e o deles/as. Busquei justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências. Por isso, como diz a epígrafe, narrar um fato não é apenas recordar ou retomar o passado; a recordação “implica um certo sentido do que somos”, para os/as jovens e para mim.

Através da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos. Retomei com os/as jovens os caminhos percorridos desde o afastamento até o seu retorno à escola ou de seu processo de migração para a EJA e refleti com eles/as (ao indagar sobre suas histórias escolares) sobre os processos que os levaram à exclusão da escola. Nesta trajetória, a (re)tomada das histórias de vida escolar de cada um/a constitui-se como um modo de construir novos sentidos para si mesmo e para os outros, pois “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 69). A partir da história de vida escolar, é possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as jovens, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida. Tais experiências constituem-nos e são produzidas e mediadas no interior de determinados espaços como a escola ou os espaços que remetem às experimentações nela conhecidas ou, ainda, no interior de determinadas práticas sociais.

As entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) dos motivos que fundamentam a exclusão de meninos e meninas da escola nos primeiros anos de escolarização. Possibilita analisar, em algum grau, as razões que mobilizaram seu desejo (ou a obrigação) de retorno à escola em anos posteriores ou, até mesmo, a migração de modalidade – parte das vezes no meio do semestre, do diurno para o noturno. Pode-se, quem sabe, pensar algumas possibilidades sobre como a EJA configura-se como um espaço que produz inclusão e exclusão a um só tempo.

Em uma perspectiva mais contemporânea, tomando como referência a Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional, da Antropologia e dos Estudos Culturais é possível pensar nas entrevistas de uma forma ressignificada, tomando toda a situação de troca – entrevistadora/entrevistado/a – como objeto de análise, abandonando os pressupostos iluministas de verdade, objetividade e atemporalidade do discurso (SILVEIRA, 2002). Pode-se, então, pensar a entrevista enquanto “jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação” (Ibidem, p. 125).

As histórias que me foram narradas através das entrevistas não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura através da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural. Neste percurso, então, coube a mim realizar as entrevistas, ouvir as narrativas, ouvi-las outra vez (outras e muitas vezes) e – na triangulação com as observações participantes, as discussões em grupo, o diário de campo e os documentos selecionados – realizar agrupamentos temáticos, dando-lhes significados a partir das ferramentas pensadas para a análise. Pois, como diz Jorge Larrosa (2004, p. 12), “o ser humano é um ser que interpreta e, para esta auto-interpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas”. No entanto, alerta o autor, “tanto a construção como o significado de um texto é impensável fora de suas relações com outros textos” (Ibidem, p. 13). A triangulação configura-se em um diálogo, em uma articulação entre diferentes narrativas que convergem para a análise do tema: juventude e exclusão escolar.

Larrosa (1994) diz que a etimologia da palavra narrar vem de *narrare*, que poderia ser entendida como *arrastar para frente*; a palavra “deriva também de ‘*gnarus*’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’” (Ibidem, p. 68). A expressão “o que viu”, por sua vez, vem

do grego *istor*, que significa *história* ou *historiador*. Esse jogo de palavras articulado por Larrosa justifica a idéia de que aquele que narra “é o que leva para frente, apresentando de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (Ibidem). As narrativas são, nessa perspectiva, atravessadas por relações de poder, pois se constroem em torno de discursos hegemônicos que, muitas vezes, “encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam os personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os ‘fatos’ num enredo ou trama” (SILVA, 1995, p. 205). Os sujeitos são constituídos pela associação de diferentes discursos e estas associações produzem “histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o ‘outro’” (Ibidem, p. 206).

As narrativas não constituem o passado *em si*, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem deste passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos. Tomaz T. da Silva (1995) diz que as narrativas constituem uma prática discursiva muito relevante, pois elas “contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar [ao menos provisoriamente] nosso eu” (p. 204). Seguindo a reflexão do autor, tomo o conjunto das narrativas que constituem o *corpus* da pesquisa como práticas discursivas que agregam um conjunto amplo de expressões e elementos ligados a instituições ou situações sociais específicas, como é o caso do discurso pedagógico e/ou escolar que atravessa e constitui os modos de dizer, pensar e agir dos/as jovens.

A confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da – ou em torno da – cultura são produzidas e/ou inventadas, fabricando jovens de determinados tipos. Isso oferece certo grau de liberdade e, ao mesmo tempo, de aprisionamento, caracterizando que os discursos, de modo geral, estão imbricados em relações de poder. Por meio dessas relações, produzem-se conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos. Rosa Fischer entende que os discursos dizem respeito a um conjunto de enunciados de um determinado campo do saber e que esses enunciados sempre existem como prática, “porque os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados, em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 85).

Os enunciados, reiterados nas diversas narrativas, estão imbricados em relações de poder-saber, ou seja, estão inscritos em um certo regime de verdade. O discurso, de um modo

geral, (re)produz e (re)introduz enunciados provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais. Isso significa que tais enunciados nem sempre convergem ou divergem, mas que um contém o outro, estabelecendo relação sobre uma mesma base enunciativa. “O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2000, p. 126). O significado de um enunciado não está dado, não é evidente. No entanto só pode haver um enunciado, ele só pode ser analisável porque foi dito; ele é a “descrição das coisas ditas”, mas é necessária, diz o filósofo, “uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (Ibidem, p. 128). Por meio das narrativas, o enunciado pode ser compreendido como “uma ‘função de existência’, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem” (FISCHER, 1996, p. 105). É, então, o conjunto de enunciados que fazem parte de um mesmo sistema de regras e códigos de formação que corporificam um discurso. Os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos. Eles

[...] constroem e implementam significados nas sociedades por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade (MEYER, 2000, p. 55).

É, pois, no interior dos processos de escolarização que diferentes práticas discursivas são postas a falar sobre e em torno da juventude, incluindo e excluindo, mostrando a cada um/a os lugares que podem ocupar. Ao mesmo tempo, através de intensos processos de interpelação e de poder produzem efeitos sociais nos/as jovens. Nesses discursos, sutilmente hierarquizados e entrecruzados, ou seja, neste mosaico discursivo, jovens vão construindo suas identidades, constituindo-se enquanto sujeitos e constituindo, simultaneamente, representações de escola e de suas trajetórias dentro e em torno dela.

Neste sentido, e seguindo a sugestão de Leonor Arfuch (2002), comecei a ler o texto das entrevistas como quem lia um romance, deixando em suspenso, por um instante, a atitude investigativa e o rigor teórico-metodológico. Permiti-me a leitura pelo desejo, pelo prazer da própria narrativa, para tentar retomar o instante da entrevista e enxergar o detalhe, ver nas coisas ditas os enunciados que constituem as redes discursivas e seus efeitos sociais. Este estratagema, diz Arfuch, não afasta a pesquisadora de seu objeto, pois ler como quem lê um romance

[...] não impedirá reencontros sucessivos com a trama e seus personagens, a atenção às vicissitudes da linguagem, as recorrências que desenham ‘figuras na tapeçaria’

(sociológica, antropológica), nem os descobrimentos tardios que surgem com a repetição [...] (2002, p. 204).

Também não exclui a leitura incessante, hábito que o/a pesquisador/a desenvolve de ler o texto muitas vezes na expectativa de que digam sempre mais e outras coisas.

Ler e reler o material empírico permite-me argumentar quais discursos de diversas áreas se tornam legitimados como mais verdadeiros do que outros, articulando-se com o senso comum, reforçam e produzem para os/as jovens representações de como viver este tempo e de qual é o lugar da escola em suas vidas, por exemplo. Nestas representações, a escola desenha-se como um lugar necessário e importante, o que indica a necessidade de se problematizar a noção contemporânea de escola em sua articulação com juventude e os efeitos destas noções ou saberes que conformam estilos particulares de discurso e, com isso, de ser jovem.

Assim, as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam. Examinar os discursos que constituem e atravessam as narrativas juvenis e discutir as representações de escola produzidas através destas narrativas possibilita inferir, em alguma medida, as formas pelas quais uma grande parcela dos/as jovens, de um modo geral, retorna/migra para a EJA e investe tão ativamente em sua escolarização. Os modos como os jovens falam de si, por exemplo, caracterizam e exemplificam o conceito de representação de que me aproprio e do qual faço uso neste texto. Uma vez que mostra como um número pequeno de sujeitos sente-se autorizado a dizer sobre, descrever e caracterizar diferentes grupos culturais, toma para si o poder não só de dizer, mas de pensar, fazer e decidir, amparado pelo *status* institucional ou como especialista, sobre o que é juventude e/ou sobre como ser jovem e viver este tempo.

As pessoas, grande parte das vezes, repetem sem questionamentos os discursos políticos, educacionais, midiáticos ou científicos como verdades, porque estes estão ancorados num conhecimento considerado legítimo. Esses dizeres tornam-se hegemônicos e representativos das formas de pensar e agir de todo outro. “Quem fala *pelo* outro controla as formas de dizer *do* outro” (SILVA, 1999, p. 34). Como exemplo, podemos pensar no discurso da teoria psicológica que, como qualquer outro discurso, está imbricado em relações de poder. Por meio dessas relações, produz conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, *normais* e hegemônicos. Deste modo, através da idéia de evolução, de desenvolvimento, a juventude normal é tomada como uma etapa de vida, vivida de forma mais ou menos semelhante por todos os indivíduos que conformam uma mesma idade,

pautados em dados biológicos como desenvolvimento corporal, a função hormonal e alguns comportamentos tipificados como juvenis. Tais discursos, ao cruzarem com outros, vão produzindo e reforçando um ideal de jovem: bem informado/a, de classe média, branco/a, escolarizado/a. É um ideal de juventude que, conseqüentemente, interpela e alcança a todos os/as outros/as jovens. Contudo, em decorrência desta interpelação e em torno destes discursos hegemônicos e idealizados socialmente, constroem-se os/as jovens excluídos, aqueles que não têm acesso ou ferramentas para dar conta destas novas formas de ser e estar no mundo. E é aí que se articula classe, raça e gênero, pois não basta ser jovem; o importante é ser jovem de um tipo determinado.

Dentro desta metodologia analítica, no entanto, as narrativas que conformam o *corpus* da tese são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos/as os outros e ancorados em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais. Ou seja, a análise crítica do discurso

[...] é capaz de prover o entendimento, habilidades e ferramentas, pelas quais nós podemos indicar o lugar da linguagem na construção, constituição e regulação do mundo social. Isto é, a análise crítica do discurso é uma abordagem que pode acrescentar e enriquecer os Estudos Culturais (BARKER; GALASINSKI, 2001, p. 01)³¹.

Uma análise nessa perspectiva metodológica exige, enfim, que se dê conta de uma exploração minuciosa dos textos das narrativas, buscando visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas. Isso significa

[...] escapar da fácil interpretação daquilo que está “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 199).

É por este viés que estou analisando as narrativas: discutindo as noções de juventude e de exclusão escolar que esses textos ajudam a construir, tratando estas noções como construtos culturais que não estão fixos *a priori*, assim como pouca coisa na cultura ocidental pode ser considerada fixa. Somos sujeitos de um tempo que é datado, situado, contingente e, nesse tempo, todos os construtos culturais são produzidos, alterados e transformados. Em

³¹ Traduções da autora.

função disso, através das narrativas, histórias são escritas e identidades são discursivamente produzidas.

Ao referir e problematizar a linguagem de muitos outros (alunos e alunas, autores e autoras, professora, diretora, documentos escolares, políticas e programas educacionais), e ao permitir a confluência de múltiplas vozes, este se caracteriza, como já foi dito aqui, em um texto polifônico ou dialógico. Argumentaria que a consistência desta investigação e de suas análises reside na “encenação de diferentes vozes ou discursos e, portanto, [no] embate de perspectivas sociais e pontos de vista” (CULLER, 1999, p. 89). Dentro da linha de pesquisa *Educação, sexualidade e relações de gênero*, muitos trabalhos vêm sendo realizados nos últimos anos utilizando entrevistas, grupos focais e/ou observações para a construção do *corpus* analítico, e da análise de discurso para falar deste *corpus*. Reconhece-se, com as pesquisas, a importância de ouvir os indivíduos e analisar suas narrativas como documento poderoso, necessário e útil para compreender, de certo modo, alguns dos problemas do mundo contemporâneo.³²

Estas análises, dentro da linha de pesquisa, têm buscado visibilizar e problematizar as diferentes marcas identitárias dos indivíduos investigados – tais como: gênero, raça, etnia, geração e classe –, a fim de ver de que modos estas marcas estão implicadas na constituição umas das outras. Estes referentes identitários são atravessados por discursos que nos (con)formam e, comumente, estes discursos encontram-se naturalizados, banalizados no cotidiano, universalizando modos de ser homem ou mulher, atribuindo significados diferentes e, muitas vezes, desiguais, às juventudes masculinas e femininas. Esses marcadores identitários carecem ser compreendidos como uma questão que é relacional e prescinde ao menos de um *outro*.

Em outras palavras, as relações de gênero, raça e classe admitem lugar para a materialização de destinos particulares distintos e estão implicadas em processos de inclusão/exclusão. A identidade de gênero comporta diferenças de raça ou classe e vice-versa;

³² Como exemplo de trabalhos realizados a partir da análise do discurso, cito: DAMICO, José Soares. “Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde?” Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004. DAL IGNA, Maria Cláudia. ‘Desempenho escolar’ e Relações de Gênero: um olhar pós-estruturalista. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2005. MEYER, Dagmar Estermann (et al.). “Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS – DST’s com agentes comunitários de saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre/RS”. Projeto desenvolvido com os recursos da CN-DST/AIDS/UNESCO, de maio de 2002 a julho de 2003, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Dagmar E. Meyer; ABICHEQUER, Aline Marie Dabdab. “Só pega essa doença quem quer”? Tramas entre gênero, sexualidade e vulnerabilidade à infecção pelo HIV/aids Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

esta noção de identidade coloca em funcionamento posições de sujeito múltiplas, flexíveis e nunca acabadas.

4.1 ALGUMAS DISCUSSÕES CONCEITUAIS... INICIAIS

Aponto, para fins de introdução, que os Estudos Culturais articulam-se com muitas áreas do conhecimento, entretanto encontram forte inspiração teórica no feminismo, no pós-modernismo e no pós-colonialismo, comprometidos com questões de gênero, classe social, raça/cor, entre outros marcadores sociais imbricados em conexões complexas de poder. Em função desta articulação com diferentes áreas do conhecimento, os Estudos Culturais tornam-se um referencial teórico fundamental no texto. A partir dele, discuto minhas ferramentas analíticas – gênero, classe social, raça/cor – em uma costura analítica com a perspectiva pós-estruturalista.

Mais do que um movimento acadêmico e/ou teórico, os Estudos Culturais estão interessados na articulação com diferentes movimentos sociais e culturais, (re)politizando os movimentos sociais, o engajamento e a luta política. “Os estudos culturais permitem que estas questões [da teoria e da política] se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final” (HALL, 2003a, p. 213). Para a confluência destas questões, como já apontado, muitos campos teóricos diferentes se articulam – dentre eles destaco os Estudos Feministas – que caracterizam uma importante abertura teórico-política. No entanto não pode se reduzir “a um pluralismo simplista”, como alerta Stuart Hall, pois as escolhas de tais teorias se dão de forma interessada, “trata-se de posicionamentos, apesar de estes últimos não serem nem finais nem absolutos” (HALL, 2003a, p. 202).

Hall (1998, 2003a) aponta que os Estudos Feministas contribuíram para o processo de desestabilização do sujeito da modernidade. Foi, segundo ele, um movimento de descentramento que produziu um grande impacto e possibilitou algumas mudanças na teorização social e nas ciências humanas. Na segunda metade do século XX, os campos dos Estudos Feministas, enquanto crítica teórica e enquanto movimento social, colaboraram para o que o autor chamou de “descentramento final do sujeito cartesiano e sociológico” (1998, 2003a), ou seja, do sujeito unificado, estável e racional legitimado por Descartes. Hall aponta cinco importantes proposições dos Estudos Feministas, discutidas no início da década de 1970

na Europa, que tiveram relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico:

1º - o entendimento de que o pessoal também é político, o que coloca em questão a dualidade entre o dentro e o fora, o privado e o público;

2º - a abertura para a contestação política de outras formas de vida social – expansão da noção de poder;

3º - a centralidade da formação das identidades sexuais e de gênero;

4º - a politização de questões em torno da área do subjetivo, da identidade e dos processos de identificação (como homens/mulheres, pais/mães, filhos/filhas...);

5º - a substituição da idéia de uma mesma identidade para homens e mulheres, pelo conceito de diferença.

Os Estudos Feministas muito têm contribuído para problematizar a conjuntura das desigualdades vivenciadas pelas mulheres, bem como para estimular a luta pela igualdade de direitos civis e políticos. As discussões de gênero, trazidas por algumas estudiosas feministas a partir da década de 1960, introduzem um redimensionamento significativo destas questões, pois permitem lançar um olhar sobre as relações sociais e a formação das identidades, a fim de problematizar as situações de igualdade/desigualdade que se estabelecem, sempre, em relação a *um outro*. Isto implica dizer que uma análise de gênero focaliza a *relação* entre os sexos em contextos sociais e culturais específicos (NICHOLSON, 2000; LOURO, 1997, 1999; MEYER, 2000, 2003).

Os anos 60 do século XX foram marcados por uma série de movimentos e transformações que ocorreram tanto na esfera política, econômica e social quanto na esfera cultural e educacional. Caracterizaram um período de grande efervescência, em que vários grupos (de estudantes, negros, gays, lésbicas etc.) começaram a reivindicar espaço, a lutar por representar a si mesmos. Nesse período, ocorre uma retomada do movimento feminista, agora denominado de *segunda onda*³³. Nos primeiros anos da década de 60, a diferença foi utilizada e reforçada com a intenção de agregar a metade feminina da humanidade à outra metade compreendida como masculina; na ciência cartesiana a metade feminina sempre esteve

³³ Esse movimento feminista recebeu tal denominação porque houve movimentos anteriores a ele que receberam o nome de primeira onda. Naquele primeiro momento, por exemplo, ocorreu o movimento sufragista, que consistiu da luta das mulheres por direito ao voto, o que se tornou no Brasil um fato, em 1934, no governo de Getúlio Vargas. Optei por iniciar este texto contextualizando a segunda onda feminista, porque foi a partir desse momento que o conceito de gênero, tal como o entendemos hoje, começou a ser problematizado.

subsumida na segunda, aquela que importa. Reafirmou-se um modo de pensar linear e dicotômico, pois “ao longo da história a mulher havia sido construída como o ‘segundo sexo’, ‘o outro’ do homem” (STOLCKE, 2004, p. 82). Na década seguinte, percebe-se que as diferenças diluíam-se no interior desta categoria genérica *mulher*. Assim, foi possível e até necessário abrir para a análise das múltiplas experiências femininas e para a pertinência de problematizar e desnaturalizar as experiências masculinas, para compreendê-las também como plurais e não como algo natural e fixo, igual a todos os homens.

Ao centrarem suas análises e sua luta na dinâmica de classe e/ou nos processos de produção econômica, as teorizações e movimentos de base marxista deixavam de fora outros atravessamentos de igual (ou maior) importância na constituição dos indivíduos como sujeitos sociais e culturais. Este foi um ponto de crítica importante para as feministas de base marxista, porque centrar a análise na classe social não seria suficiente para problematizar, visibilizar, colocar em questão, de modo mais amplo, as desigualdades sociais produzidas em meio a outros atravessamentos. Verena Stolcke (2004, p. 93) salienta que “o engendramento das desigualdades sociorraciais não é fruto de uma simples convergência ou fusão, de uma espécie de soma, de diferentes fontes de opressão das mulheres senão da intersecção dinâmica entre o gênero, a raça e a classe em estruturas de dominação históricas”. Realizar uma pesquisa que olhe para a intersecção destes três elementos implica uma análise plural das identidades.

Algumas feministas buscam, então, (re)configurar o conceito de gênero, problematizando a noção de que a palavra designa apenas o *sexo* dos substantivos no estudo da gramática, pois o termo “ainda era usado principalmente como referência às formas femininas e masculinas dentro da linguagem” (NICHOLSON, 2000, p. 10). O termo ressignificado passa a ser utilizado num sentido próximo ao que usamos atualmente. Por conseguinte as feministas buscavam discutir os “papéis”³⁴ masculinos e femininos construídos social e culturalmente.

Inicialmente, o biológico foi tomado como a base sobre a qual os significados culturais são construídos. A partir do final dos anos 1960, grande parte das feministas “aceitaram a

³⁴ A palavra “papéis” é colocada entre aspas porque, na perspectiva teórica deste texto, a idéia de “papéis sexuais” ou de “papéis de gênero” é considerada reducionista, pois já não dá conta do que se busca problematizar em relação a gênero e sexualidade. Caracteriza uma análise funcionalista da sociedade que, para se concretizar, exige que cada um/a exerça determinadas funções, pratique certos atos, proceda de determinado modo. Essa análise fixa-se nos comportamentos individuais; aqui há, no entanto, uma preocupação mais ampla com a cultura, com os símbolos, com os discursos, com as representações. Descentra-se a visão sobre pessoas, e alarga-se o olhar para a cultura (LOURO, 1997).

premissa da existência de fenômenos biológicos reais a diferenciar mulheres de homens, usadas de maneira similar em todas as sociedades para gerar uma distinção entre masculino e feminino” (NICHOLSON, 2000, p. 11). A autora chamou essa noção de fundacionalismo biológico, ou seja, a crença de que há algo fundante na *determinação* das identidades e que este algo seria o corpo, como se ele fosse um cabide no qual diferentes artefatos culturais são dispostos. Parece que até os dias atuais, em algumas vertentes, não se abandonou a idéia de que o corpo determina alguma coisa.

No Brasil, foi somente uma década mais tarde que estudiosas feministas de diferentes vertentes teóricas conseguiram, gradativamente, incorporar o conceito de gênero nos seus estudos, fazendo com que o termo adquirisse um novo estatuto, em meio a muitas disputas, embates, discussões, estudos e pesquisas. Guacira Lopes Louro aponta que, mesmo divergindo em relação a “papéis”, “relações” ou “identidades” de gênero, uma coisa parecia certa: “esse domínio complexo, intensamente político e poderoso ia sendo integrado, pouco a pouco, às análises educacionais, de um modo como nunca fora antes” (2002, p. 228). Os Estudos Feministas tinham uma pretensão bem mais ampla do que apenas a incorporação das mulheres às análises como sujeitos sociais. Ou seja, o conceito mostrou que falar de gênero não é o mesmo que falar em mulheres. Esses estudos colocaram em evidência o caráter relacional do termo, o que implica compreender que, ao falar em mulheres, estamos necessariamente falando também em homens e nas relações de poder que se travam entre eles.

A partir desse olhar, questiona-se a tese biologicista de que o gênero é algo definido pelo sexo mesmo antes do nascimento e coloca-se em xeque a *naturalidade* do masculino e do feminino. O conceito aponta para o caráter produzido de homens e mulheres como sujeitos históricos. Ou seja, as noções de homem e mulher, masculino e feminino são ativamente produzidas em uma determinada cultura, de acordo com o tempo histórico e com outros marcadores como raça e classe, de um modo e não de outro. Tais construções se dão discursivamente na cultura e podem, em função disso, modificar-se ao longo do tempo, agregando, lentamente, novos valores, novos modos de ver, pensar e viver a relação entre homens e mulheres nos contextos sociais.

Nesse campo teórico, tanto gênero quanto classe e raça são engendrados discursivamente na cultura, questionando e ressignificando a idéia de que as identidades são estáticas, fixas e que se constroem e se definem de uma vez pra sempre. É através dos discursos que uma categoria passa a fazer diferença; é através da repetição ou da citação constante de algo que os discursos adquirem sentidos. Conclui-se, em vista disso, que há

muitos modos de ser homem ou mulher e – se a inscrição de gênero, classe e raça é feita nos corpos, marcada neles de acordo com determinada cultura ou contexto social e histórico – os modos como nos expressamos também carregam as marcas dessa cultura, desse lugar social, produzindo identidades. As identidades de gênero, em função disso, são necessariamente múltiplas, plurais, instáveis e provisórias, “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 1999, p. 10).

Gênero é um conceito plural e refere-se a todas as construções sociais, culturais e lingüísticas que se organizam em torno do masculino e do feminino. Mais que isso, envolve a problematização dos processos que têm servido para diferenciá-los. Coloca em xeque o uso das diferenças calcadas na biologia e/ou na anatomia para justificar as inúmeras desigualdades vividas por homens e mulheres na esfera social. Dagmar Meyer indica que as diferentes correntes que discutem gênero afluem neste mesmo sentido, colocando sob suspeita a noção

[...] que resultava em diferenças reconhecidas como inatas e essenciais – na qual se articulava um determinado modo de ser a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente, para argumentar que a diferença entre homens e mulheres era social e culturalmente construída, e não biologicamente determinada (2004, p. 14).

Nessa sucessão e legitimação do que compete a cada um/a, a escola apresenta-se como um *locus* importante de (re)produção e (re)afirmação da diferença. A escola, essa instância de poder/saber legitimada como um imperativo da vida contemporânea, de forma cada vez mais intensa, é o local privilegiado para ensinar meninos/as e jovens a serem homens e mulheres, para ensinar a ambos como ser, estar, como se comportar e agir neste mundo. A escola inclui e exclui de acordo com padrões fabricados de normalidade/anormalidade, competência/incompetência, aptidão/inaptidão, elementos muitas vezes ancorados em dados biológicos e/ou econômicos, como a cor da pele, o sexo e a classe a que pertencem. Tais indicativos são usados como se fossem suficientes ou adequados para dizer a verdade sobre os indivíduos; já que estas características são consideradas, muitas vezes, como inatas e/ou pertencentes à natureza e ao espaço social de cada um/a.

No espaço da escola, muito é ensinado aos/às jovens sobre as relações, os comportamentos e as diferenças entre homens e mulheres. Estes ensinamentos estão preocupados, principalmente, com o controle, a vigilância e o governo dos sujeitos e de seus corpos, investindo, de modo mais intenso, naqueles corpos que buscam escapar, que fazem resistência ao controle disciplinar. Compreendo que gênero, classe, raça e educação estão

mutuamente implicados na medida em que esta articulação supõe considerar um emaranhado de processos “no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2004, p. 15). A autora aponta, também, que é importante problematizar e desnaturalizar arditos e, ao mesmo tempo, apuradas estratégias de legitimação e naturalização de comportamentos, atitudes e lugares fixados social e culturalmente como mais adequados a homens e mulheres; estratégias que, tencionadas, levam a efeito, ao mesmo tempo, situações de exclusão e de inclusão.

Durante a pesquisa de campo, busquei atentar para as relações de poder entre homens e mulheres, que foram sendo visibilizadas e significadas através das narrativas dos/as jovens. Tais relações foram problematizadas na realização das discussões em grupo e muitos elementos, tanto da hierarquização entre homens e mulheres, legitimadas na convivência escolar, quanto situações de resistências e/ou de tentativa de ruptura dessas relações foram observadas na relação entre os/as jovens e em suas narrativas. A partir dessas narrativas, foi possível descrever e analisar, em determinada escala, os diferentes modos através dos quais a escola, a mídia e a família, entre outras instâncias, foram educando e posicionando estes/as jovens como sujeitos de gênero.

Utilizei-me do conceito de gênero como uma ferramenta analítica, pois através dele é possível mapear as relações de poder que dimensionam e operacionalizam os vínculos que se estabelecem entre jovens homens e mulheres. Junto a isso, busco compreender como as diferentes construções de masculino e feminino jovens podem produzir vulnerabilidades em relação à escolarização – ou seja, como gênero marca a exclusão e/ou a inclusão escolar – e, por fim, como, generificadamente, relacionam-se com a instituição, com a família, com as professoras e entre si. Entrevi, nestas relações, como os posicionamentos de raça/cor e classe social implicam processos de exclusão/inclusão na vida destes/as jovens ao serem articulados a gênero. Ao operar com o conceito de gênero como categoria analítica para examinar as narrativas dos/as jovens, busquei, também, desnaturalizar e problematizar concepções de masculino e feminino cristalizadas no discurso do senso comum³⁵. Busquei problematizar como – e de que modo – os processos de generificação estão ligados às situações de exclusão/inclusão não apenas escolar, mas social e cultural. Cláudia Vianna e Sandra Unbehau dizem que nossos olhos ainda são inexperientes,

³⁵ O discurso do senso comum é entendido como um conceito dentro da perspectiva pós-estruturalista e remete a visões de mundo contraditórias e fragmentadas que acabam adquirindo sentido em uma sociedade. O termo será desenvolvido na Parte III da tese.

[...] pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades [...], mas também os significados de gênero subjacentes a estas desigualdades [que são] pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (2004, p. 79).

Ao problematizar os lugares de pertença dos/as jovens entrevistados, as diferentes posições de sujeitos foram fazendo-se visíveis, bem como os modos como estes/as jovens se movimenta(va)m dentro de (e entre) tais posições. Eles/as podem ocupar diferentes posições de sujeito e ser muitas coisas ao mesmo tempo ou em diferentes momentos: estudantes, trabalhadores/as, pai/mãe, filhos/as, negros/brancos/pardos, homens/mulheres... A escola se configura como uma das instâncias culturais que contribui para *(con)formar* os modos como os/as estudantes compreendem e representam a si mesmos e como vivem neste mundo; ela configura-se como uma instância que colabora para produzir posições de sujeito juvenis diferenciadas, pois, assim como outras instituições sociais, está sempre sendo confrontada, disputada e ressignificada por forças que se encontram, dentro e fora dela, e se articulam, mas que também se contradizem e se rejeitam.

Aliados a gênero, os conceitos de raça e de classe social são elementos fortes que deixam marcas, excluem ou incluem. Assim como gênero, as procedências de classe e de raça/cor têm fundamentado, há décadas, as explicações para o suposto desinteresse e/ou dificuldade de algumas crianças pela escola e pela aprendizagem. Estes marcadores sociais estão envolvidos com processos de construção de diferenças e identidades culturais. Eles ensinam-nos a aceitar as diversas desigualdades produzidas no seu entorno, como se fossem naturais e inquestionáveis, sustentando os mecanismos e movimentos que incluem e excluem os/as jovens dos processos educativos e sociais. Assim, crianças e jovens aprendem na escola que as pessoas são diferentes em função de seu sexo, de sua cor, de sua classe, entre outros distintivos identitários, o que vem a legitimar e justificar as igualdades e desigualdades, as inclusões e exclusões produzidas, também e principalmente, no interior da escola. Raça/cor, por exemplo,

[...] são concepções que estão relacionadas com a produção de sentido e critérios de pertencimento que se constituem como importantes suportes de processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas o que é mais importante de ser frisado, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são

transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais (MEYER, 2002, p. 61-2).

Esses conceitos não possuem um significado em si mesmos; os significados que eles carregam são construídos cultural e historicamente em tempos e espaços determinados e estão, em geral, implicados

[...] com intenções e interesses que desencadeiam e/ou mantêm em funcionamento processos [de inclusão e exclusão][...] e se prestam para explicar e legitimar variadas práticas de privilegiamento, [...] e subordinação social (MEYER, 2002, p. 62).

O entendimento que tenho do termo *raça* está relacionado às construções sociais e culturais que se fazem em torno dele, não estando pautado em uma suposta determinação biológica que colabora para construir e/ou manter as relações de desigualdades e os privilégios, como, por exemplo, a cor da pele e as características fenotípicas ou, ainda, as características culturais que pertencem a um determinado povo, como a língua, os costumes e hábitos, os rituais etc.

Meyer, no bojo dessa discussão, explica que, nesta perspectiva teórica, as noções de *raça/cor* ou *raça/etnia* não possuem significados que possam ser tomados como naturais, estáveis, imutáveis,

[...] mas precisam ser examinados nos contextos históricos, lingüísticos e materiais em que elas estão operando; [...] os sentidos que estas palavras assumem são dependentes de sua interação com outros marcadores sociais, tais como gênero, sexualidade, classe, religião, geração, interações essas que acabam por modificá-las, produzindo diferentes efeitos sociais, culturais e políticos (2002, p. 66).

Vivemos em um país que se define por sua cor. Esta compreensão traz implicações culturais, e não mais somente biológicas ou econômicas. “A cor não é um dado objetivo ou biológico, é antes uma seleção cultural que em determinados momentos se transforma em fator explicativo fundamental” (SCHWARCZ, 2000, p. 108). Historicamente, nas mais diferentes culturas, a questão de qual a diferença que importa é crucial e estas são definidas de modos distintos. No contexto brasileiro são as características fenotípicas como a cor da pele, juntamente com outras características físicas como, por exemplo, tipo de cabelo, formato dos olhos, do nariz, espessura dos lábios e o sexo que têm sido significadas como as diferenças que importam, mais do que qualquer semelhança, para demarcar diferenças raciais, de gênero e até de classe entre grupos. As identidades, no Brasil, são culturais e relacionais, variando de

acordo com a região e a posição de quem observa ou nomeia. Geralmente aquele que *pode* nomear, o faz a partir da distinção entre *nós* e *eles*, “não que eles sejam diferentes de nós em tudo” (BAUMAN, 2001, p. 202). Todas as características em comum, neste momento, tornam-se insuficientes e insignificantes, pois “eles diferem em um aspecto que é [ou se torna em determinado momento] mais importante que todos os outros” (Ibidem), a cor da pele, o sexo, a idade, o lugar onde mora ou o poder aquisitivo. No Brasil, “as fronteiras que ‘nos’ separam ‘deles’ estão claramente traçadas e são fáceis de ver, uma vez que o formulário de ‘pertencer’ tem uma só rubrica” (Ibidem), qual seja, as características comportamentais e/ou os traços fenotípicos.

Neste texto, opto pelo uso da expressão *raça/cor* ao analisar as narrativas e para referir-me aos jovens da pesquisa. Creio que as características fenotípicas, agregadas ao gênero, atuam significativamente, ainda que de modo velado ou inconsciente, como um imperativo para posicionar os/as jovens estudantes tanto no interior da escola quanto no trabalho, no grupo de amigos, na família, enfim, na esfera social.

Lilia Schwarcz fala de um “uso social da cor”, para refletir sobre como “se manipula a cor no Brasil como elemento internalizado de hierarquia e ascensão” (SCHWARCZ, 2000, p. 98). O termo *parda*, segundo a autora, “aparece como um saco de gatos ou como a ‘sobra do censo’. O nome mais se parece com um curinga, já que tudo que não pode ser agrupado em outros lugares se encaixa nele” (Ibidem, p. 112). Desde os primeiros censos, a definição da *raça* no Brasil esteve implicada com a *cor*, o que não ocorre do mesmo modo em outros países multirraciais. A multiplicidade de elementos mobilizados como marcadores de diferenças – e, portanto, também de pertencimentos nomeados como raciais, em tempos e contextos diversos – é reveladora do quão escorregadia, imprecisa, disputada e problemática é esta definição.

A classe social, na sua intersecção com *raça*, principalmente, produz diferenciações e pertencimentos, contribuindo para a exclusão ou a inclusão dos indivíduos de determinados privilégios ou direitos. Essa colocação busca evidenciar o quanto esses termos se intersectam. Classe e *raça* parecem estar, em alguns contextos como o brasileiro, atreladas desde sempre. Como diz Antônio Sérgio Guimarães, tendemos a atribuir “à discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros” (GUIMARÃES, 2002, p. 47). Reiterando este argumento, Lilia Schwarcz destaca que “no país de tantos tons e semitons, pode-se ‘empretecer’ ou ‘embranquecer’, conforme a situação econômica, bem como destacar uma valoração absolutamente positiva da cor branca” (2000, p. 98). Não é comum pensarmos em classe como uma identidade construída culturalmente em meio a tantas outras a que somos

sujeitos. A tradição de discussão e problematização do conceito de classe social encontram-se, de modo central, nas teorias marxistas.

Marx pensava ser possível analisar a relação entre as classes afastando-se da articulação com outros marcadores como, por exemplo, gênero e raça. Centrou suas análises nas relações de base especificamente econômica e, assim, “subtraíu de sua análise da relação social de trabalho no capitalismo todas as formas de coerção não econômicas que pudessem conspurcar essa relação [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 9). O equívoco de Marx, para Guimarães, foi pensar que

as classes sociais capitalistas se formam prescindindo de qualquer uma daquelas formas de sociabilidade [o gênero, a raça, a idade, a religião], consideradas a partir daí como formas arcaicas, a serem superadas pelo próprio regime capitalista (GUIMARÃES, 2002, p. 10).

Classe, contudo, é uma questão histórica composta por uma infinidade de experiências que se dão umas em relação com as outras, num processo que é contínuo, permanente, e não uma categoria estrutural. Ou seja, a classe social implica múltiplas dimensões culturais que estão inter-relacionadas com ela.

Guimarães (2002) busca conceitualizar e alargar o conceito de *classe* para utilizá-lo não somente como categoria de análise, mas para poder pensá-lo como um modo de pertencimento a um grupo. “As classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica” uma parte mais ou menos substantiva, dependendo do contexto e da questão em foco, “[...] das condutas sociais e culturais” (DUBET, 2001, p. 6).

Pode-se dizer, então, que o Brasil é um país cuja população tem dificuldade em aceitar sua negritude, porque assumir o pertencimento à cor negra ou parda pode estar colado, no senso comum, à idéia de pertencimento a determinada classe econômica, à falta de cultura, à pouca escolarização, à marginalidade, a uma determinada estética, o que colabora por produzir determinadas posições de sujeito. Assim, nomear ou chamar uma pessoa de *negro* ou de *negra*³⁶ pode ser tomado como uma ofensa, um insulto, já que as discriminações raciais estão carregadas ou atreladas a outros tipos de discriminação.

Refiro-me a raça não tomando como referente apenas os/as negros/as, mas incluindo nessas discussões branco/as, pardos/as, mestiços/as, índios/as... Essa reflexão começou a fazer

³⁶ Agrega-se aí qualquer adjetivação que faça referência à cor da pele: preto/a, crioulo/a, neguinho/a, negão, café, carvão, chocolate...

sentido ao ouvir a fala de uma professora de EJA sobre o preenchimento da ficha de matrícula por seus alunos e suas alunas. Segundo ela, a maioria dos/as estudantes escreveu na ficha que pertencia à cor/raça branca ou parda. Este não é um dado isolado, de acordo com Schwarcz (2000). O Brasil embranquece na hora de escrever sua cor, não como uma atitude premeditada de negação, “trata-se de pensar na existência de um ‘dialeto interno’, que pensa socialmente na cor, mas também se demonstra a partir da valorização estética de um modelo distante de nossa realidade”, ou seja, a semelhança a uma aparência quase ariana (Ibidem, p. 121).

Petronilha Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Gonçalves (2004) dizem que o discurso da democracia racial no Brasil vai criar o país dos/as morenos/as. Para os autores, no Brasil, ser negro é muito mais uma escolha política; só é negro/a aquele/a que diz ser negro ou negra. Afirmam, ainda, que a construção de uma identidade racial é bastante complexa em função de todos os marcadores sociais que arrasta consigo. A raça tem um referente que é também (e de modo intenso) físico – ao olhar um homem negro ou uma mulher negra (branca, mestiça, mulata, indígena...), já se decide a que lugares pertencem ou podem pertencer. Esses atributos fenotípicos que estão na cor da pele, na textura do cabelo, na espessura dos lábios e no formato do nariz servem, boa parte das vezes, para justificar desigualdades e injustiças sociais como as que sofreram os jovens negros que iam prestar vestibular ao serem *confundidos* com assaltantes³⁷. Nessa linha de discussão, é possível indagar: Como os/as jovens vão construindo suas identidades (de raça, classe, gênero...)? Como a sociedade vai nomeando esses/as jovens? Quem são aqueles/as autorizados/as a nomeá-los? Como a escola participa desse processo de construção de identidades?

Guimarães escreve que

O conceito de classes sociais capitalistas nada mais é que um recurso analítico para referir-se a este tipo de exploração, que, na prática social e no mundo “real”, aparece sempre misturado a hierarquias de gênero, de raça, etnia ou outra forma qualquer de *outsiders*. O problema teórico deve ser colocado como de exploração ou apropriação diferencial de recursos (GUIMARÃES, 2002, p. 10).

³⁷ No vestibular do verão de 2005, dois jovens negros que iam prestar o vestibular na UFRGS foram abordados por policiais. Eles corriam para não perder o horário de início das provas e, por serem negros e estarem correndo, foram confundidos com assaltantes. A menos de 10 metros do portão do colégio, foram abordados por dois PMs em uma viatura e por um terceiro policial a pé. “Eles vieram de arma em punho e perguntaram por que a gente estava correndo. Quando falamos [dois jovens negros] que íamos fazer o vestibular, eles disseram ‘que muita gente fala isso e, na verdade, tá assaltando os vestibulandos’ – relatou Cristian” (BALDO, 2005, p. 34).

Entendo, com isso, que classe não se faz sozinha e que a pobreza ou a riqueza é um dado relacional; quem conta como sendo pobre ou rico, depende do que e do quanto têm os outros. Além disso, a dimensão de classe está envolvida, de modo intenso, com nossas outras posições de sujeito e, ao mesmo tempo, implicada com a produção destas posições. Nunca somos uma única coisa, não somos parte de uma única instância de identificação.

Concordando que gênero, classe e raça são modos de constituição dos sujeitos. Estou asseverando, ao mesmo tempo, que os conteúdos atribuídos a estes conceitos, e as possibilidades de pensar e de viver determinadas posições de sujeito, são também móveis, instáveis, não-fixas, dependentes da cultura, do tempo histórico e do seu lugar de pronunciamento, dependem das representações que se forjam em torno do conceito. Ou seja, ser jovem branco não é o mesmo que ser jovem negro; ser jovem branco de classe média não é o mesmo que ser jovem mulher, negra e pobre.

Creio que, com o passar do tempo, as discriminações de gênero, classe e/ou raça não tenham sido apagadas ou mesmo ampliadas, mas tenham buscado outras e novas estratégias de se fazer visíveis, de modo mais sutil, mais velado e, talvez, por isso mesmo, mais perverso. Skliar (2004) traz à discussão a questão da dissimulação, da camuflagem do racismo através do uso de verbos denominados de “verbos democráticos”: respeitar, aceitar, tolerar, reconhecer. Afirma que não é tão importante o significado dicionarizado da palavra “tolerância”, por exemplo. Importa bem mais quem é que diz a palavra. É como se a palavra pudesse substituir a ação – à medida que respeito ou tolero, faço a minha parte, minha tarefa social. Tanto a tolerância quanto o respeito surgem como palavras brandas, superficiais, frágeis ou, ainda, como politicamente corretas e, por isso,

[...] muitas vezes nos eximem de assumirmos posições e de nos responsabilizarmos por elas. Mencionamos a palavra tolerância e já não tendemos a fazer mais nada. Como se a palavra dita ocupasse o lugar da ação, do movimento; de fato, quanto mais fragmentada se apresenta a vida social, mais ressoa o discurso da tolerância [e do respeito] (SKLIAR, 2004, p. 80).

Reafirma-se, assim, a suposta superioridade de quem é capaz – ou detém a prerrogativa para – respeitar, tolerar ou suportar o outro em sua infinita inferioridade. Ao pensar nas questões de inclusão/exclusão escolar de cegos, surdos, com dificuldades de aprendizagem, pobres, negros/negras, repetentes, jovens e mulheres, percebemos que, “ao longo do tempo, e nas diferentes sociedades e culturas, a escola sempre esteve envolvida com a formação de determinados tipos de pessoas” (MEYER, 2002, p. 52) ou de posições de

sujeito. É, então, através da linguagem que os processos de inclusão/exclusão vão sendo produzidos, evidenciando as relações de poder que estão fundamentando a produção da diferença, por meio “de relações de assimetria e desigualdade” (Ibidem, p. 89).

Os modos como vivemos, as coisas que fazemos ou deixamos de fazer carregam um grande peso do que é cultural e socialmente aceito e/ou determinado como legítimo. Entretanto as identidades nunca são definitivas, pois encontram-se em processos constantes de construção, podendo ser ressignificadas através da confluência de diferentes discursos e da linguagem. Por este viés, os discursos produzem um conjunto de práticas reguladoras das identidades, colocando, por exemplo, o homem branco, de classe média, heterossexual e escolarizado como norma em detrimento de outras possibilidades que passam a vigorar como diferentes, constituindo-se no seu outro: mulheres, negros, jovens, homossexuais, pobres, desescolarizados etc. Assim, a linguagem é compreendida como uma instância que faz as coisas acontecerem, que produz efeitos de verdade e constrói realidades. De outro modo, aquilo que é dito só entra na ordem dos discursos se a coisa dita encontrar-se no lugar do *verdadeiro*. O que é dito na escola para os/as jovens sobre gênero, classe, raça, trabalho, família e sobre ser jovem “obedece às regras de uma polícia discursiva” e, assim, pode ser determinada como pertencente aos discursos verdadeiros, sendo que suas proposições vão aparecer como certas e possíveis, necessárias (FOUCAULT, 1999).

Dentre os processos discursivos, nos alerta Foucault (1999), há processos tanto de interdição quanto de exclusão. Penso que a escola, na formação dos/as jovens, é um destes lugares onde a exclusão e a interdição vão constituindo-se cotidianamente através da linguagem. Sabe-se bem, diz Foucault, “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (1999, p. 9). Mais que falar, os/as jovens vão aprendendo que não podem fazer, vestir, ouvir, desejar qualquer coisa, em uma complexa grade de interdições, proibições que têm a intenção de conter, regular, governar e educar o sujeito jovem. É interessante pensar com o autor que as interdições que atingem os sujeitos “revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (Ibidem, p. 10). O outro princípio discursivo presente em nossa sociedade e também atrelado a relações de poder, apontado pelo autor, é aquele que mais me interessa discutir: a *exclusão*, compreendida por ele como uma separação e uma rejeição.

Foucault (1987) introduz o conceito de exclusão, discutindo como as práticas de exclusão aplicadas aos leprosos na Idade Média, por exemplo, foram transformadas em práticas de rejeição, de não contato e de marginalização. Estas práticas acarretavam a

desqualificação e a rejeição do outro, e é sob essa forma que se descreve, segundo o autor, ainda hoje, “a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres” (FOUCAULT, 2002, p. 54). Arrola, aqui, que há ainda em nossa sociedade uma certa presença da exclusão pelo afastamento e pela desqualificação do outro, como por exemplo, desqualificação e rejeição dos desescolarizados e de algumas formas de juventude. “Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exerce sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação [...]; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (Ibidem, p. 54).

Este modelo de exclusão do leproso enfraqueceu por volta do século XVIII, dando lugar a outro modelo de controle que é o da inclusão do pestífero. Este modelo caracterizava-se pela análise detalhada, mas sutil, e por um policiamento minucioso. Era ativo na sociedade contemporânea nos mais diversos espaços de controle como, por exemplo, o quartel, o hospital, o convento e, como não poderia deixar de ser, a escola. Tanto a exclusão quanto a inclusão não são processos definitivos, mas situações cambiantes, móveis, “trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme a regra [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 58).

Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, o banimento, a negação, a inclusão é o conhecimento, o exame, a apreciação e a análise. Para Foucault, o modelo de “exclusão ainda está ativo na sociedade, o autor não tem dúvidas em afirmar a sua substituição pelo modelo da inclusão: ‘um dos grandes fenômenos que se passaram no século XVIII’” (PINTO, 1999, p. 37). O modelo da inclusão foi (e é) realizado regularmente pelo poder disciplinar nas instâncias de controle individual, por exemplo, no presídio e na escola, num duplo modo:

[...] o da divisão binária e da marcação (louco/não-louco; perigoso/inofensivo; normal/anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo; como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.) (FOUCAULT, 1987, p. 176).

Para aqueles e aquelas que não aprenderam através dos diferentes modos de esquadramento e estratégias do poder disciplinar a se autogovernar, diz Veiga-Neto, “ainda existem outras instituições de seqüestro a sua espera: a prisão, o manicômio, os asilos, algumas fábricas” (2003, p. 120). Para os/as jovens entrevistados, ainda há a educação de

jovens e adultos. A distribuição desproporcional de oportunidades de vida promove diferentes formas de exclusão (escolar, social, profissional, cultural...). Ela também faz com que, para alguns e algumas jovens, a escolarização se transforme em uma experiência inoperante, algo que escapa completamente, não ao seu projeto/desejo de vida, mas às suas condições atuais, levando um número expressivo de jovens a abandonar a (ou ser abandonado pela) escola e a só retornar, posteriormente, às turmas de EJA. Enquanto isso, para outros, a escolarização promove a socialização, evita vícios ou a aproximação com o crime, tira das ruas, instrumentaliza para o trabalho; não apenas os coloca para dentro do espaço da escola, mas os inclui em possibilidades melhores de vida, como desejado pelas políticas de ação afirmativa, políticas públicas e programas.

Compreendo, assim, o par binário exclusão/inclusão como algo relacional, ou seja, como um estado, necessariamente, ligado ao outro. À medida que alguns grupos são incluídos em algumas instâncias, eles podem ser excluídos de outras, e não há como afirmar que estamos, em algum momento, completamente dentro ou completamente fora. Esse modo de problematizar a questão rompe com a idéia de oposição, pois compreende-se que tanto incluir quanto excluir fazem parte de um mesmo movimento de diferenciação. Uma oposição geralmente utiliza a conjunção *ou*, que exclui, estabelece a necessidade de optar – ou um, ou outro. Na perspectiva teórica deste texto, a opção é pela conjunção aditiva *e*, que indica a possibilidade de adição, “significa a lógica do acoplamento, em lugar da lógica da oposição binária” (HALL, 2003b, p. 345).

É na interseção dessas duas palavras – excluir e incluir – que a escolarização de crianças e jovens vem se organizando ao longo do tempo, nomeando normal/anormal, dentro/fora, eficiente/deficiente, não-repetente/repetente, enfim, incluído e excluído. Geralmente, num par binário, o primeiro termo é a norma, o desejável. Faço aqui a inversão dos termos e agrego com um *e* – exclusão e inclusão – justamente por não os compreender como opostos. Como diz Stuart Hall, podemos ser uma coisa *e* mais outra (outras) e, “mesmo estes dois termos, unidos agora pela conjunção ‘e’ [inclusão e exclusão; exclusão e inclusão], contrariamente à oposição de um ao outro, não esgotam todas as nossas identidades” (HALL, 2003b, p. 345).

Num par binário “o outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 123). Aí é que se localiza minha questão: colocar em evidência o termo

negativo do par, aquele que é apresentado como secundário, pois, se considero que um não existe sem o outro, é preciso desconstruir o privilégio enunciativo do termo *inclusão*. Compreendo que um processo que inclui nunca é completo, nunca dá conta do todo, incluir nem sempre converge com estar dentro da norma. Num processo de inclusão, também ocorrem processos de exclusão e/ou situações de exclusão (até mesmo provisórias), e a escola é um exemplo clássico desse movimento constante de inclusão-exclusão, como vêm mostrando as histórias de vida dos/as estudantes entrevistados.

As marcas da exclusão estão, no meu ponto de vista, intimamente ligadas às marcas que, ao mesmo tempo em que diferenciam sujeitos uns dos outros, rejeitam as diferenças, instituindo formas de normalização, de homogeneização. De um modo geral, os excluídos são aqueles que não conseguem ou não querem se encaixar na norma, aqueles que Foucault (2001) chamaria de “anormais”. Para ele, “todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem estas duas formas de que longinquamente derivam” (FOUCAULT, 1987, p. 176), o leproso e o pestífero, o excluído e o incluído respectivamente.

Um dos três elementos ou uma das três figuras em que o problema da anomalia se coloca é o “indivíduo a ser corrigido”. Embora Foucault tenha identificado esses indivíduos na Idade Clássica, penso que esse elemento se encontra bem vivo, ativo e presente na vida contemporânea. Os/as jovens excluídos do ensino regular podem ser considerados indivíduos a serem corrigidos, porque possuem dificuldades de aprendizagem, problemas de disciplina, defasagem idade/série, não se encaixam na norma; são os que precisam ser submetidos a processos modernos de disciplinamento e controle, normalizados. Todavia, “condições diferentes fariam surgir normas diferentes” (CANGUILHEM, 2007, p. 104). Seria possível dizer com isso que aquilo que na escola e na sociedade, de modo geral, passa a ser definido como norma faz parte de processos de produção muito específicos. Ou seja, o sujeito normal é uma invenção social, cultural e histórica, que envolve jogos de poder e o atravessamento de diferentes discursos. Os discursos sobre a produção do normal/anormal se dão exatamente lá onde se exerce o poder e, justamente como meio para este exercício, tais discursos se multiplicam dentro e a favor do poder.

Um exemplo de como os processos de inclusão/exclusão são utilizados como meio de correção dos indivíduos pode ser localizado no período de transição da Idade Média para a Modernidade, quando os processos de escolarização em massa eram vistos como instrumento

de aumento do poder e, nesse sentido, o acesso de alguns grupos da população a eles era considerado perigoso. No decorrer desse período histórico esse pensamento se inverteu: a não-escolarização, o analfabetismo é que foram, crescentemente, representados como perigos, sendo a escolarização posicionada, cada vez mais intensamente, como uma necessidade imprescindível para a mudança e o desenvolvimento social, pois “a pura exclusão gera uma ameaça generalizada aos incluídos” (PINTO, 1999, p. 37). É através da escolarização, ou seja, da inclusão dos sujeitos na escola, que os indivíduos se tornam, também, mais facilmente controláveis e corrigíveis; *incluir para governar*. “O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, [o baile *funk*, o grupo de amigos, a praça, o trabalho, o ensino...] etc.” (FOUCAULT, 2001, p. 72).

O indivíduo a ser corrigido é muito freqüente e pode estar muito próximo da norma, diz o autor. O incorrigível é o anormal do século XIX e, eu diria, também o anormal do século XXI. O anormal para Skliar (2004) pode ser, ainda, o outro como “alteridade radical”, aqui a juventude, pobre, negra, pouco escolarizada, repetente, estudante da EJA... O autor remete a uma dupla figura do outro e isso quer dizer que todo outro é habitado por duas possibilidades: um outro diferente de mim, mas que sou capaz de ver ou materializar e até de assimilar; e um outro radicalmente diferente de mim, incompreensível, impensável.

As diferentes juventudes podem, a meu ver, conter essa dupla figura do outro: aquela que é possível assimilar, ou que pode ser corrigida, porque está próxima da norma, e aquela que vai se tornando incorrigível e que, através dos múltiplos processos de inclusão/exclusão, será encaminhada para outros locais de disciplinamento. É complicado determinar quem é o sujeito *normal*, em função de que um princípio só adquire um sentido normativo dentro do que se convencionou denominar socialmente como *normal*. Ou seja, não há como definir objetivamente o que é normal. Por conseguinte, diz Foucault, “como não há provas a dar, nunca se poderá efetivamente fazer a demonstração de que o indivíduo é um incorrigível. Ela está no exato limite da indizibilidade” (2001, p. 73).

O indivíduo a ser corrigido ou normalizado demanda que se produza um certo número de tecnologias de correção, de reeducação. Demanda “intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção” (Ibidem). Aquele/a que resistir aos processos de correção será excluído/a de determinados espaços para ser incluído/a em outros espaços e processos de normalização – muitas vezes

dentro da própria escola, como é o caso das turmas de EJA. Quando não se sabe mais o que fazer com o/a aluno no ensino regular, quando este/a está *tomando* a vaga de uma criança que pretende ingressar na escola, quando repete inúmeras vezes a mesma série, quando é indisciplinado, removê-lo do diurno e inseri-lo no noturno pode ser a solução, mesmo que temporária, porque a inclusão no ensino noturno não é garantia de superação de dificuldades, mas talvez de agravamento e criação de outras. Aqui localizo a ambivalência do par exclusão/inclusão e a impossibilidade de compreendê-lo como oposição, pois quem se encontra excluído dos mais diferentes processos culturais e sociais não se coloca em oposição àquele que está incluído. Ao contrário, o excluído sempre luta por ser um incluído social. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, estar dentro não significa necessariamente estar incluído, pode ser simplesmente estar *inserido*.

Não há dúvidas que as turmas de EJA podem ser entendidas como um espaço de acolhimento dos excluídos da sala de aula *normal* e, nesse sentido, como um espaço de inclusão de todos aqueles/as que são habitualmente excluídos do sistema escolar regular. Entretanto penso que este mesmo lugar de inclusão pode configurar-se como um espaço que exclui os/as estudantes, que os mantêm afastados das turmas regulares, já que não se encaixam nos moldes ideais de aprendizagem e disciplina. Skliar fala de um neo-colonialismo que se faz presente dentro da educação especial. Penso que este mesmo raciocínio pode ser utilizado para discutir a educação de jovens e adultos, pois ambas conservam, na minha opinião, “um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos” (SKLIAR, 1999, p. 19), valendo-se das oposições que se fabricam em torno deles e que servem “como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (Ibidem). Os sujeitos da EJA, tanto quanto os sujeitos da educação especial, são “homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (Ibidem).

A cultura ocidental tem buscado formas de apagar este outro impensável, formas de “extinguir e acabar com toda diferença radical” (SKLIAR, 2004, p. 73-4), com a intenção de transformar a alteridade radical até torná-la próxima, normal. Isso porque toda alteridade radical desestabiliza nossas identidades, configura-se como “uma ameaça a nossa construção ‘harmônica’ de imagem de grupo, de comunidade, de nação, de gênero, de raça, de idade etc.” (Ibidem). O anormal requer um número sem fim de estratégias pedagógicas, de técnicas e de intervenções capazes de colocá-lo na norma. Quando isso não é possível, a exclusão é o meio

mais comum de eliminar o problema (o incorrigível). Veiga-Neto (2001) problematiza a inclusão como meio de (re)conhecimento do outro, como um modo de produzir saber sobre esse outro – o anormal. É desse modo que determinadas posições de sujeito vão sendo produzidas e que determinados pares binários passam a fazer sentido: normal/anormal, incluído/excluído, ouvinte/não-ouvinte, saudável/patológico, competente/repetente, não-fracassado/fracassado, completude/incompletude. Se nas oposições binárias o primeiro termo define-se, sempre, como a norma e o outro como o diferente, o outro diferente funciona

[...] como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.119).

De acordo com os autores, a Modernidade prima, deseja e busca a ordem; é um tempo de intolerância da diferença, mesmo que sob a elaboração de pretensas formas de aceitação. Penso que a escola é um desses espaços da Modernidade que faz a inclusão para conhecer, e conhece para governar. Na escola os/as jovens com baixo desempenho escolar têm sido permanentemente examinados, inventados, excluídos e (re)incluídos. Seus corpos são moldados a partir da noção de pouco inteligentes, repetentes, irresponsáveis, defasados, com identidades incompletas e deficientes; “a escola moderna é o *lócus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na modernidade” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

5. ALGUNS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE JUVENTUDE

Juventude é um destes termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. Afinal, todos nós somos ou fomos jovens (há mais ou menos tempo), convivemos com jovens em relações mais ou menos próximas, e nas últimas décadas eles têm sido tema de alta exposição nos diferentes tipos de mídia que atravessam nosso cotidiano (ABRAMO, 2005, p. 37).

Parece que, como diz a autora, quando falamos sobre ou em juventude(s), alguém sempre tem uma contribuição a fazer. Parece simples, fácil, *normal* opinar sobre a questão, afinal todas/os já fomos jovens um dia (ou ainda somos), convivemos com jovens na família, no trabalho, lemos sobre eles/as nos jornais, vemos referir sobre eles/as na mídia. Estão em todo lugar. Os ditos sobre juventude podem colocá-la num extremo com uma tremenda positividade: as pessoas não querem mais envelhecer, buscam um prolongamento da juventude, aparentar ser jovem é uma qualidade do sujeito adulto/idoso, demonstra disciplina, controle, autogoverno, cuidado de si. Nessa perspectiva, a juventude vem carregada de uma idéia de energia, rapidez, saúde e de habilidades que perdemos com o passar do tempo. Em outro extremo, os ditos carregam vários sentidos de negatividade: a juventude pode ser perigosa, difícil, uma posição implicada com vulnerabilidades e riscos. Diria que em ambas as perspectivas a juventude hoje se tornou um tema da (na) moda, que interessa política e economicamente, interessa à educação, à saúde, à psicologia, à mídia, mas interessa também ao mercado de consumo que vê neste segmento um negócio, um consumidor em potencial: são roupas, alimentos, músicas, marcas, imagens e objetos os mais diversos.

Há, ainda, o mercado que produz juventudes, como se ficar velho fosse um problema e, nesta direção, ser jovem uma solução. No entanto, quando perguntei aos próprios jovens entrevistados/as o que “era, para eles/as, ser jovem”, foi como se uma nuvem de dúvidas, (im)possibilidades e questionamentos pairassem sobre suas cabeças, advindo daí explicações tanto convergentes quanto contraditórias, expondo toda a indefinição e a multiplicidade que a questão suscita, com o entrecruzamento de diferentes discursos.

A noção de juventude é compreendida, no contexto desta tese, como uma condição histórico-cultural, como uma representação (ou como representações) não-dada e não-fixa. Como toda categoria socialmente construída, deve ser analisada em suas diferentes dimensões: materiais, políticas, históricas, culturais, já que estas acarretam diferentes modos

de compreender a juventude e de ser jovem. Nesta direção, Rosângela Soares (2000, p. 153) refere-se à juventude como uma categoria produzida “por uma diversidade de discursos originados de diversos campos disciplinares, como a psicologia, a biologia e a sociologia, [o direito, a antropologia, a saúde e a educação...] que propuseram como olhar, viver, pensar e intervir nesse processo”.

Para entidades como a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), o conceito de juventude “resume uma categoria sociológica, que constitui um processo sociocultural demarcado pela preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adultos na sociedade, no plano familiar e profissional” (MINAYO et al, 1999, p. 13). A partir disso, trata-se de problematizar o discurso que reitera que juventude seja apenas uma preparação para a vida adulta ou uma etapa a ser vencida com um fim pré-estabelecido, que é o de atingir a vida adulta e as suas conseqüentes responsabilidades. Fala-se disso como se esta passagem fosse vivida de modo igual por todos/as, de forma linear e estável.

Acredito, além do mais, que ver este momento da vida do sujeito apenas como uma questão de idade (está *também* implicada com isto) ou como um momento de transição de uma fase anterior para a vida adulta, estratifica o olhar, enrijece as possibilidades e reduz sua complexidade, como muito bem me mostraram os/as jovens em suas falas. Assim, emprego o conceito de juventude(s) como uma estratégia teórica e política, não necessariamente apoiada em dimensões biológicas como condição do corpo, idade ou etapa do desenvolvimento, como tem funcionado o conceito de adolescência na área da Psicologia.

Ao apontar ou fazer referência com mais especificidade sobre o termo juventude, analítica e teoricamente, outros discursos colocam-se e “todo o seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra” (ABRAMO, 2005, p. 37). Os diferentes ângulos e disciplinas pelos quais se pode abordar a questão fazem recortes distintos e distantes entre si, por meio ainda, de múltiplas correntes teóricas. Não que isso seja necessariamente um problema, mas à medida que a questão da juventude se instaura e se instala no Brasil como algo que precisa ser visto e atendido de modo massivo e imediato, torna-se, em alguma medida, importante problematizar os diferentes discursos que são autorizados a dizer sobre juventude e que legitimam a existência de *experts* nesses campos.

Como se pode perceber através da mídia, dos investimentos dos governos e das novas políticas públicas, o assunto nunca esteve tão presente nas pautas sociais e políticas. No entanto conserva-se apesar disso, uma grande indeterminação e muitos questionamentos em torno do que *mesmo*, está sendo denominado com o uso do termo *juventude*. Saber *exatamente* quem é o jovem contemporâneo ou o que é a juventude atual, no entanto, não resolve os impasses para as políticas públicas, até porque isso nem seria possível dentro desta perspectiva. Contudo colocar esta pluralidade em debate pode auxiliar o discurso político na formulação de novas e mais eficientes propostas de intervenção.

De forma mais ampla, compartilho com Mario Margulis a noção de que a palavra juventude vem

[...] carregada de evocações e significados, que parecem auto-evidentes, [e] podem conduzir a labirintos de sentido se não se têm em conta a heterogeneidade social e as diversas modalidades como se apresenta a condição de jovem. *Juventude* é um conceito esquivo, construção histórica e social e não mera condição de idade. Cada época e cada setor social postula formas de ser jovem. Há muitos modos de experimentar a juventude, e variadas formas de apresentar e representar a pessoa nas múltiplas tribos que emergem na explosiva sociedade urbana (MARGULIS, 1996, p. 11, [grifo do autor])³⁸.

Como já referido, a juventude não é uma essência em si mesma; é uma construção e uma condição que se dá em diferentes tempos e lugares de diferentes formas. Nem todas as pessoas de uma mesma idade vão viver este período do mesmo modo e nem se tornarão adultos no mesmo espaço de tempo; tudo isso é dependente de contextos e circunstâncias sociais, geográficas e culturais específicos. Assumindo esta perspectiva, remeto-me a *juventudes* no plural mesmo, pois, como já enfatizado, ela adquire significados distintos de acordo com questões como classe, gênero, raça, religião, região etc.

A juventude como hoje a concebemos é uma invenção do período pós-guerra que tornou possível o surgimento de uma nova ordem internacional, em que “ganhava forma um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria que reivindicava a existência de crianças e jovens como sujeitos de direito e, especialmente, como sujeitos de consumo” (REGUILLO, 2003, p. 104). Com isso, passa a vigorar o/a jovem como sujeito de direito diferente da criança ou do adulto que, “de praticamente ausente na Idade Média, transforma-se na idade favorita [em meados] do século XX” (FRAGA, 2000, p. 55).

³⁸ Todas as citações do autor foram traduzidas por mim.

Parece que há, entretanto, certa dificuldade em ir além do entendimento da juventude como *problema social*, tanto para a opinião pública quanto para algumas áreas do conhecimento. Ou seja, trata-se de uma representação de juventude como portadora de todos os males, de todos os dilemas da atualidade. Parece que o olhar presente na escola, na academia, em debates, seminários e nas próprias políticas públicas relacionados ao jovem e à sua cidadania, o vêem principalmente como portador ou causador de problemas, como drogadição, prostituição, violência, gravidez precoce ou indesejada, infecção pelo HIV-aids e DST etc.

“As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problema (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles [...]” (ABRAMO, 1997, p. 28). E as questões enunciadas pelos/as jovens da pesquisa estavam distantes destas; eles e elas não se vêem como problemas, nem se sentem sujeitos destes discursos. Esta afirmação e, sobretudo, as reflexões decorrentes dela, permitiram-me definir elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa: em primeiro lugar, abriu a possibilidade de trabalhar com questões enunciadas pelos/as próprios/as jovens através de narrativas; em segundo lugar, contribuiu para sensibilizar o meu olhar, enquanto analista, para além do/a *jovem problema*, explorando suas histórias, como falam de si, como vêem a si e a seu grupo de convivência. Até porque, diz a autora, “eles nunca podem ser vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros” (Ibidem, p. 32).

Percebi que a maioria dos textos ancorados em uma perspectiva pós-moderna de análise, aos quais tive acesso, fala de jovens conectados a um mundo de informações, que dominam diferentes tecnologias, que têm diferentes necessidades e capacidades, moldados por um complexo de forças como os meios de comunicação de massa, as modernas tecnologias, o *rock* e a cultura da droga (GREEN; BIGUM, 1995). É em função da emergência deste novo sujeito que estes textos me permitem enunciar, aqui, a importância, a necessidade e a emergência de olhar, investigar e analisar esta juventude que aí está – a juventude pós-moderna –, com outros e diferentes olhares. Olhares atentos para suas necessidades e experiências que são de outra ordem, distante daquela em que nos acostumamos a pensá-la, pois os/as jovens contemporâneos são filhos e filhas de um novo tempo histórico que recebe, talvez mesmo por sua novidade, múltiplas denominações: globalizado, líquido, pós-moderno, modernidade tardia etc.

Aponto, porém, que o olhar apresentado nos textos sobre os jovens não é generalizável e me parece ligado a uma dimensão que é principalmente de classe. Compreendo que os/as jovens da pesquisa experienciam um leque de situações que reafirmam, mas que também contestam ou refutam alguns elementos e agregam outros, além desses considerados pelos autores. As condições sócio-econômicas, a qualidade do ensino, a localização geográfica, o pouco acesso à informação e as diferentes tecnologias facilitam a fixação dos jovens investigados num lugar e num tempo que não é o seu: o tempo passado. Isso ocorre em um tempo presente que exige cada vez mais formação, qualificação, informação e habilidades. Ao mesmo tempo, questões de gênero e de raça/cor também posicionam diferentemente o sujeito aluno. Brancos e negros, homens e mulheres vão viver de modo diferenciado este momento de suas vidas, por mais que a escola tente silenciar sobre estas questões e o faz de modo ainda mais intenso quando se trata da raça/cor destes/as estudantes. Aponto que a questão racial existe na escola pesquisada, mas por meio do seu silenciamento. Compreendo que esta estratégia pode estar sendo usada no sentido de afirmar a igualdade, que não há discriminação ou racismo, no entanto este modo de lidar com o tema pode servir como forma de apagamento (ou negação) das diferenças. O tema, quando mencionado, parece causar, ainda, um certo desconforto. Inicialmente, analiso que o silenciamento é um jeito de produzir identidades e pertencimentos raciais na esfera social³⁹.

A noção de classe, em nossa sociedade, está agregada a uma idéia de hierarquia social, como práticas que criam novos lugares sociais, lugares que distinguem e categorizam certos grupos. Segundo Castel (1999), “um princípio de distinção opõe e reúne os grupos sociais. Opõe e reúne, pois a distinção funciona sobre a dialética sutil do mesmo e do outro, da proximidade e da distinção, da fascinação e da rejeição”, permitindo comparar e classificar estes grupos (apud GUIMARÃES, 2002, p. 40). Isto é possível porque aqueles que falam sobre a organização de classes encontram-se em uma posição privilegiada nesta hierarquia social. Problematizar o conceito de classe social, nesta perspectiva, está diretamente ligado à idéia de que esta é uma invenção social, e que pertencer a uma determinada classe, portanto, significa ser portador de privilégios ou limitações aos direitos individuais. Estes vão constituindo os espaços de pertença e a identidade de indivíduos ou grupos, do mesmo modo como têm funcionado os marcadores de gênero e raça.

³⁹ Na última seção deste capítulo exponho mais detidamente a questão do silenciamento racial na escola pesquisada.

É importante considerar, entretanto, que estas posições não são fixas ou dadas de uma vez para sempre, mas são cambiantes e móveis no tempo. Da mesma maneira, importa considerar que determinações do tipo *classe popular*, *classe média* etc. só fazem sentido para aqueles que produzem ou determinam estes lugares e posições. Quero dizer que nomear quem é ou não pobre, quem é ou não carente, desprivilegiado, só é possível pelo posicionamento, nesta hierarquia social, no lugar daqueles que são considerados como economicamente privilegiados e autorizados para dizer e nomear. Os/as jovens, durante as entrevistas e observações de campo, mostraram-me que não se identificam com estas adjetivações; somos nós que socialmente e culturalmente inventamos o lugar de desprivilegiamento de classe. Boa parte deles/as me disse que “*vive bem*”, que “*nunca faltou nada*”, “*a gente tem de tudo*”. Este *ter de tudo e não faltar nada* é diferente do que consideramos, enquanto classe média, *ter tudo*; minha primeira impressão ao entrar na vila foi a de que aquelas pessoas não tinham nada. Fiquei extremamente surpresa e sensibilizada ao dar-me conta de que discutir classe social neste texto seria colocar em relevo o modo como estes sujeitos vêm e narram este lugar de pertença, e não como eu pretendia inicialmente fazê-lo, o que não significa desconsiderar que eles/as, muitas vezes, não têm acesso aos bens e serviços aos quais teriam direito. Ou seja, não posso falar por essas pessoas o que é ser pobre, mas, ao mesmo tempo, não posso banalizar suas situações de vida. Dei-me conta com isso, e não sem susto, de que, como qualquer outro marcador identitário, a classe social é uma invenção, e que diferentes contextos sociais vão fazer com que cada um/a se veja enredado em diferentes significado sociais. Kathryn Woodward (2000) fala-nos de deslocamentos ocorrem na atual sociedade globalizada, e que esta crise social *desloca* o que antes era tomado como centro – como a classe social, por exemplo – e que a pluralidade que passa a se colocar produz novas formas de identificação. A autora aponta que há vantagens neste deslocamento de classe que podem ser exemplificadas “pela relativa diminuição da importância das afiliações baseadas na classe, tais como os sindicatos operários e o surgimento de outras arenas de conflito social, tais como as baseadas no gênero, na ‘raça’, na etnia ou na sexualidade” (WOODWARD, 2000, p. 29).

Os jovens das classes populares, pelas próprias condições de vida, vivem mais a ausência daquilo que é tomado como juventude *normal* ou a vivem de outros modos. Lidam diferentemente com as características colocadas como desejáveis e esperadas para aquilo que se decidiu nomear como juventude. Estas e outras formas de significarem e viverem este período de suas vidas estão implicadas, também, com o *afastamento* e o posterior retorno à escola. Os/as jovens de classes populares, com frequência, não se enquadram naquelas

características pensadas como ideais para um/a jovem de classe média: estudar em uma escola privada; ingressar menos freqüentemente de forma (hoje considerada) prematura no mercado de trabalho; que contar, grande parte das vezes, com suporte (familiar, médico, econômico e afetivo) diferenciado para enfrentar a (hoje definida como sendo) gravidez precoce; raras vezes precisar assumir responsabilidades domésticas, entre outras experiências vivenciadas de outros modos. Mesmo que teoricamente a idéia de classe esteja ligada ao sentido de direitos sociais, igualdade e cidadania, a relação entre as classes não se dá exatamente deste modo no Brasil. O termo classe, para Guimarães (2002, p. 44), “mesmo quando empregado em seu sentido sociológico, que explicitamente o relaciona a uma ordem de igualdade de direitos, pressupõe de fato, os privilégios e, portanto, a desigualdade de direitos que o termo vulgar e pré-sociológico sugere”.

Isso não significa dizer, no entanto, que estes/as jovens não vivam ou não façam parte do segmento juventude. Neste contexto teórico, o espectro do termo amplia-se para pensar que juventude é um processo marcado por diferenças de distintas ordens. Assim, importa analisar como estas diferentes juventudes são produzidas e vividas em nossa sociedade. E o que marca mais fortemente este processo são as inserções sociais que acarretam em oportunidades distintas e específicas de acesso a bens materiais e culturais. Ou seja, há juventude para todos os/as jovens; o que a modifica são os processos de inclusão e exclusão vivenciados e as “experiências de si”⁴⁰ produzidas por estes processos, por mais que os/as jovens acreditem que não lhes falte nada.

Os/as jovens da pesquisa, quando olhados de longe ou vistos de relance, até podem ser tomados tão-somente como jovens. Entretanto, ao aproximar ou reter o olhar sobre eles e elas, as peculiaridades e as diferenças vão se fazendo visíveis: na roupa puída, no boné de camelô, no tênis imitação de uma marca da moda, no modelo do celular (quando possuem um)... Estas diferenças, ancoradas em uma questão que é, sobretudo, de classe, vão tornando-se mais acentuadas quando estes/as jovens começam a falar de si, das perspectivas de trabalho, da família, da escola, do futuro...

5. 1 IDENTIDADES FLUTUANTES: HISTÓRIAS NARRADAS

⁴⁰ “Experiência de si” é um conceito foucaultiano e será desenvolvido no próximo tópico.

Tradicionalmente, a transição da juventude para a vida adulta é marcada por um complexo processo que abarca a passagem pela escola, a inserção no mercado de trabalho, uma nova constituição familiar, filhos e casamento o que, supostamente, sinaliza a independência do jovem e assim, a entrada na vida adulta. Estas inserções podem ser modificadas ao longo da trajetória de vida e algumas nem chegam a se efetivar. Por fim, não há como prever a idade em que estes processos e inserções irão ocorrer, até porque ocorrem em tempos diferentes para cada um/a em função, também, do gênero, da raça e da classe a que pertencem.

Mário Margulis e Marcelo Urresti (1996) falam da idade como algo processado pela história e a cultura, idade atrelada não a uma noção de tempo biológico, mas a uma questão geracional. Ou seja, há fenômenos culturais articulados à idade; cada geração pode ser considerada como pertencendo a uma cultura diferente. “Cada época tem sua *episteme*, e as variações *epistêmicas* são percebidas e apropriadas, com toda sua intensidade durante o processo de socialização, pelos novos membros que vai incorporando a sociedade” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 18; [grifos dos autores]). As diferentes gerações dividem alguns códigos e convivem em espaços comuns, porém incorporam novos modos de agir, de perceber e de viver as coisas do mundo, principalmente em função da rapidez e da agilidade oferecidas pelo mundo tecnológico e da informação. Assim, as questões geracionais, de raça, de gênero e de classe colaboram de modo importante para ponderações em torno da juventude, no entanto, isto não ocorre de modo unidirecional. Elas não se dissolvem em si mesmas, mas se atravessam.

Como diz Marília Sposito, a idade ou a questão etária “pode ser um marcador inicial, mas extremamente insuficiente para compreender todos os aspectos socioculturais presentes nessa etapa do ciclo da vida” (2004, p. 1). E todos esses aspectos vão sendo vividos de modo diferenciado, também em relação aos múltiplos pertencimentos. É neste sentido que a faixa etária que demarca ou identifica a juventude não se configurou, para a escolha dos sujeitos da pesquisa, como um dado fixo, estável, determinado, preciso ou necessário. Entretanto não há como escapar desta tensão. Se por um lado abri mão das idades rigidamente estabelecidas como delimitadores de juventude, por outro não há como se esquivar da cultura em que vivemos, uma cultura que estabelece etapas etárias como marcadores socialmente aceitos como uma das formas de delimitação de nossas vidas.

A escrita desloca-se, então, sobre esta tensão e sobre este conflito, mesmo porque os/as próprios/as jovens da pesquisa vêm-se inseridos em uma determinada etapa; são

também capturados e constituídos por este discurso da cultura. O que demarca de modo mais profundo este período para as minhas análises, além desta tensão, são as condições, as possibilidades individuais e sociais que determinado grupo tem para viver este tempo dentro dos seus diferentes espaços de pertencimento e, ainda, como vão construindo, a partir destas possibilidades, as “experiências de si” (FOUCAULT, 1997).

Concordo que a experiência de si “não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self)” (LARROSA, 1994, p. 55). As narrativas de si são um processo privilegiado para análise das experiências de cada um/a, o que permite visibilizar, ainda, que “é esta a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história” (Ibidem). As experiências se dão por meio de técnicas de vida, da prática de si, e essa prática constrói-se coletivamente no social, na relação com o outro. A escola pode ser um lugar intensificador destas relações sociais e constituidor das práticas, das experiências de si.

Sara (15 anos) ilustra em sua fala esta idéia de que não há um tempo certo para que experiências, ditas juvenis, possam ou não ser vividas. Embora necessite de um marcador etário para reforçar o que identifica como ser jovem, a fala permite inferir que esta posição de sujeito está intimamente ligada às experiências que a constituem enquanto sujeito e ao mesmo tempo com os diferentes discursos que se autorizam a dizer o que é juventude:

Sandra: Quando é que tu vais ser jovem?

Sara: Com 17 anos.

Sandra: O que vai acontecer lá com 17?

Sara: Porque eu acho que vou ter mais cabeça, vou ter uma série bem maior, sei lá a sexta série, porque eu me considero criança, porque eu tenho 15 anos, não...

Estar ou não freqüentando uma determinada série parece ter o poder de colocá-la ou tirá-la de um lugar de pertencimento, entretanto, com 15 anos, Sara já poderia estar concluindo o Ensino Fundamental. Pergunto, neste momento, se é pela idade que se definem estas questões, ao que ela responde: “*Eu acho que é pela idade. Tem gurias que têm 15 anos e se consideram já maior de idade, mas eu não me vejo adulta, nem jovem*”. Ou seja, a contradição na resposta visibiliza a dificuldade em demarcar estas fronteiras que se vêem sitiadas por discursos de diferentes campos de saber. Ao mesmo tempo, permite concluir que não é exatamente a idade que sinaliza este pertencimento e, sim, o modo como vivemos e o que fazemos de nossa vida, influenciados por estes múltiplos discursos, que vão delimitando “as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações”, colocadas em funcionamento

na cultura (FOUCAULT, 2000, p. 59). Nas palavras de Foucault, “a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo” em certas circunstâncias e em diferentes instâncias institucionais e culturais, indica como alguém se torna objeto de conhecimento admissível ou desejável, graças a relações de controle, domínio e governo de si (1997, p. 109).

Os/as jovens são oriundos de espaços geográficos e famílias diferentes, travam variadas relações sociais, de classes, afetivas e culturais e com isso produzem distintas experiências de si. A experiência de si, para Larrosa, não depende nem do objeto nem do sujeito. Para ele, “a experiência é o que ocorre ‘entre’ e o que constitui e transforma ambos” (1994, p. 83). Ou, de outro modo, poderia perguntar, juntamente com o autor, de que modo essa experiência de si, que constitui as/os jovens informantes, foi produzida. Ele afirma que a história da experiência de si está atrelada a um domínio material, como a própria juventude, por exemplo. Assim, a história da experiência de si “é a história das problematizações que constituem as condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articulá-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela” (Ibidem, p. 56). E, como estas problematizações se constituem na cultura através dos discursos, tanto elas quanto a experiência de si são históricas, particulares e contingentes.

Ao fazer referência à escola em sua fala, a jovem permite inferir que este é um dos espaços importantes de delimitação da experiência da juventude e é o centro deste estudo, mesmo sabendo que outros espaços da cultura exerçam tanta influência quanto a escola na constituição das juventudes. As palavras de Sara possibilitam pensar a escola como umas daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos imprimem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz, pois isto implica compreender que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nestes discursos e que se expressam como verdades de nosso tempo. Ao fazer isso, ensinam como ser jovem e como ser e estar nesta condição nos seus outros espaços de pertencimento, pois ele/a não é um ser impensável fora da escola. “Cada época investe diferentemente sobre os corpos [jovens], construindo normas e condutas que estão ligadas ao imaginário social que as tornaram possíveis” (FRAGA, 2001, p. 1). A partir desse investimento, o/a jovem está sempre sendo produzido e (re)inventado, sendo que todas as marcas que se inscrevem no ser jovem e na juventude – através da saúde, da psicologia, da educação etc. – são sempre provisórias, instáveis, frágeis e fraturadas. As

rupturas e/ou permanências em torno da constituição de determinados grupos são características de cada época, cultura ou grupo social.

A fala possibilita, ainda, pensar a escola como importante espaço discursivo; como uma instância pedagógica na qual se constitui ou se transforma a experiência de si. O espaço escolar é como um “lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57). Estas relações são constituídas por práticas tanto discursivas quanto não-discursivas, que só podem ser analisadas a partir de sua vinculação com relações de poder.

Através das observações no campo de pesquisa, foi possível considerar como este espaço discursivo pedagógico é intensa e cotidianamente colocado em funcionamento. É importante analisar que o acionamento deste não se dá apenas pelas professoras da instituição. Os próprios jovens, através da incorporação de eficientes técnicas de si, mostraram a força do discurso pedagógico na sua construção enquanto sujeito aluno e, como consequência, enquanto sujeito social.

Em uma atividade de aula, a professora solicitou que os/as alunos/as escrevessem um texto sobre o que é educação. Ao ler estes textos, algumas frases me chamaram a atenção. Os escritos reproduziam certos elementos do discurso pedagógico e cultural vigentes como: “Educação é saber dizer sim e não, é saber dar limite para a criança ou adolescente”; “É preparar eles cada vez melhor para o mundo, para que todos eles estejam bem preparados para vida, é ter responsabilidade”; “A educação é ter modos em tudo o que vai fazer, é saber como pronunciar as palavras corretamente, também saber ler, saber conversar”; “Para ter educação tem que aprender o que uma escola tem para ensinar”⁴¹. Não interessa inferir ou questionar se estes/as jovens acreditam ou vivem de acordo com estes ditos, mas, sim, perceber que foram capazes de evidenciar o quanto um discurso pedagógico pode se tornar constitutivo das identidades, apontando a força da construção e da interposição pedagógica na construção de si, através dele. Ao mesmo tempo, as frases permitem ver que os discursos pedagógicos não estão implicados somente com questões escolares, de um modo específico, mas se vêem reproduzindo ditos advindos do campo político e psicológico, por exemplo, que aparecem aí na idéia de “limites” e “preparação para a vida”.

Não há lugar, a partir disso, para continuar acreditando em uma suposta neutralidade da pedagogia. Ao contrário, reforça-se com isso o seu “caráter constitutivo, e não meramente

⁴¹ A gramática e a ortografia do texto dos/as alunos/as foram corrigidas para favorecer a compreensão do que estava sendo dito na frase, que é o que importa para a análise.

mediador”, no qual mecanismos de produção de conhecimentos se reproduzem e reforçam (LARROSA, 1994, p. 57). Em tais mecanismos, diz o autor, “o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina” ou, ainda, transforma esses modos de observar-se, decifrar-se, interpretar-se, narrar-se ou dominar-se, a fim de ficar mais próximo do que é dado como normal, tornando-se jovens de um tipo e não de outro (Ibidem).

A escola vai instituindo, como se vê nas falas, por meio de um discurso redentor, o conhecimento, a formação *verdadeira*. Afinal, as experiências “são as práticas pelas quais as pessoas, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, agem sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, condutas e formas de ser, de modo a transformar-se a si próprios e chegar a um certo ideal de felicidade” (MARTIN, et al; apud EIZIRIK, 2002, p. 113). Esse *outro* aqui é representado pela escola (e as coisas que ensina) e por aqueles que com ela interagem.

Margulis e Urresti (1996) destacam em seus textos um certo prolongamento da juventude na atualidade – uma moratória social –, em função mesmo dos atravessamentos discursivos, dos deslocamentos, das experiências, das transformações, da demora e da incompletude de certas vivências, da inserção em e transição por processos como os citados anteriormente. Vivemos, com isso, o borramento de delimitações que antes pareciam tão precisas entre infância e juventude e entre juventude e vida adulta. Este prolongamento da juventude tem afetado os jovens de modo geral, embora de diferentes formas e por motivos distintos. Entre os principais fatores desta moratória pode-se destacar: transformações no mundo do trabalho, o que retarda o ingresso do/a jovem no mundo profissional e exigem dele/a cada vez mais qualificação e escolarização; conseqüentemente, maior tempo de permanência na casa da família, casamentos e filhos mais tardiamente; ou seja, o conjunto de fatos (também de outras ordens) que colaboram para constituir as experiências de cada um/a. Estas informações também compõem elementos de discursos distintos que funcionam produzindo “formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p. 57). Alguns elementos desta juventude prolongada se fizeram visíveis não só na fala de Sara, trazida anteriormente, mas em diversas entrevistas realizadas:

Andressa (17 anos): Porque todo mundo fala que quer ser gente grande, mas é bom ser jovem.

Sandra: O que é ser jovem?

Andressa: Isso aí, tu te acostumar com pessoas da tua idade que ainda não tem essa responsabilidade, é muito cedo.

Sandra: Que diferenças tu acha que vão acontecer na tua vida quando tu virar adulta?

Andressa: Vou ter que ter mais responsabilidade; vou ter que ter marido; vou ter que cuidar da minha casa, dos meus filhos. Tão cedo eu não quero filhos e acho que é isso mesmo ser jovem.

As/os jovens pesquisadas/os encarnam em seu modo de viver e ver o mundo um tipo de moratória social, embora Margulis e Urresti (1996) considerem que para as classes populares esta situação seja quase inexistente. Os autores consideram que o conceito de “moratória social” caracteriza a possibilidade oferecida por determinados grupos sociais (principalmente de classe média) a seus/suas jovens, de preterir a exigências provenientes das próprias famílias e do mundo do trabalho, configurando-se como um “tempo legítimo para que se dediquem ao estudo e a capacitação [profissional] postergando o matrimônio, o que lhes permite gozar de certo período durante o qual a sociedade lhes brinda com uma especial tolerância” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 15). Para os Margulis e Urresti, “as modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital [o que chamam de capital energético], da classe social, do marco institucional e de gênero”, sendo que tudo isto estaria implicado com a noção de moratória (1996, p. 28). Tenho clareza de que essas modalidades não se manifestam do mesmo modo nas diferentes classes sociais, o que me leva a concordar com os autores, quando dizem que “os recursos que brindam a moratória social não estão distribuídos de forma simétrica entre os diversos setores sociais”, Isso me faz, também, considerar a idéia de que os jovens de classes populares usufruem certo período de moratória mesmo que de outros modos (Ibidem, p. 29).

Os/as jovens, mesmo nas faixas de renda mais baixas, também vivem a chamada moratória social porque reforçam em suas falas o pensamento usual de que sair da juventude acarreta ter responsabilidades de outra ordem, ter um novo lar, marido e filhos, apontando, ao mesmo tempo, experiências bastante específicas, relacionadas ao mundo afetivo, do trabalho, da cultura, etc. Observei que a maioria dos/as jovens ainda é solteira, sem filhos e dependente da família de origem, algumas vezes até quando casa ou tem filhos, continua morando na casa ou no terreno da família e contando com o auxílio financeiro e dos cuidados desta. Situação também observada por Abramo (2005), em uma pesquisa de nível nacional denominada de *Perfil da juventude brasileira*. Neste trabalho, a autora salienta que em função de uma multiplicidade de instâncias contemporâneas de socialização, não mais restritas à escola e à família – mas incluindo campos do lazer e da cultura, que interferem de modo substancial na

construção de sociabilidades e de identidades –, os componentes sociais da moratória modificaram-se e ampliaram-se. Moratória passa a envolver “não mais só adiamento e suspensão, mas variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política etc.” (ABRAMO, 2005, p. 43). Este contexto reforça meu argumento de que os/as jovens da pesquisa, mesmo em sua posição de classe, vivem a moratória como adiamento, suspensão e inserção em várias dimensões de sua vida. Isso ocorre porque classe não se refere a um grupo estável ou fixo, mas a uma condição social e culturalmente produzida, marcada por formas diversas de inserção e diferenciação, passando a significar, a um só tempo, “condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social” (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

Andressa, por exemplo, mora com a mãe e mais três irmãos, nunca trabalhou e acha que precisa estudar mais para conseguir um trabalho melhor, pois não quer ser faxineira como a mãe que, segundo ela, precisa trabalhar muito pra dar conta de sustentar a família sem a ajuda do pai. Foi comum ver rapazes e moças, ainda bem jovens, recém-chegados ao ensino da EJA, sem experiência no mundo do trabalho, sem filhos, vivendo com suas famílias e confiantes na escola como via de acesso para um *futuro melhor*. Tais situações sustentam a suposição de que a experiência da moratória social tem se alargado para abarcar distintos segmentos sociais e um leque mais amplo de experiências, em função mesmo de uma crise econômica e social que vêm marcando e rearranjando os espaços de pertencimento nestes tempos ditos pós-modernos. Deste modo é possível pensar que o que diferencia este período para os/as jovens pesquisados/as, em relação a jovens de classe média, seja a idéia de um “tempo legítimo”, como pressupõe Margulis e Urresti (1996), e de gozo deste tempo para formação e capacitação, para pensar em necessidade, em possibilidades limitadas e aspiração de *equalização* escolar.

Para os autores, a juventude terminaria, então, quando os/as jovens que vivem em classes sociais mais favorecidas – a partir de meus argumentos, digo que jovens em qualquer classe social – pudessem assumir responsabilidades centradas em constituir a própria família, ter uma casa, filhos, estudar e sustentar-se do próprio trabalho, ter experiências sociais e culturais de diversas ordens. Em vista disso, reafirmo: os/as jovens das camadas populares, vivem sob a égide de uma moratória social, embora, por motivos diferentes, com outra intensidade, de outros modos, seja pela pouca escolarização, seja pela dificuldade de conseguir um emprego ou ainda pela permanência na casa da família, prolongando o período de vivência da juventude. Para além de qualquer desventura em suas vidas, todos/as os

entrevistados/as identificaram-se como jovens, quando não como crianças ainda, e vivem experiências consideradas juvenis muito semelhantes às daqueles de classe média, como o baile *funk*, a cerveja no bar, *zanzar* pelo bairro, assistir a filmes na casa dos/as colegas, curtir música, passear no shopping, ter uma banda. É importante considerar, no entanto, que são as experiências dos/as jovens de classe média que fixam o tom da noção contemporânea de juventude, funcionando como a norma em torno da qual se julgam “as possibilidades de outros setores sociais de aceder a esta condição, de ‘viver a juventude’ [...] e também a partir do qual se medem as abreviações, extensões e interrupções da etapa”, assim como também, se delimitam os desvios e anormalidades (ABRAMO, 2005, p. 43). Além disso, argumento que jovens, independentemente de sua inserção de classe, podem sair ou entrar na juventude sem ter que, necessariamente, dar conta de todas estas demandas que se foram estabelecendo socialmente como delimitadores desta suposta normalidade na vivência da juventude.

Andressa diz que seu objetivo é estudar para ser médica, trabalhar e ser alguém na vida, mas tem medo de não conseguir. Para isso, faz curso de padaria⁴². Ela não quer trabalhar com isso, mas acredita que ter o certificado do curso pode auxiliar em caso de necessidade. Isto é, apesar de se saber jovem, de ter claro que quer que esta juventude perdure por um longo tempo, que não quer seguir os passos de sua mãe (filhos muito jovem, sem companheiro e situação profissional precária), a moça tem uma certa consciência das dificuldades que enfrenta e vai enfrentar para atingir seu objetivo de crescimento pessoal e profissional.

Larrosa fala em uma prática educativa de educação moral. É a partir deste lugar que talvez possa ser pensada esta reflexividade encontrada nas falas de alguns/mas jovens em torno mesmo de sua constituição enquanto tal. Diz o autor que tal prática educativa aparece “definindo de forma singular e normativa o que significa auto-conhecimento enquanto experiência de si e como produzindo as relações reflexivas que o tornam possível” (1994, p. 57).

Esta auto-reflexão pode ser vislumbrada através do uso dos verbos: *vou e ter que* aparecem na expressão “*vou ter que*”, repetidamente enunciada por Andressa. Na expressão,

⁴² O curso de padaria é oferecido gratuitamente no bairro a jovens pobres, através da parceria com diferentes entidades, inclusive com a Prefeitura Municipal. Penso que mais cursos profissionalizantes como este seriam produtivos para auxiliar estes jovens que possuem menor formação e menos possibilidade de acesso a empregos e estágios (até porque esta é uma dificuldade do mundo globalizado e não restrita a uma classe social), pois foi a partir de um curso como este que Marcos conseguiu o trabalho de auxiliar de padaria numa rede de supermercados. Mas, ao mesmo tempo, pergunto: por que curso de padaria e não outro? Esta escolha teria relação com a noção de que estes jovens não possuem capacidade para formar-se em cursos que não sejam de habilidades manuais, mas que exijam uma maior intelectualidade?

as palavras implicam uma ação, um empreendimento, um imperativo, algo do qual não se pode escapar: marido, casa, filhos, trabalho... Estes colocam-se como condições quase inevitáveis ao ser adulto e como destino feminino. Ao mesmo tempo, parece fazer parte de um projeto de vida preestabelecido, inquestionável, o qual se pode no máximo adiar, pois como diz a entrevistada “*é muito cedo ainda para ter certas responsabilidades*”. Está indicado aí o que Larrosa chama de “tomada de consciência como transformação da experiência de si [que] é normativamente e praticamente produzida” principalmente através de aparelhos pedagógicos, como as narrativas pessoais na educação de jovens e adultos, por exemplo (1994, p. 58)⁴³.

O verbo *ir*, no futuro, corrobora a noção de destino, um vir a ser. Já a expressão *ter*, no infinitivo, pode ser atrelada, no contexto, a uma condição ou posição de sujeito: de ter (ou ser), mesmo que parcialmente, igual à maioria. Nesta situação, o caso é de ser igual a muitas mulheres, como as que servem de modelo em sua família e comunidade, que assumem o lugar de cuidadoras e provedoras do lar. É o cruzamento de regimes discursivos diversos e que implicam alguma forma de relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, mediado por estes discursos. O enunciado implícito na fala de que ser adulto (e, neste caso, mulher) é ter mais responsabilidade, marido, casa, filhos e um trabalho visibiliza como se processa uma “reflexividade normativamente construída”, evidenciando que os discursos pedagógicos (escolares ou não) são capazes de fabricar o sujeito “definido normativamente em termos de autoconsciência e autodeterminação” (LARROSA, 1994, p. 40).

⁴³ E, de fato, era habitual ver a solicitação, nas atividades pedagógicas da EJA, de que os/as alunos/as falassem de si, de suas experiências e histórias pessoais, como em uma atividade na qual um texto foi utilizado para desencadear uma discussão sobre os sonhos individuais, e cada um/a deveria posicionar-se frente a isso, falar de suas expectativas de futuro. Em outro dia, a professora distribuiu dicionários e tinham que procurar o significado da palavra *biografia*. Os significados encontrados foram escritos no quadro e discutidos. A partir disso, cada um/a deveria escrever sua biografia ou um pedaço de sua vida que incluísse uma experiência escolar. Os textos produzidos foram compartilhados com o grupo. Ao ler algumas das biografias, lembrei do conceito de confissão desenvolvido por Foucault, pois parecia que a atividade tinha funcionado como uma forma dos/as jovens expiarem uma culpa ou confessarem suas mazelas diante de todos. Já que o sujeito é formado pelas práticas que o constituem, a prática da confissão em sala de aula, serve como um modo de constituição e formação do sujeito aluno.

Algumas representações do que é ser jovem, de tão disseminadas nos discursos midiático, escolar e mesmo no âmbito da família, já se tornaram partes do senso comum⁴⁴ e são assimiladas como verdadeiras para boa parte das pessoas, inclusive pelos próprios jovens de hoje. É o que mostra, também, a fala de Felipe (15 anos), ao ser perguntado sobre por que se acha jovem: “*Não sei, porque eu recém tenho 16, né? Tenho muitos anos ainda pela frente*”. Os discursos que aparecem reproduzidos e orientando quase todas as falas vão ao encontro de uma noção de ser jovem ou de juventude como uma etapa de vida, atrelada a uma certa faixa etária, como uma fase e, como consequência, ancorada num dado que é biológico. Esses discursos vindos de campos validados como o da psicologia ou da medicina, ou, ainda, considerados como científicos, adquirem força e legitimidade em função do poder daquele que diz o discurso, do poder que se atribui e que lhe atribuem. A psicóloga, a médica, a cientista e até a educadora têm como respaldo as instituições que validam seus ditos, como a escola, por exemplo. O especialista é tomado como especial, “porque incompreendido pelos indivíduos comuns e porque tem atitudes ‘estranhas’ que revelam sua excepcionalidade” (PINTO, 1989, p. 47). O discurso (da psicologia, da saúde, da educação...) constrói o objeto sobre o qual fala, instaurando deste modo os saberes objetivos; faz desaparecer o sujeito enunciador para evidenciar a produção de um discurso de autoridade. São discursos normativos, pois normativo é “qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas esta forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas”, neste caso, o/a próprio/a especialista e suas instituições (CANGUILHEM, 2007, p. 86).

De modo simples, a fala deixa implícito que ao se ter mais idade, ao ficar biologicamente mais velho, deixa-se de ser jovem; aparentemente não há uma ligação ou um entendimento de que o que se faz ou como e onde se vive este período de vida pode definir algumas coisas sobre o mesmo. Entretanto, levando em conta que estas falas são o resultado do entrecruzamento de discursos de distintas ordens, os/as jovens, ao enunciarem “*tenho muitos anos pela frente*”, são subjetivados pela idéia de que este é o período para que determinadas coisas sejam feitas, para que determinados comportamentos possam ser aceitos, corrigidos ou vivenciados: “*Ser jovem é o começo da vida*”; “*É ter uma idade certa pra sair*”; “*Fazer as coisas boas*”; “*Conversar a respeito do mundo de hoje*”; “*Se arrumar pro namorado*”; “*É morar sozinho*”; “*Andar de bicicleta e jogar videogame*”; “*Hoje o jovem tem*

⁴⁴ Como indicado, em alguma medida, na parte I, o termo *senso comum* é tomado aqui como um conceito que implica pensar que uma série de discursos, por sua repetição, passam a ser aceitos sem questionamentos e vistos como verdades, tornados legítimos em nossa cultura.

que ter muita cabeça porque as drogas tão aí, o crime”. Os ditos não são necessariamente de uma mesma ordem, não convergem ou divergem, mas visibilizam a multiplicidade do que pode ser compreendido no elenco de possibilidades que engloba a juventude. Não há como e nem porque delimitar um único modo de ver e pensar a questão. A pluralidade do discurso não nos permite fazer isso, ao contrário, abre para pensar que ser jovem é *isso e mais isso, e mais isso...*

Outro entrevistado diz que ser jovem é legal porque *“daí não trabalha ainda, fica estudando”* (Luan, 15 anos), o que traz consigo a noção de moratória. Para Eliane, uma jovem de 24 anos, porém, ser jovem é ter *“tanta coisa para aprender, pra mim passar pra alguém, ensinar sabe, pras pessoas que não sabem... Aí, acho que não fiz nem a metade ainda, né”*. Pode parecer que há uma certa ambigüidade nos discursos que orientam estas duas falas, talvez em função das experiências que cada um foi vivendo ao longo de sua vida.

Inicialmente, sem conhecer a história de vida destes dois jovens, poderia dizer que pensam de modos diferentes sobre a juventude por possuírem idades diferentes, mas trago este exemplo a fim de relativizar esta questão, e pensar na constituição do sujeito a partir da experiência de si, que se dá, principalmente, pelas coisas ditas (e não ditas) que vão constituindo estas experiências. Luan e Eliane possuem responsabilidades e experiências de vida muito distintas entre eles. As experiências sociais que se vive em determinada cultura vão dizendo muito de nós e do outro e, ao mesmo tempo, indicam que ser homem ou mulher jovem também não é o mesmo. Parece-me que para Eliane o *“ter muito a ensinar para quem não sabe”*, como um sentido para ser jovem, está estreitamente atrelado a sua experiência materna de cuidado, educação e proteção e às aprendizagens que fez em torno disso; está atrelado também ao fato de ter um emprego com carteira assinada em um supermercado da cidade e ter galgado neste emprego uma posição que considera privilegiada em relação àquela que possuía quando entrou na empresa (é, hoje, arquivista). Acredito, ainda, que a morte prematura do pai tenha construído modos diferenciados de ver a vida, pois a partir deste acontecimento a família teve que ser reorganizada para poder sobreviver sem o pai, que era o provedor de todos na época, fato que, segundo Eliane, foi um dos motivadores de sua saída da escola.

Para Luan, o sentido de ser jovem está atrelado a outras experiências de vida, sendo organizado por outros discursos, pelo tempo na escola, sem trabalhar, sem assumir compromissos e responsabilidades considerados da vida adulta, resultado de uma *combinação* feita na família, um período *legítimo* de moratória social. Luan saiu do ensino diurno porque

não gostava de levantar cedo, gostava de vir para o centro da cidade no horário de aula, passear pelo Parque da Redenção, andar dependurado na parte traseira de caminhões, de fazer coisas, enfim, que neste contexto são consideradas típicas da infância. Foi chamado junto com o irmão para dar explicações ao Conselho Tutelar sobre as ausências e encaminhado pela escola ao turno da noite.

A pulverização, dispersão e multiplicidade dos ditos em torno da noção de juventude produz, também nos jovens ao dizerem de si, diferenças, ambigüidades e diferentes possibilidades. Talvez seja isto mesmo o caráter polifônico do termo. A mídia, a pedagogia, a psicologia, a política, a publicidade etc. transformaram a juventude num artefato (pedagógico/político/social/cultural). A juventude, enquanto construto, é constantemente (re)construída nessas discursividades que buscam dizer *a verdade* sobre ela. Adquire uma materialidade que é, ao mesmo tempo, produto do poder e gera poder e divisões sociais ancorados em marcadores identitários como classe e gênero, por exemplo. A inserção da juventude nessa rede de saberes que dizem sobre ela estabelece, sempre, outras e novas relações de poder.

O poder, entendido aqui na perspectiva foucaultiana, tem funcionado como um organizador de sistemas de classificação – sociais, culturais, políticos, econômicos – ajudando cada um/a a ocupar seus devidos lugares nas representações que estão em jogo. Auxilia, em alguma medida, a organizar a rede de saberes que se produz em torno da juventude, através da hierarquização destes saberes. O poder, no entanto, não possui uma realidade ou uma essência, “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação” (MACHADO, 1993, p. X). E, se a noção de juventude é resultado de relações de poder que disputam legitimidade sobre ela, então esta não pode ser definida de uma vez pra sempre; é uma prática social como qualquer outra, constituída historicamente.

Sandra: O que é legal de ser jovem?

Luan (15 anos): Não trabalhar ainda, ficar estudando.

Sandra: Que mais?

Luan: Só. É bom ser velho, ter 18, aí dá pra fazer tudo que o cara quiser.

Qual a noção de juventude que vem agregada a esta fala? O que é ser jovem para estes jovens, especificamente? A idéia de ficar mais velho parece agregar, para alguns, melhores possibilidades e valores. Para outros a adultez aparece como lugar da impossibilidade. E por

que ter 18 anos já é ser velho? Como esta noção se conecta com as experiências de futuro, escola, trabalho, quartel etc.?

O modo como a juventude é vivida, especialmente por alguns desses/as jovens, traz uma coisa de infância e aponta para dois extremos ou fronteiras fortemente delimitadas: como se tudo (de melhor e de pior) ficasse para quando se chegar à adultez. Em umas das discussões de grupo, entreguei a cada um/a uma tira de papel com a expressão *ser jovem é*. Nela deveriam completar a frase utilizando as linhas pontilhadas como quisessem. Nesta atividade, Cristian (15 anos) escreveu: “*Ser jovem é ser criança, poder brincar e amar*”. Outros escreveram ser jovem é: “*Ter uma idade certa para sair; o começo da vida, que as pessoas começam a descobrir, ter mais educação, começa a conhecer*”. Ou fica a dúvida entre o que é *mesmo* infância e juventude, ou se vê um adiamento da identificação com esta posição de sujeito ou, ainda, deposita-se na juventude uma noção de *vir a ser*, como projeção de futuro. É só aí que se começa a trabalhar *de verdade*, ter responsabilidades *de verdade*, fazer o que se quer *de verdade*...

Destaco esse *de verdade* porque é uma representação comum não só a alguns jovens pobres acreditar que um dia se estará livre para viver a vida como bem entender, uma espécie de alforria, não sabendo ao certo de que e, ao mesmo tempo, de tudo. Lembro que, enquanto jovem de classe média, também acreditava que fazer 18 anos fosse emancipador, uma idade reveladora de uma verdade que só descobriria ao chegar lá. Acredito que isto está relacionado com aquilo que cultural e socialmente se constrói em torno da juventude: só se podia votar a partir dos 16 anos, fazer carteira de motorista com 18, só se atinge a maioridade legal com 21 etc. Quando cheguei aos 18, e nada mudou, passei a acreditar que isso aconteceria aos 21 e assim gradativamente. Não sem sofrimento, fui percebendo que toda autonomia é relativa. Ou seja, as estruturas sociais que operam dentro de certa cultura não são totalmente determinadas por ela e nem são independentes da cultura na qual se constituem. Acredito que, também por isso, não tenha sido tranquilo para os/as informantes responderem a questões em torno da juventude.

Em contrapartida, para entrevistadas como Ana (26 anos) e Eliane (24 anos), que trazem consigo um conhecimento e uma bagagem de vida bastante diferente da de outros/as jovens, em função de aprendizagens e experiências (algumas dolorosas e difíceis, que muitas de nós nunca chegaremos a conhecer), a juventude apresenta-se como um lugar idílico, talvez por não tê-la vivido como julgam (ou como a sociedade nos ensina como sendo) adequado ou como o tempo ideal para a realização de certas coisas:

Sandra: O que tu entendes por ser jovem?

Ana: Disposição, tentar entender o ser humano, o próximo, a idade também influencia e muito. Acho que é isso porque geralmente a pessoa que passa do adulto, do jovem pro adulto já começa a se acomodar, aquela coisa, não quer sair, não quer aquilo, não quer trabalhar, tem preguiça disso, tem preguiça daquilo outro. O jovem não, o jovem tem disposição pra tudo, tanto fez, tanto faz.

Sandra: A juventude pra ti é uma coisa bem positiva, bem legal...

Ana: Bah, muito legal, pra mim não precisava ter velhice.

A fala reintroduz uma colocação apresentada no começo do capítulo de que ser jovem implica ter mais disposição, maiores habilidades, não se acomodar, ter uma aparência entendida em nossa cultura como mais desejável. A juventude aparece como um período que deveria ser o de estar sempre alegre, cheio de energia, afinal é isso o que dela se espera. É a reiteração de certos ditos nos quais ser velho aparece, de um modo geral, como algo negativo, indesejado, já que ser jovem desponta, desde as últimas décadas, como o modo de ser mais cobiçado e valorizado em nossa cultura. Ser jovem envolve atitude, uma condição e uma posição de sujeito que ser quer permanente e isso independe de classe social, gênero ou raça.

Argumento, então, que ser jovem só faz sentido quando agregamos a análise ao ser velho, pois os termos constituem-se e constroem-se em relação. Ao dizer o que é ser jovem, estou necessariamente, dizendo o que é ser velho ou velha. À medida que se afirma que o corpo jovem, belo, saudável, magro, ativo e *natural* é a representação idealizada de corpo, está também afirmando-se tudo aquilo que o corpo não é ou não deve ser: velho, feio, doente, gordo, sedentário (ANDRADE, 2002).

Tudo isso expõe a centralidade da linguagem em nossa cultura e os efeitos que esta produz sobre os sujeitos de quem e para quem se fala. Luiz Fernando Alvarenga (2006, p. 45), ao discutir representações de corpo e saúde, a partir de entrevistas com um grupo de terceira idade, aponta que o termo idoso possui “um significado mais valorizado culturalmente que o de ‘velho’”. Isso foi observado, inclusive, nas falas dos próprios velhos e velhas da pesquisa, que preferiam se denominar idosos. O autor afirma que “ser velho/a significa pertencer à categorização emblemática dos indivíduos idosos, pobres e inválidos” (Ibidem, p. 44).

Entendo, com isso, que diferentes dispositivos pedagógicos dispõem de uma pedagogia própria que (re)produz certos efeitos de poder sobre os comportamentos e as experiências, sobre os corpos jovens e velhos, construindo e transformando as identidades destes sujeitos. Os corpos são locais de inscrição de múltiplas marcas de pertencimento que servem para posicionar hierarquicamente sujeitos jovens e velhos em nossa cultura. “O corpo é o ‘local’

onde muitas lutas em busca de significados, inscritos em torno do social e do cultural, se concentram, se desdobram e se fazem re-apresentadas” (ANDRADE, 2002, p. 32). Pensar as implicações de poder na constituição dos sujeitos, permitiu-me examinar alguns efeitos dos discursos na formação das identidades, na produção e legitimação de certos conhecimentos sobre si e sobre o que pode ser compreendido como juventude, produzindo modos distintos de ser e de viver a juventude, demarcando limites e fronteiras entre infância e juventude, entre juventude e vida adulta. É através, então, de diferentes discursos que identidades corporais e juvenis são moldadas, produzidas e reproduzidas; por meio deles, alguns conhecimentos sobre o que é ser jovem (ou velho) são fabricados e outros, legitimados.

Retomando as falas até aqui apresentadas, menciono que estas me permitiram visualizar, ainda que de modo parcial, situações de vulnerabilidade dos/as jovens informantes diante do desejo de inserção social. Tais situações possuem uma dimensão tanto cultural quanto econômica, vividas de modo semelhante por muitos/as. Afirmando isso porque, a partir das discussões propostas por Ayres et al, foi possível identificar a confluência de múltiplos componentes da vulnerabilidade, atravessando e constituindo o grupo pesquisado, como: “acesso a meios de comunicação, escolarização, disponibilidade de recursos materiais, poder de influenciar decisões políticas, possibilidade de enfrentar barreiras culturais, estar livre de coerções violentas ou poder proteger-se delas” etc. (2003, p. 397). Acredito que, em alguns casos, os componentes das vulnerabilidades se multipliquem, em função, principalmente, da classe social, de ser mulher e/ou negra/o. Ou seja, os/as jovem, através de seus ditos, permitem-me inferir que sua inserção social e o atravessamento de marcadores identitários específicos, os/as colocam em desvantagem social, pois não dispõem das potencialidades necessárias para resistir e enfrentar situações difíceis de operar, as quais estão ligadas à pouca disponibilidade de recursos materiais e simbólicos e, mais que isso, à carência destes recursos dentro da própria comunidade, da própria escola. Estas experiências colocam os/as jovens como sujeitos em potencial de situações de exclusão, através do não-acesso a determinados insumos, como trabalho, educação, lazer e cultura ou, pior que isso, de uma inserção precária neles, num processo que inclui para melhor excluir⁴⁵.

O que pode ser analisado também, levando-se em consideração os marcadores identitários, é a questão do gênero agregado à classe social aqui discutida, como definidora de modos de viver a juventude. Sara, Andressa, Eliane e Ana permitem perceber que ser jovem para elas, é diferente do que ser jovem para Felipe, Cristian e Luan. Margulis e Urresti (1996) afirmam

⁴⁵ Uma discussão mais aprofundada sobre a questão da vulnerabilidade será feita na última parte da tese.

que, em nossa cultura, há mais possibilidades de se viver a juventude sendo homem do que sendo mulher. De outro modo, diria que a juventude se oferece de modo diferente ao homem e à mulher. Os autores acreditam que as mulheres, geralmente, têm filhos mais cedo e casam-se mais cedo, o que vai ocasionar urgências distintas. Acrescento, ainda, que são geralmente as mulheres que se tornam responsáveis pelo cuidado e pela educação de filhos e irmãos pequenos, tendo que, muitas vezes, abrir mão de certas experiências de vida em prol de outras, ou desde cedo conciliar um dupla jornada de tarefas e responsabilidades. Ou seja, a juventude é dependente do gênero, bem como da classe social. De outro modo, a cultura é organizada pelas dinâmicas de gênero e de classe. Ser jovem para um homem de classe alta é diferente do que para uma mulher de mesma classe, e estas diferenças acentuam-se quando agregamos outros fatores como cor, religião, escolarização e tipo físico.

Nenhum dos homens da pesquisa possuía filhos, nem mesmo os mais velhos; nenhum dos jovens era casado. Já entre as mulheres, seis delas eram mães e três viviam com o companheiro. Ou seja, apesar de todas as transformações sociais ocorridas no campo do gênero e das tantas conquistas femininas na busca de equalização com os homens no mercado de trabalho e no campo da educação, as questões do campo privado e doméstico ainda dizem mais respeito a elas do que a eles. Jovens como Andressa e Sara nos mostram, no entanto, que experiências aparentemente pré-dadas ou pré-determinadas como exclusivamente femininas ou masculinas podem ser questionadas e, gradativamente, modificadas.

Estas questões levam a ponderar que há uma estreita relação entre a constituição dos/as jovens como sujeitos de gênero e os processos educativos. Ou seja, implica analisar como e de que modos os diferentes processos e práticas sociais e culturais nos quais os/as jovens se vêem envolvidos, os educam como homens e mulheres de modos específicos. Os indivíduos aprendem desde muito cedo, diz Meyer, “a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer” (2003, p. 22). Os processos educativos tomam certa representação como referência, como norma; é a partir dela que homens e mulheres são posicionados. A norma estabelece-se como o valor positivado, e o que escapa a ela, a diferença, como um afastamento daquilo com o qual se deve ser comparado. “É normal aquilo que é como deve ser [...] ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável” (CANGUILHEM, 2007, p. 85). Nesta perspectiva, é exatamente esta noção que se coloca em questão, a fim de pensar que a norma é uma produção social e cultural e, enquanto produção, produz efeitos de poder sobre os indivíduos.

É considerado normal, por exemplo, que uma moça se torne responsável sozinha pelo filho quando engravida, pois foi o que ocorreu com quatro das estudantes que são mães. É *normal* que abandonem os estudos para cuidar dos filhos. É *normal* que assumam uma tripla jornada ao retornar à EJA: trabalho, escola e filhos. É *normal* que uma aluna falte à aula para cuidar dele/a. Ao dizer isso, estou afirmando, dentro desta lógica, que seria diferente ou estranho uma mãe que não abdicasse de seus estudos e de outros investimentos pessoais em prol dos filhos e, ao mesmo tempo, que seria estranho ver um homem assumindo todas estas posições sem a presença feminina.

Outro pressuposto colocado nesta questão é o de igualdade e diferença. Ou seja, as referências às diferenças biológicas ainda servem de explicação amplamente aceita para dizer sobre os posicionamentos estabelecidos para homens e mulheres em nossa sociedade. “Processos de diferenciação social produzem exclusões e escravizações que são então justificadas em termos de biologia ou de raça” (SCOTT, 2005, p. 18).

*** ***

Compreender a juventude contemporânea como fruto da intersecção de diferentes relações socioeconômicas e de múltiplos marcadores culturais coloca em relevo a pluralidade de sua constituição histórica, bem como as diferentes instâncias que disputam poder na legitimação do que é ser jovem e mulher, do que é ser jovem e negro/a, do que é ser jovem e pobre, do que é ser jovem e desescolarizado/a, e de como viver neste tempo e lugar. Enquanto isso, a escola, de modo geral, mantém as marcas de seu período de constituição histórica, pois trata-se

[...] de uma instituição da modernidade que nos seus rituais disciplinares e organizacionais (distribuição e organização de espaços e tempos, critérios de permissão/coerção, seleção e organização de conteúdos a serem ensinados...) produz sujeitos autogovernáveis e que, ao fazê-lo, participa decisivamente da constituição, organização e manutenção do social (MEYER, 2002, p. 58).

Entretanto, ao manter esta constituição, a escola vem perdendo espaço para outras instâncias socioculturais (como a mídia, por exemplo) na legitimação e na produção de significados sociais. Tais instâncias vêm exercendo, através de intensas estratégias pedagógicas, certo poder sobre os/as jovens, produzindo representações e identidades culturais. Um dos jovens entrevistados, por exemplo, tem o sonho de entrar na escolinha de

futebol do Grêmio porque, segundo ele e a mídia de todo o país, quem mais ganha dinheiro hoje são os jogadores de futebol, que nem precisam ser escolarizados. Este é um dos poucos espaços em que os jovens com pouca escolarização não são vistos como desnecessários e vêem a possibilidade de ascensão econômica, desde que tenham, obviamente, habilidade com a bola.

Nos dois semestres em que estive na escola, o jovem tentou ingressar em uma escolinha de futebol profissionalizante (esta tem sido para ele a grande esperança de futuro), mas, enquanto isso não acontece, prefere manter-se na escola. Ele afirma que, ou se tem talento para o futebol, ou tem que estudar *pra ser alguém*. Entretanto não basta só o talento, pois outros componentes mostram-se importantes, como o acesso a uma escolinha de futebol reconhecida, a indicação de alguém, dinheiro para a passagem até os locais de treino, material esportivo adequado etc. Adílson teve que parar de treinar, em certo momento, porque a família não tinha mais como bancar as despesas; em outra época, a compra de uma TV, para substituir a que havia queimado, era mais importante para a família enquanto grupo do que o sonho de Adílson ser jogador de futebol.

Bauman concorda que a educação tem se mostrado como um imperativo em nossa cultura, porém acredita que não é qualquer educação e, sim, o Ensino Superior que “se tornou a condição mínima de esperança até mesmo de uma duvidosa chance de vida digna e segura (o que não significa que um diploma garanta uma viagem tranqüila. Apenas parece fazer isso porque continua sendo o privilégio de uma minoria)” (2005, p. 23). Isso só faz sentido se considerarmos que esta idéia se aplica a países desenvolvidos como os da Europa, de onde fala o autor. Acredito que a situação é mais aflitiva em países em desenvolvimento como o Brasil, nos quais ter um certificado de conclusão do Ensino Médio já constitui um grande evento. De um modo ou de outro, esta noção visibiliza o lugar que a escola ocupa ou como ela ainda é posicionada quando se trata de definir perspectivas de vida para os jovens na atualidade.

Alex Branco Fraga acredita que a escola ainda tem reivindicado “o seu lugar pedagógico nessa correlação de forças, não de forma soberana como antes dos avanços tecnológicos da comunicação de massa, mas ainda com alguma capacidade de interpelação” (2000, p. 69). Concordo com ele e acrescento que o poder da escola na interpelação e constituição dos/as jovens é ainda bastante intenso, principalmente em comunidades pobres, como a pesquisada. Nesses locais, as opções tornam-se mais escassas, e a escola configura-se

como a instância sociocultural que acaba tendo que garantir os espaços e suprir as necessidades dos/as jovens do bairro.

Na seção seguinte, examino questões atuais que organizam e regulam a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, para então analisar a presença dos/as jovens dentro dela e, com isso, discutir as representações de escola e de escolarização que vão sendo produzidas nas trajetórias narradas/vividas pelos/as jovens da pesquisa.

6. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUGAR DA IN/EXCLUSÃO?

Vem ocorrendo no Brasil uma elevação dos patamares de escolaridade da população em função da ampliação das oportunidades educacionais que tiveram impulso a partir da segunda metade do século passado. Isso aconteceu em função dos investimentos e da elaboração de programas e políticas implementados pelos diferentes ministérios e pelas parcerias com diversas entidades públicas e privadas. O índice de analfabetismo também sofreu uma significativa redução ao longo da década de 1990, embora o fenômeno esteja distribuído de modo assimétrico nas diferentes regiões do país.

De qualquer modo, o grau médio de escolaridade dos brasileiros gira em torno dos seis anos de estudo, o que é considerado baixo, já que a Constituição de 1988 prevê o mínimo de oito anos de escolaridade como direito universal de todos os cidadãos e obrigatoriedade do Estado. Em torno de dois terços de jovens e adultos não conseguem concluir os oito anos de escolaridade. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro acreditam “que os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público e seus escassos resultados qualitativos [é que] estejam reproduzindo continuamente um contingente numeroso de analfabetos funcionais” (1999, p. 5). Grande parte destes analfabetos funcionais⁴⁶ acaba retornando à escola na modalidade EJA ou sendo para ela transferidos na busca de equalização educacional.

Conforme informativo do MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), as matrículas de jovens e adultos no Brasil têm crescido, e somam atualmente 4,6 milhões de pessoas. A maioria delas concentra-se no Ensino Fundamental. Entretanto vigora ainda a idéia de que o ensino denominado *regular*, público e obrigatório, é voltado para crianças dos seis aos 14 anos de idade, excluindo dele os jovens e adultos. Ao mesmo tempo, os dados orçamentários da União voltados a EJA mostram que, embora apresentem um ligeiro crescimento, esta modalidade recebe a menor parcela do gasto realizado em qualquer um dos níveis e modalidades de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 1999). Essas situações têm colaborado, ao longo das últimas décadas, para posicionar jovens e adultos estudantes de EJA como indivíduos *irregulares*, por estarem fora do ensino regular e legitimado.

Há uma preocupação geral com a pouca escolaridade da população brasileira, já que a escolarização tem se apresentado como a prática social privilegiada para *transformar* sujeitos

⁴⁶ Este é um conceito importante dentro da tese e será detalhadamente desenvolvido no capítulo 7.

em cidadãos, e para que um país se realize como nação desenvolvida. Essa é uma discursividade que aparece difundida na cultura e de modo recorrente nas diferentes mídias. Veja-se o excerto abaixo:

Atualmente há 590 parceiros [no Programa Brasil Alfabetizado] contra 331 do ano passado. ‘Estamos contribuindo para acabar com o analfabetismo funcional no país, melhorando o nível de escolaridade e resgatando uma dívida que o estado brasileiro tinha com *eles*’ (Justina de Araújo Silva, secretária de educação de Natal) (NERY, 2005, s/p).⁴⁷

Grifei a palavra *eles* no excerto para colocar em destaque o quanto jovens e adultos desescolarizados são posicionados, enquanto grupo (mesmo por autoridades da área da educação), como a diferença que incomoda, apontando para a exclusão *deles* dos espaços, dos conhecimentos, do mundo que acordamos chamar de nosso. Neste lugar teórico sigo as indicações de Skliar: desacomodo-se, desalinho-me e mantenho-me surpresa com tais falas, “para não continuar acreditando que *nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade*” (2003, p. 20, [grifos do autor]) que importa. Percebi, ao longo da pesquisa que, freqüentemente, estes/as jovens pouco escolarizados recebem a marca, o sinal do outro, a qualidade de excluídos, de diferentes, como se este fosse o único lugar no qual pudessem ser posicionados e como se os/as jovens que estão na EJA formassem um bloco único e coeso. E é pela repetição de certos discursos que tanto a escola quanto os sujeitos que pertencem a ela vão sendo produzidos e vão construindo as experiências de si.

Nesta seção, busco identificar brevemente as práticas de educação de jovens e adultos que foram constituindo a EJA enquanto modalidade de ensino. Tento, também, refletir como, a partir de sua constituição, os/as estudantes da EJA foram sendo posicionados. Faço isso tomando como foco as políticas e as estratégias pedagógicas de escolarização básica de jovens e adultos a partir da metade do século XX no Brasil. Utilizo como referência central autores/as como Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Celso Rui de Beisiegel, Sônia de Vargas, Clarice Traversini, dentre outros/as, e alguns documentos oficiais.

Sônia de Vargas (2003) afirma, tomando a questão da organização do ensino, que um dos problemas graves na educação de jovens e adultos está ligado, de forma muito estreita, à

⁴⁷ NERY, Flávia. Aumenta parceria para acabar com o analfabetismo. Portal do MEC, 3 de novembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=3372&banco=1>. Acesso em 15 dezembro de 2005.

pouca ou nenhuma formação específica recebida nos cursos de professores/as. A autora diz que os/as educadores/as não estão habilitados “para trabalhar com esse grupo tão diferente, se considerarmos que os cursos de Pedagogia preparam os professores para ensinar crianças, e que é geralmente no exercício da prática que eles aprendem a trabalhar com [jovens e] adultos” (VARGAS, 2003, p. 116).

Desde sua invenção na modernidade, a escola tem sido pensada para educar, inicialmente, crianças. A infância é considerada, ainda hoje, o momento mais adequado para que ocorram as aprendizagens iniciais do mundo da escola. Em meados do século passado, acirrou-se um embate que parecia ultrapassado, qual seja, da educação de crianças em relação à educação de jovens e adultos, colocando ambas as possibilidades como excludentes uma da outra; como se não fosse possível ou necessário investir nas duas modalidades de ensino ao mesmo tempo para tentar solucionar os ditos problemas de defasagem educacional (BEISIEGEL, 1997).

Um exemplo desta situação pode ser vislumbrado com a elaboração da Lei Federal 5.692, em 1971, que limitou a obrigatoriedade da educação básica pública aos estudantes dos sete aos 14 anos. Esta mesma lei ampliou a educação básica obrigatória de quatro para oito anos, o que passou a representar um grande desafio aos gestores da educação, “já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). Contraditoriamente, foi ainda nesta lei que o ensino de jovens e adultos recebeu, pela primeira vez na história, um capítulo específico na legislação educacional. A flexibilidade desta modalidade de ensino estava prevista na lei, o que se tornou possível através da organização do ensino em várias modalidades, como cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância etc. Percebe-se, com isso, o quanto os discursos são “espaços de dissensões e oposições múltiplas”, como diz Rosa Fischer; “a formação discursiva faz-se de asperezas e estridências, mais do que harmonias e superfícies lisas” (FISCHER, 2001, p. 210).

A formação discursiva em torno da EJA tem-se feito, cultural e historicamente, mais por contrastes e desacordos do que por convergências ou homogeneidades. Da mesma forma, não há como determinar se um discurso é mais legítimo ou verdadeiro do que outro. Ou ainda, não há como buscar uma unidade discursiva nestes ditos sobre a EJA. Importa perceber, contudo, que o modo como as coisas são ditas e o que é dito vai organizando e determinando certos espaços, mostrando que tais discursos são ao mesmo tempo divergentes e interdependentes entre si. Visibilizam a pluralidade de vozes que falam dentro de um mesmo

discurso, ou seja, “afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber [...]” (FISCHER, 2001, p. 210).

Foi somente na Constituição Federal de 1988 que o direito mais amplo à educação básica foi estendido a jovens e adultos, retificando o discurso que orientava a Lei 5.692, “como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 63). A CF colocou em questão o texto que orientava a lei anterior, ressignificando e revalorizando discursos oriundos de outros setores considerados mais modernos, democráticos e progressistas, bem de acordo com aqueles tempos de abertura política que ansiavam por dar adeus aos tempos de ditadura militar.

Ainda hoje, no entanto, o poder público tem preferido investir mais fortemente no chamado ensino regular, buscando parcerias como alternativa para a EJA, descentralizando seu poder e sua ação, e dividindo com a população sua responsabilidade social. Não que o Estado não intervenha mais nestas questões, mas o faz agora de “modo diferente: desestatizando as ações sociais e dividindo sua execução com a sociedade civil por meio da constituição de uma rede de parcerias” (TRAVERSINI, 2006, p. 78)⁴⁸. O excerto jornalístico apresentado acima evidencia a importância assumida hoje pelos *parceiros* na luta pela erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos. A autora analisa, em relação a esta questão, que a intervenção de empresas privadas no setor público, tem sido uma das formas encontradas pelo Estado não para abandonar a educação de jovens e adultos, mas para se desobrigar dela, ao menos em parte. Acrescentaria que, a um só tempo, os governos garantem com isso o atendimento deste público.

A educação de jovens e adultos é compreendida como tendo uma função reparadora e equalizadora, a fim de restaurar o direito à escola de qualidade e justificar a noção de igualdade entre todos os seres humanos, como preconizado pela Constituição (BRASIL, 2000). A (re)inserção de jovens e adultos no ensino deve ser saudada, diz o Conselho Nacional de Educação, “como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação” (2000, p. 9).

⁴⁸ Refiro-me, principalmente a empresas e pessoas físicas que auxiliaram o programa através de auxílio econômico – *adotando um/a estudante* –, pois o trabalho como *parceiro voluntário* realizado por indivíduos da sociedade civil é visto de modo mais atuante no trabalho com crianças e jovens do ensino diurno, ou ainda, nas atividades realizadas no programa *Escola Aberta*, apresentado na primeira parte da tese.

Entendo isso como uma questão importante, mas penso no sentido e no peso que podem carregar certas palavras como *reparadora*, *equalizadora* e *corretiva*. A linguagem organiza os espaços institucionais e com isso constitui os sujeitos atendidos por eles; diz muito daquilo que eles e elas são ou podem vir a ser, dos lugares que cada um/a pode ou deve ocupar. As palavras utilizadas pelo Conselho têm potencialidade para remeter a EJA a um ensino que está aí para fazer aquilo que não foi possível ser feito com estes/as estudantes na idade considerada mais adequada, entretanto, eles e elas são agora “demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (Ibidem, p. 9).

A polissemia, diz Foucault, “diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis”. Isso significa pensar que um discurso “pode ter, entrelaçados ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica”, e o olhar sobre ele se dá a partir do lugar teórico de quem analisa (FOUCAULT, 2000, p. 127). Com isso, posso compreender a EJA como uma nova possibilidade de normalização destes jovens e adultos, já que as palavras utilizadas pelo CNE são passíveis de serem interpretadas como consertar (um erro), recuperar (o atraso), corrigir ou compensar (um fracasso), remediar (um problema), ou ainda, dar a forma correta, endireitar, eliminar uma falha ou defeito.

Nesta mesma direção, Clarice Traversini afirma que a alfabetização, compreendida aqui de modo amplo, pode ser vista como “uma forma de administrar, de governar cada indivíduo em particular, bem como a população de uma comunidade, cidade, estado, país” (2006, p. 75). Enfim, é preciso que a escola seja capaz, em um momento ou outro, de recuperar e colocar na norma este sujeito em déficit, para que se torne produtivo. Nas palavras de Foucault (1987, p.125), um sujeito cujo corpo “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” no interior de estreitas relações de poder. Ao mesmo tempo, ao fazer “essa reparação corretiva”, o Estado busca redimir-se de uma dívida social que acredita ter com este público desde os anos de 1930, quando o analfabetismo passou a ser visto como um *problema nacional*, o que também é corroborado nas palavras da secretária de educação de Natal. Tais fatos permitem-nos refletir sobre os sentidos políticos das decisões tomadas em qualquer uma das modalidades educativas, mostrando a amplitude do seu poder discursivo em relação a campos como o pedagógico, por exemplo.

Mas foi somente a partir dos anos de 1940, no entanto, que ocorreram medidas efetivas e iniciativas mais concretas na direção de pensar a questão do analfabetismo de

jovens e adultos – digo analfabetismo, e não educação, porque ainda hoje os programas de jovens e adultos estão centrados, de modo mais intenso, na preocupação com o domínio da leitura e da escrita. Nas duas décadas seguintes a 1930, várias iniciativas nos níveis estadual e municipal foram efetivadas, além de programas em nível nacional como: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (ambos em 1947), da Campanha de Educação Rural (1952) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Estas campanhas não chegaram a produzir uma proposta pedagógica específica para o ensino de jovens e adultos. Isso ocorreu somente no início dos anos de 1960, quando a proposta pedagógica de Paulo Freire toma força e passa a orientar, em nível nacional, diversas experiências de EJA. Tal proposta objetivava realizar uma educação crítica, voltada para a transformação social, tendo como centro a relação dialógica entre educadores e educandos. Nos dias atuais, são ainda os pressupostos da pedagogia freiriana que orientam, com mais intensidade, as experiências de jovens e adultos por todo o país. Não houve, depois dela, outra proposta pedagógica que conseguisse atingir com tamanha intensidade o que se compreende como educação desejável para a EJA. Nem mesmo o fechamento político promovido pelo regime militar nos anos de 1970 foi capaz de impedir que surgissem ações educativas inspiradas na pedagogia de Paulo Freire. No entanto grande parte dos programas de educação de jovens e adultos que surgiram dentro da chamada proposta de educação popular, a partir de então, foi de ações educativas consideradas como não formais, abrigadas em recintos não escolares como igrejas, sindicatos, associação de moradores, espaços comunitários etc.

A educação de jovens e adultos, no período do regime, foi marcada em nível federal, principalmente pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o qual “instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 61). Tal ação seria abolida quando o problema do analfabetismo fosse erradicado do país. O Mobral, no entanto, foi extinto em 1985, antes que o *problema* do analfabetismo pudesse ser resolvido. Isso não significa, contudo, que o programa tenha se mantido o mesmo ao longo do período. Ao contrário, buscou estudar e criar diferentes estratégias de funcionamento. Tais estratégias visavam, dentre outras coisas, a garantir sua sobrevivência, eliminar o analfabetismo e resolver a questão das críticas “em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou [...] o domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover” (Ibidem).

Pelo que me foi permitido analisar, nem nos dias atuais a EJA está dando conta de realizar as principais intenções do Conselho Nacional de Educação como, por exemplo, o de constituir-se em um “lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles” (BRASIL, 2000, p. 11). Isso ocorre não somente porque as instituições funcionam de modo precário por inúmeros motivos, mas, principalmente, por o governo atribuir à escola (e sobre a sociedade, por meio das parcerias) uma responsabilidade que não está só nela: permitir a inserção dos/as jovens no mundo do trabalho, ou uma inserção mais *adequada*, bem como integração na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. Estas são questões que fazem parte de uma composição que é social e estrutural, bem mais ampla do que pode dar conta o âmbito pedagógico. Assim, continuam em movimento as infinitas reformas do ensino e os inúmeros programas, tanto de políticas públicas quanto educacionais, que são acionados por múltiplas relações de poder a fim de rediscutir tais questões. Não posso deixar de destacar, de qualquer modo, que a EJA possui um tempo histórico curto quando se trata de pensar em implementação de medidas e políticas, pois questões como esta demandam tempo para sua consolidação e efetivação. E não deixa de ser um investimento público, mesmo que compensatório, que tem atingido metas consideráveis no atendimento a jovens com baixa escolarização.

Concordo com a afirmação do CNE de que o “acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão tornando-se exigências até mesmo para a vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 9). Fortalece meu argumento, que será desenvolvido no capítulo posterior, de que a escolarização se configura, hoje, como um imperativo que atua na constituição dos indivíduos, enquanto mais ou menos escolarizados e, assim, supostamente mais ou menos bem-sucedidos. Trata-se, então, de pensar a escola não como o lugar que inventou ou deu origem às novas formas de viver o tempo e o espaço, aos disciplinamentos de corpos e saberes, mas:

[...] como uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas – sociais, culturais, religiosas, econômicas – que se engendravam num mundo europeu pós-renascentista. O elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade – e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa “capacidade” de nos autogovernarmos mais e melhor (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

As discussões e as decisões políticas em quase todos os governos, em torno da questão educacional, implicam tomadas e exercício do poder. Em função do poder que exerce e se autoriza a exercer, o Estado tem, como mencionado inicialmente, posto o ensino de jovens e adultos num lugar menos privilegiado enquanto responsabilidade estatal. A um só tempo, tem disseminado na esfera social um discurso que convoca e afirma cada vez mais a “necessidade de sujeitos solidários que compartilh[em]assem com o Estado a responsabilidade de erradicar o analfabetismo e desenvolver o país” (TRAVERSINI, 2006, p. 82). É importante considerar que só no Rio Grande do Sul há um total de 206.193 matrículas na modalidade da EJA, sendo mais da metade delas em escolas estaduais, o que corresponde a 138.070 matrículas, de acordo com os dados finais do Censo Escolar 2006. Ou seja, é um grupo expressivo de pessoas que deveria depender menos do governo e mais (ou na mesma medida) da multiplicação das parcerias, as quais vêm recebendo desde, o governo Fernando Henrique Cardoso, diferentes denominações: amigo da escola, cidadão solidário, parceiros voluntários etc.

No contexto brasileiro, a educação de jovens e adultos tem sofrido processos contínuos tanto de exclusão quanto de inclusão política e pedagógica ao longo de sua história. Com o avanço da abertura política e o encerramento do Mobral, foi criada a Fundação Educar, que objetivava “apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então, a ação do Mobral”, retomando, com isso, experiências com a educação popular (DIPIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). A fundação preocupou-se com o agenciamento da educação de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica, diferentemente do Mobral, que tinha pouca articulação com este sistema de ensino. Para isso, a Fundação Educar utilizou-se da já referida Lei 5.692 que “dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos” (Ibidem).

No início de 1990, o presidente Fernando Collor de Mello, logo após sua posse, aboliu a Fundação Educar. Este foi o último programa coordenado, de modo específico, pelo Ministério da Educação. O então ministro da educação José Goldemberg, depois de três dias no cargo, proclamava que a educação de jovens e adultos deixava de ser uma prioridade e que o importante seria estancar a fonte do analfabetismo, ou seja, investir nas crianças e jovens dos sete aos 14 anos. Ele afirmou em entrevista que “o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade [...] Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem.

Fazendo isso agora em dez anos desaparece o analfabetismo” (Jornal do Brasil apud BEISIEGEL, 1997, p. 30). Isso foi dito em 1991. Dezesesseis anos depois, parece que o prognóstico de José Goldemberg não se concretizou; embora em menor grau, o analfabetismo ainda persiste no Brasil.

Dois anos depois, o ministro da educação Sérgio Costa Ribeiro repetiu o discurso de que alfabetizar adultos seria um suicídio econômico e que estes já estão adaptados à sua condição de analfabetismo, afirmando o que apontei no início: uma oposição, um antagonismo entre educação regular e EJA. Os depoimentos dos ministros parecem não levar em conta a dinâmica escolar brasileira, as deficiências do ensino regular público, os elementos sobre a defasagem idade/série e sobre o número de repetência e evasão de crianças e jovens no ensino regular, que acabam por renovar a cada ano o contingente de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais que, como alternativa, migram para a EJA.

Ao mesmo tempo e contraditoriamente, em um país onde a educação é apresentada como condição *sine qua non* para melhorar de vida, o que o ministro considerou como estar adaptado à situação de analfabeto? Que lugar é esse destinado aos desescolarizados, em um mundo onde o imperativo da escolarização exige cada vez mais preparação e capacitação (independente da função a ser desempenhada) para jovens e adultos de todas as classes sociais? Tal pensamento e a falta de incentivos econômicos e políticos promoveu um certo período de paralisação ou inércia dos programas estaduais – encarregados, de modo mais sistemático, pela EJA.

O governo de Fernando Henrique Cardoso criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Neste, o presidente vetou a inclusão dos cálculos referentes à matrícula dos alunos da EJA e “fez com que os gestores públicos interpretassem cada aluno de EJA como uma despesa a mais, sem recursos vinculados para cobri-los”, causando o decréscimo no número de matrículas dos/as alunos/as jovens e adultos (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 98).

Como alternativa, o governo instituiu programas que buscaram, através da já citada criação de parcerias (empresas e indivíduos), ratear com o Estado, em proporções iguais de investimento, despesas com a educação; neste caso, despesas com a alfabetização de jovens e adultos, como com a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Tais programas eram coordenados, na maioria das vezes, por outros ministérios e organismos federais, já que o MEC retirou-se da oferta direta de projetos de educação básica de jovens e adultos. Segundo Traversini (2006):

Se, por um lado, o neoliberalismo torna-se crítico da política centralizada de governar, por outro mantém a “pressuposição de que a realidade é programável” e as dificuldades que nela se encontram podem ser diagnosticadas e modificadas por meio de processos adequados de intervenção (p. 80).

Ou seja, é preciso encontrar alternativas para minimizar os efeitos do veto. São medidas consideradas por alguns autores/as estudados como emergenciais e que, diferentemente de serem inovadoras, como referiam os discursos oficiais, recuperam antigas práticas de poder sob nova roupagem.

O modelo de alfabetização do PAS foi implementado pela primeira-dama Ruth Cardoso. Era mantido a partir de uma rede de parcerias (empresários e indivíduos da sociedade civil) e recursos de alguns setores públicos⁴⁹. Entretanto estabeleciam-se alguns problemas na organização do programa: o Alfabetização Solidária não estava articulado às políticas do Ministério da Educação; era um programa de alfabetização que não assegurava a continuidade dos estudantes na escola; restringia a educação de jovens e adultos à questão da erradicação do analfabetismo (aumentando o contingente de analfabetos funcionais); recorria “em parte a educadores leigos; e não incid[ia] sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo” (HADDAD, DI PIERRO, 1999, p. 21). Apesar de ter alcançado 866 municípios, contado com a participação de 60 empresas, 180 universidades, formado 39 mil alfabetizadores e atendido 776 mil educandos (Ibidem), o programa, como tantos outros já elaborados no Brasil, estava à margem das políticas educacionais e não conseguiu advir ou gerenciar os fatores que produzem e reproduzem o analfabetismo.

A partir do ano 2000, as matrículas de jovens e adultos voltaram a crescer em função da implantação do Programa Fazendo Escola (inicialmente chamado de Recomeço), com recursos específicos para os estados e municípios. De acordo com informações encontradas no portal do MEC, o programa tem a intenção de “contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do país, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental” (MEC/SECAD).

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, foi outra medida importante do atual governo no sentido de minimizar os impactos provocados na EJA pelas medidas dos governos anteriores. Entretanto ainda é cedo para poder avaliar os resultados das políticas de educação deste governo, pois, segundo o ministro da educação Fernando Haddad, “o Programa Brasil Alfabetizado não está

⁴⁹ Para um aprofundamento sobre o tema, ver a tese de doutorado de Clarice Salette Traversini, 2003.

cumprindo seu papel na erradicação do analfabetismo no país, pois ‘não está onde estão os analfabetos’” (FIORI, 2007).

Embora a Constituição Federal de 1988 estabelecesse que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, ainda, que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito deve ter sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, a educação de jovens e adultos ainda não conseguiu se afirmar como uma modalidade de ensino que está inserida em um processo educativo mais amplo e não apenas na erradicação do analfabetismo. Ela está freqüentemente atrelada a uma visão compensatória de educação que marcou (e marca) a EJA no Brasil, tornando seu atendimento, em alguns momentos, descontínuo e frágil política e pedagogicamente.

À vista de tudo isto, a escolarização dos sete aos 14 anos, considerada obrigatória e também o período ideal e desejável para o início e conclusão do Ensino Fundamental, ainda é prioridade nos investimentos dos governos. Para ratificar esta idéia, foi sancionada, no dia 6 de fevereiro de 2006, a lei da primeira-série aos seis anos de idade, aumentando de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Esta lei deverá estar em pleno funcionamento até o ano de 2010 e o prazo vale tanto para as escolas públicas quanto para as privadas. Esta lei, no entanto, já emerge provocando controvérsias.

Virtualmente, o início da escolarização aos seis anos de idade tem como objetivos: incluir na escola aquelas crianças que não possuem acesso à educação infantil, ampliar o período considerado como de alfabetização e, com isso, reduzir o número de estudantes repetentes. Ou seja, a proposta pretende incluir no processo de escolarização um número significativo de crianças que tem ficado à margem do ensino e que não dão conta de alfabetizar-se no período de um ano. Tal medida teria como resultado a diminuição progressiva de jovens analfabetos funcionais ou fora da escola. Entretanto, no Rio Grande do Sul, o antigo secretário da educação José Fortunati afirmou que o ensino estadual não conta com recursos financeiros para aumentar o número de salas de aula e contratar mais professores/as para incluir quase 150 mil crianças de seis anos no primeiro ano. Na escola pesquisada, a dificuldade de atender à nova lei já se mostra como a atual e grande preocupação por parte da direção da escola. Em entrevista, a diretora afirmou que não há onde colocar estas crianças:

Diretora: Onde nós colocaremos as crianças dessa comunidade de seis anos, uma vez que tem turmas inteiras de primeira-série fora da escola? Aí a gente tá brigando no Orçamento

Participativo do município por uma escola na região. Quando? Se sequer tem projeto nessa região.

Concluo, com isso, que, mesmo tendo objetivos contrários, esta lei pode, logo no início de sua implantação, colaborar para aumentar o contingente de excluídos, pois aqueles/as que tiverem acesso ao ensino privado que oferece os nove anos de Ensino Fundamental de novo despontam com vantagens. Tal medida, em curto prazo, não garante a permanência de crianças e jovens das camadas populares na escola, não resolve o problema da repetência, não oferece escola para todas as crianças em idade de freqüentar a primeira-série, não diminui a produção de analfabetos funcionais e nem mesmo estanca a evasão do ensino diurno e/ou reduz o número de estudantes na EJA.

Retomando a questão do ensino de jovens e adultos, para além das questões políticas e organizacionais até aqui apresentadas, saliento que no ano de 1988 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OLREAC), já recomendava que:

É necessário estabelecer políticas nacionais de formação de docentes nas quais se contemple uma formação geral e integral. Isso significa que a profissionalização do educador de adultos deve ser entendida na perspectiva das características que a formação específica para a educação de adultos deve assumir, isto é, uma totalidade que lhe permita compreender o contexto social, cultural, econômico e político em que o adulto e o jovem se desenvolvem, além dos elementos epistemológicos e metodológicos necessários (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 180).⁵⁰

No entanto, como apontam as discussões atuais, esta é uma questão ainda sem solução. A Secretaria Estadual de Educação (SEC) afirma que a situação não mostrou nenhuma modificação desde 1971⁵¹ e os professores continuam sem preparação adequada. Mais que isso, afirma que ainda não há no Brasil uma política nacional de formação de docentes para a EJA. De acordo com o MEC:

[...] a formação de magistério e a licenciatura não significam formação específica para a educação [...] de jovens e adultos, uma vez que poucos são os cursos de nível médio a superior que oferecem uma formação integral, voltada para tais especificidades. Na prática, os professores que atuam nesta modalidade de ensino,

⁵⁰ A Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul fez um estudo dos Atos Normativos decorrentes da Lei Federal n. 9.394/96 – de acordo com a LDB, editado em 2001. Os dados apresentados nesta seção do texto fazem parte dos dados históricos revisados e apresentados pela Secretaria no documento citado.

⁵¹ Ano em que foi instituído o Ensino Supletivo e já se recomendava a preparação de professores/as para esta especificidade, entretanto, até os dias atuais, não há exigência de formação específica para atuar com a educação de jovens e adultos.

quando muito, fazem cursos de curta duração (40 a 120 horas) centrados quase que exclusivamente em técnicas de trabalho com reduzida fundamentação teórica (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 181).

Após quatro anos, em novo diagnóstico, a declaração do MEC continua sendo a mesma. Ou seja, a Secretaria do Estado, no texto da *Coletânea de atos normativos* (2001), deixa transparecer que há uma desqualificação, uma depreciação deste público de estudantes e deste nível de ensino, não só pelos professores e professoras, mas também pelos cursos de formação e, como já discutido, das próprias políticas de educação.

É importante salientar que, nos documentos oficiais, a educação é vista como o meio mais adequado para “mudar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país e aumentar sua produção e sua riqueza”. Para isso, então, “será preciso alfabetizar todas as crianças em idade escolar, os jovens e os adultos analfabetos” (TRAVERSINI, 2006, p. 74).

Celso Rui de Beisiegel há anos vem desenvolvendo pesquisas em torno da educação popular e da democratização do ensino e, segundo ele, a EJA vê-se diante de posições extremas e antagônicas: uma “que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica” para todos, inclusive para aqueles que não conseguiram participar dela na idade *adequada*, “e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos” (BEISIEGEL, 1997, p. 26). Em contrapartida, uma segunda posição, que se afirmou principalmente a partir do governo Collor, com a gestão de José Goldemberg como ministro da educação, “praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União” (Ibidem). De acordo com Beisiegel, essa dualidade entre a legislação e a atuação prática permaneceu nos governos posteriores e, acrescentaria, configura-se como um desafio que vem sendo discutido e problematizado no governo atual, embora a situação ainda não tenha se modificado de forma prática e objetiva. Ou seja, a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) afirmam a educação básica como um direito de todos/as os/as cidadãos/ãs e que sua oferta deve ser garantida, porém,

[...] o excesso de encargos atribuídos ao Estado faz com que a força imperativa da lei realmente se relativize: as normas passam a ser somente programáticas, fixam nos códigos um ideal de sociedade que se deseja realizar no futuro – mas bem distante das possibilidades de realização da sociedade no presente (BEISIEGEL, 1997, p. 28).

Essa multiplicidade de discursos expõe o quanto as práticas discursivas se fazem e se refazem no contexto histórico educacional em razão de estreitas relações de poder e, ao

mesmo tempo, que tais práticas “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2000, p. 56). Ou seja, as práticas discursivas constituem a EJA enquanto modalidade de ensino de um determinado tipo, os/as professores/as que nela trabalham enquanto profissionais de um determinado tipo e os/as jovens que a freqüentam enquanto estudantes de um determinado tipo.

Os/as professores/as que trabalham na EJA, em sua maioria, já são vinculados à rede de ensino público e desdobram-se em mais de uma jornada de trabalho, com o objetivo de aumentar seus ganhos. Esta situação pode acarretar, de acordo com a SEC, alguns benefícios (como o aumento da carga horária dos/as professores/as e de seus salários) e outros malefícios, citando como exemplo o fato de que “suas [dos/as professores/as] reduzidas disponibilidades ou seus ‘vícios’, conceitos e práticas habituais não consagram à Educação de Jovens e Adultos uma atuação com identidade própria” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 18).

Somada a todas estas questões, a EJA acaba desenhando-se, na atualidade, como um refúgio, uma tentativa de adequação dos jovens que vão constituindo os excluídos do ensino regular. Estes jovens repetem três, quatro vezes a mesma série, supostamente *ocupando* o lugar daquelas crianças que ingressam na educação básica com idade/série regular. Segundo a diretora, estes são considerados os *não-adaptados* na escola:

Diretora: [...] o Conselho Tutelar, quando eles [os repetentes] começam a incomodar de dia, começam a atrapalhar todos os outros, os pequenos, por exemplo, aí tem uma norma do Conselho Tutelar que diz assim: até os 16 anos os pais têm que autorizar, mas depois dos 16 simplesmente pega e diz: você vai passar pra noite, não tem turma, e claro que a gente tem muita gente com idade no diurno que está bem adaptado, que consegue se colocar no lugar e que é difícil.

Sandra: Então tem as duas situações: [os multirrepetentes] adaptados e os não adaptados.

Diretora: É, mas geralmente são os não adaptados. Há o sofrimento do professor que não consegue as linguagens né... E se torna aquela questão, a inclusão fica lá pelo canto, bem complicado, e salas superlotadas com 36, 39, têm turmas que têm 40 no fundamental também [...].

A fala da diretora está atravessada por discursos que posicionam os jovens repetentes ou com baixo desempenho escolar como problemas que precisam ser removidos do ensino diurno e da presença das crianças, porque dizem palavrão, batem nos pequenos, ocupam um espaço que não lhes pertence mais - a escola diurna é o espaço da infância, como mostra esta fala da diretora: “[...] tem a razão escolar no diurno. Eles não conseguem mais ficar na escola, porque junto com os pequenos e aí complica, aí eles estão atrapalhando no diurno e

até um dos motivos é que essa região não tinha escola, então a criação da EJA, pra tirar os alunos maiores do diurno, passar pra noite, pra ter mais vagas de dia". Essa declaração parece carregada de um discurso que reforça o olhar sobre os/as jovens da EJA como a diferença que atrapalha e borra a fronteira entre normalidade e anormalidade, adequação e inadequação, pois a escola é, tradicionalmente, o lugar da homogeneização e da individualização, não suporta ou não sabe como lidar com estas diferenças que acabam *bagunçando* a ordem. A noite torna-se a alternativa – dentre aquelas de que a escola dispõe – mais adequada.

Pensar no enunciado⁵² de que os/as jovens com baixo desempenho escolar estão tirando a vaga de crianças da escola regular, explícito na fala da diretora, implica considerar que isto só pode ser falado por estar em relação com campos de saber particulares, neste caso o pedagógico e o político. “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”, pois qualquer prática discursiva está envolvida em um certo regime de verdades que determina o que pode e deve ser dito, por quem, em que circunstâncias, ou seja, corrobora que os discursos estão atrelados a dinâmicas de poder e saber (FISCHER, 2001, p. 204). Quando a diretora, por exemplo, se apropria deste discurso político-pedagógico, “fala e faz falar esse discurso”, produz e reproduz representações específicas sobre o que é tornar-se (ou como se é tornado) aluno/a da EJA e, em alguma medida, esses ditos acabam por organizar este espaço na escola (Ibidem). Talvez em função disso tenha observado uma crescente juvenilização da EJA na escola, como analiso na seção seguinte.

No entanto vários dos meninos entrevistados narraram histórias diferentes desta da diretora, de que eles não conseguem mais ficar na escola ou de que seja eles que provoquem *sempre* o confronto com os menores. Eles disseram se sentir excluídos pelos/as alunos/as ditos *normais*, que eram verbalmente agredidos e humilhados por serem repetentes, pouco inteligentes e grandes, ou em vários casos que nem pensavam em sair do diurno, mas que foram convidados pela escola a trocar de turno como exemplificam estas falas.

Felipe (15 anos): Daí na quarta eu estudei a metade do ano de manhã, aí depois a minha mãe veio aqui, falou com a diretora pra eu passar pra noite.

Sandra: Por quê?

⁵² De acordo com Foucault, os enunciados pertencem a uma formação discursiva; a análise enunciativa, para o autor, “só pode referir-se a performances verbais realizadas, já que as analisa ao nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (2000, p. 126). Na parte III da tese este conceito será mais bem desenvolvido.

Felipe: Não sei, a diretora falava que eu já tava muito grande pra estudar de tarde, de manhã, daí ela me passou pra noite.

Sandra: Tu nem tinha pensado em vir pra noite?

Felipe: Não.

Sandra: [...] Que coisas aconteceram na escola quando tu estudava de dia que fizeram com que tu parasse de estudar de dia e viesse pra estudar de noite?

Luan (15 anos): É que antes era, antes eles gostavam de mexer com os outros, eles gostavam de mexer antes. Depois quando o cara dá neles, que nem antes também... Eu passei pra estudar de noite porque só tinha criança e só eu de grandão.

Sandra: Huhum. Eles mexiam contigo?

Luan: Mexiam.

Sandra: Mexiam como?

Luan: Mexiam. Desse tamanho na terceira-série [...].

As meninas, mesmo fora da idade/série tomada como adequada para se manter na escola diurna, eram consideradas *adaptadas*, pois as histórias narradas sobre comportamento e disciplina inadequados envolviam praticamente os meninos. Acredito que isso possa ser explicado porque elas, em alguma medida, reproduziam os comportamentos, esperados como femininos, de docilidade, aceitação e disciplina. Não diziam tanto palavrão, não brigavam ou não se deixavam ser vistas nestas situações. Esta noção está ligada à valoração destinada aos comportamentos tanto masculinos como femininos e, ao mesmo tempo, como os sujeitos são posicionados em função dos comportamentos que assumem. Assim é considerado normal e esperado que as moças sejam mais dóceis e comportadas do que os rapazes; a noção de comportamento normal inclui e pressupõe tais atitudes.

Maria Cláudia Dal Igna, em sua dissertação de mestrado, ao analisar narrativas de professoras, traz uma questão sugestiva neste sentido, apontando que o processo de pedagogização dos conhecimentos, “entre outros efeitos, atribui à disciplina um lugar central no processo de escolarização e de sobreposição em relação aos conhecimentos” (2005, p. 97). Talvez esta suposta docilidade ou submissão feminina, no sentido de lidar ou aceitar determinadas regras, possa ser interpretada como um dos fatores que garanta por mais tempo a permanência delas na escola durante a infância e a juventude. Serve, mesmo que em pequena proporção, como um diferencial nas situações de exclusão da escola. “As mulheres têm hoje, em média, uma pequena vantagem nos níveis de escolaridade em relação aos homens, resultado das condições diferenciais de acesso, permanência e desempenho escolar nas novas gerações” (HADDAD e DI PIERRO, 1999, p. 9).

Por este viés, o comportamento pode ser considerado como um facilitador ou um empecilho à permanência de meninos e meninas na escola. Como discutido na primeira parte

da tese, o controle dos comportamentos está atrelado aos processos disciplinares e à sua importância na formação do indivíduo, no desenvolvimento do controle de si. É a instituição escolar, dentre outras, que através de um conjunto de procedimentos e técnicas visa a garantir o desenvolvimento de comportamentos *adequados*, que por sua reiteração são socialmente naturalizados. Argumento que os discursos que organizam a disciplina e os espaços escolares ensinam comportamentos diferenciados conforme o gênero dos/as estudantes. Os discursos pedagógicos engendrados, nesta direção, produzem representações diferenciadas, os/as jovens vêem a si mesmos de modos distintos, incorporando modos diferentes de se comportar, de desejar coisas, e produzem experiências de si muito díspares.

Entretanto é possível afirmar que colocações deste tipo produzem duas situações problemáticas. Uma que estabelece uma oposição entre meninos e meninas, como se fosse natural que comportamentos tipificados por gênero existissem e se legitimassem socialmente; e outra que generaliza esses comportamentos para todas as crianças e jovens. É certo que existem meninas mais passivas e meninos mais agitados, mas estes não são os únicos comportamentos possíveis. Eles e elas estabelecem uma resistência constante aos processos de normalização, colocando em cheque tanto os modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicos quanto a organização disciplinar nas escolas.

Aspectos comportamentais podem referir-se a uma determinada postura corporal, diz Dal Igna (2005, p.101), a certas regras de conduta como “permanecer sentado na cadeira, evitar conversas e passeios pela sala, relacionar-se bem com os colegas”. Tais comportamentos, de modo implícito, estavam mais relacionados com as meninas, já que os jovens é que foram apontados como tendo dificuldade de relacionamento com colegas mais novos e de adaptação à disciplina da escola regular. Verifiquei isso não só na fala da diretora, mas também na fala dos meninos entrevistados; parece que reproduzem o discurso vigente e hegemônico de masculinidade. São eles que relatam, com mais frequência, situações de indisciplina, agressão a colegas e professoras, de expulsão escolar e aconselhamentos com o Conselho Tutelar.

De acordo com dados do IBGE, a defasagem idade/série também se mostra como um diferencial de gênero, sendo maior entre os rapazes, bem como os índices de reprovação e evasão. Marília Pinto de Carvalho (2004) acredita que esses dados evidenciam que a trajetória escolar para eles é mais longa e tumultuada e, ao mesmo tempo, que essas informações são pouco divulgadas, não atingindo nem a formação de professores, nem as políticas educacionais e nem mesmo as pesquisas acadêmicas. Em função disso, sabe-se muito pouco

sobre como se constroem esses processos. Ao mesmo tempo, são as moças que retornam mais ao ensino, talvez em função de serem eles, ainda, que conseguem se colocar melhor e mais rapidamente no mercado de trabalho. Foi curioso verificar e difícil de analisar, no entanto, que a fala da diretora contradiz os dados estatísticos e de outras pesquisas sobre esta questão:

Diretora: E aí vem a questão da gravidez, da adolescência.

Sandra: Tem bastante aqui na escola?

Diretora: Sabe que tem diminuído, no entanto é um dos fatores, assim, a menina engravida, aí tem que ficar cuidando da alimentação, tá certo, as mães têm que exigir isso das meninas, a gente tenta contemplar com aquela licença gestante, mas aí elas não conseguem suportar.

Sandra: Tu acha que as meninas saem mais que os guris, ou não?

Diretora: Eu não tenho feito essa pesquisa, mas parece que sim.

Sandra: Tu acha que sim, em função disso, da gravidez?

Diretora: Em função da gravidez e assim, a menina tem mais facilidade de entrar no mercado de trabalho, ela faz qualquer coisa e o menino chega no momento do exército, ele tranca (...) uma curiosidade, a gente não sabe se têm mais meninos ou meninas [na EJA].

É analiticamente complicado pensar isto que coloca a diretora. É certo que ela afirma não ter esses dados em números e fala mais a partir de uma percepção sua. De qualquer forma, tais colocações entram em choque com diversas pesquisas atuais e dados do IBGE, da OIT e do DIEESE, que dizem que as mulheres encontram-se em maior número desempregadas e que possuem maior dificuldade em colocar-se no mercado de trabalho. Como aponta Sílvia Cristina Yannoulas, em um dossiê sobre políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho, “a taxa de desemprego entre as mulheres (assim como entre os mais jovens) são, tendencialmente maiores” (2002, p. 19-20). Ainda de acordo com o dossiê, “[...] a taxa de desemprego feminina no ano de 2000 superou em cinco pontos percentuais a masculina nas regiões metropolitanas estudadas, confirmando, além disso, a tendência ao aumento da diferença” (Ibidem). Estudos mais atuais, organizados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), confirmam este aumento. De acordo com estes dados, o desemprego entre as mulheres triplicou no Brasil no período de 1990 a 2004. O relatório *Tendências Mundiais do Emprego para as Mulheres em 2007*, também organizado pela OIT, divulga que a taxa de desemprego nunca foi tão alta entre as mulheres no mundo, apesar da intensa participação feminina no mercado de trabalho⁵³.

A diretora, ao afirmar que “a mulher faz qualquer coisa”, quer dizer que trabalha como doméstica, diarista ou babá em casa de família, sem carteira assinada, faz *bicos*

⁵³ Mais informações sobre a questão podem ser encontradas no site da OIT. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/1er_nov.php?id=3059>. Acesso em 30 de janeiro de 2008.

passando roupa, como comentou a aluna Jose, cata latinhas, junta papel etc. Enfim, exerce mais facilmente aqueles trabalhos que exigem pouca ou nenhuma escolarização e sujeitam-se mais ao mercado informal. Na seqüência da entrevista, a diretora corrobora que *as* jovens retornam mais à EJA do que *os* jovens, o que também constatei através do material empírico produzido. Passaram pela turma de quarta-série ao longo do semestre 13 mulheres e oito homens. Também foram as mulheres mais velhas que, após um período fora da escola, retornaram mais à EJA. Nesta turma, especificamente, foram seis mulheres retornantes para um homem, isso entre aqueles/as com idade superior aos 20 anos.

Sandra: Tu sabe me dizer assim se o número de procura pra EJA de primeira a quarta série é maior por meninas ou por meninos, ou tu não tem esse dado?

Diretora: Eu não tenho esse dado, mas o que mais me aparece são meninas, no momento sem muito eu vejo assim que muito mais são mulheres. - Mas por que você quer estudar de novo? Porque eu quero ajudar a fazer o tema, porque lá no serviço eles tão me pedindo e, também, parece que a evasão é um pouco maior da mulher que ai o filho tá doente, essas situações atrapalham elas.

Sandra: Elas entram mais, mas evadem mais?

Diretora: Pelo que eu percebo, sim.

No entanto não sei se as mulheres evadem mais; talvez faltem mais do que os homens e tenham uma formação mais permeada por idas e vindas ao espaço da EJA, em função de ter que dar conta de responsabilidades ainda consideradas como exclusivas da mulher, como o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos, além de muitas vezes serem as provedoras do lar. Havia alunas que traziam seus filhos/as à escola para não precisar faltar; uma que abria mão de vir à escola em prol da filha (também estudante da EJA) e ficava cuidando da neta, quando não havia quem ficasse com ela; teve situações de filhos doentes e a mãe ter de se ausentar; uma jovem de 15 anos teve um aborto espontâneo e ficou fora da escola por cerca de 15 dias; situações que, provavelmente, dificultavam o acompanhamento adequado dos conteúdos desenvolvidos. Todas, contudo, acabavam voltando às aulas.

Os dois argumentos da diretora de por que algumas mulheres retornam à EJA apareceram reiterados nas entrevistas: auxiliar e acompanhar os/as filhos/as no tema e a solicitação do local de trabalho por maior qualificação. Eliane reproduz as duas situações (que apareceram multiplicadas em outras falas femininas) durante a entrevista, mostrando que essas são suas grandes motivações para estar nesta modalidade:

Eliane (24 anos): A vinda do Renan [filho] que eu não esperava foi uma coisa que veio porque Deus, acho, que quis e acho que era hora. O Alexandre na minha vida [atual

companheiro] foi onde tudo mudou (...). Agora vou correr atrás do futuro que eu quero pra mim, do futuro do meu filho e ser alguém na minha vida.

[...].

Eliane: Lá no meu trabalho quando eu fui pegar era um gerente novo, e então ele conseguiu fazer pra mim com que eu entrasse sem o estudo, mas ele disse pra mim que eu tinha que terminar os meus estudos pra mim ficar lá.

Pode-se pensar que as mulheres estão na EJA em função de suas diferentes posições de sujeito, enquanto mulher-mãe, enquanto mulher-trabalhadora, ou seja, é como cuidadoras e produtoras de educação, principalmente, que elas buscam a escola. A necessidade de ajudar os filhos ou servir de exemplo foi evidenciada nas falas. Parece que a identidade destas mulheres define-se a partir do desejo ou da necessidade do outro e não por si mesmas, visibilizando a importância ainda atrelada à identidade de mãe como cuidadora e educadora principal de sua prole.

Talvez uma explicação para este fenômeno seja a necessidade (quase obrigação, e até mesmo um desejo) social e cultural que foi se colocando ao feminino – de igualar-se ao homem e, ao mesmo tempo, ter que conservar características consideradas femininas, como de maternidade e cuidado, somando-se aí uma dupla/tripla jornada. As mulheres, por sua conta e risco, têm que buscar estratégias e meios a fim de conquistar maior equidade social, abrir espaço no mercado de trabalho e na esfera educacional, o que se configura, há algumas décadas, como uma bandeira de luta dos movimentos feministas em todo o mundo.

As mulheres carregam um histórico de décadas relegadas ao analfabetismo e à exclusão do ensino formal que era, inicialmente, destinado aos homens. É importante lembrar que até início do século XX a maioria da população feminina era analfabeta e as que freqüentavam a escola, geralmente, eram educadas nas prendas do lar, na puericultura ou, posteriormente, para melhor educar seus filhos e assim contribuir para produzir bons cidadãos. Hoje, no entanto, “busca-se afirmar uma percepção das mulheres de que a escolaridade é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho, particularmente para uma inserção mais qualificada” (CARVALHO, 2004, p. 188), sendo que o mercado de trabalho é mais exigente e seletivo com as mulheres do que com os homens. Ao mesmo tempo, foram as mulheres que tiveram que conquistar seu espaço social, através de movimentos de luta e resistência, e não os homens que precisaram ceder ou dividir seu espaço

social com as mulheres, pois isso já lhes estava garantido como um direito (e até mesmo como um dever ou obrigação) não por letra de lei, mas como fato⁵⁴.

É preciso, entretanto, relativizar este dado trazido pela diretora da escola, pois esta assertiva fez-se presente na fala das entrevistadas que já trabalhavam e/ou possuíam filhos. Para as mais jovens ou que não tinham tais responsabilidades, as motivações para o retorno ou para a migração para a EJA eram outros. É a sua função socializadora que se faz mais evidente, a EJA como via de acesso para outros mundos, novos rumos, possibilidade de melhores empregos, ascensão social e até mesmo para *fugir* da maternidade e do casamento como *destinos* femininos.

Na faixa etária por volta dos 15 aos 20, jovens tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino parecem mobilizados a permanecer na EJA pelo mesmo objetivo; este aparece reiterado no enunciado “estudar para ser alguém na vida”. Um enunciado passa a ser reconhecido como tal e a fazer sentido na vida cotidiana justamente por sua capacidade de interpelação, ou seja, sua capacidade de tornar sujeito aqueles a quem se dirige. Neste enunciado, atravessam-se discursos de diferentes campos do conhecimento: da pedagogia, da família, da política, da religião e que são reiterados constantemente pela mídia; é um enunciado que se encontra fluido e disperso por sua multiplicação, mas que constrói e reforça um modo de ser jovem e estudante hoje.

Assim, a EJA torna-se um espaço ambíguo entre a inclusão e a exclusão, envolvendo neste processo questões como classe, gênero, raça e geração. Torna-se o espaço mais adequado dos/as jovens excedentes do diurno que acreditam na capacidade socializadora e equalizadora da EJA. Ao mesmo tempo, este é um espaço público, um investimento público, é lugar de escuta, de socialização, de autonomia, de concretização de sonhos, acolhendo e recebendo estes/as jovens migrantes. No entanto a passagem é feita sem muitos meandros e alguns jovens levam um tempo para adaptar-se a este novo ambiente que é, a um só tempo, diferente e igual. Diferente porque é à noite e convive-se com pessoas da sua idade e mais velhas, saindo de um espaço do não-trabalho, da brincadeira, para um lugar mais formal, de gente que trabalha ou que passa a assumir outras responsabilidades consideradas (por eles/as) da vida adulta, como cuidar dos filhos ou de irmãos, ingressar na vida profissional, ajudar em casa. Ao mesmo tempo, este lugar tão diferente e tão próximo, geralmente, repete os mesmos conteúdos, o mesmo currículo do diurno.

⁵⁴ Questões mais pontuais sobre trabalho, escolarização e gênero serão discutidas na parte III da tese.

De que forma, dentro destas condições, a escola pode trabalhar para diminuir o estigma de um ensino que vive tantas situações de exclusão desde sua raiz política e que enfrenta tantas dificuldades para se afirmar enquanto política pública? Como diz a diretora da escola investigada, “*parece que tá de braço amarrado, o poder público não se mexe*” e, com isso, também as escolas e a educação de jovens e adultos, no seu conjunto, vêm-se imobilizadas e com poucas alternativas.

Sandra: E aqui não tem pra onde expandir.

Diretora: Não tem. A escola segura um morro [senão] o resto tudo desce, o muro que tá aí. Parece que tá de braço amarrado, o poder público não se mexe. – “Ah, mas quando for construída a escola do Rincão” [um bairro próximo ao da escola]. Tu sabe onde é que fica o Rincão? Lá no gabinete vocês sabem qual à distância da [escola pesquisada] para o Rincão? Não. E como que vocês dizem: ah, mas no bairro Glória, vocês sabem o tamanho? Rincão não é Glória, vamos tentar sair do gabinete e vamos lá ver. Sabe que é complicado esse tipo de coisa. E a nossa gurizada tá aí. Por exemplo, o Escola Aberta, descobriram na primeira semana de aula cinco alunos fora da escola, mas e agora? Na [escola] não tem vaga (...)

O CNE (11/2000, p. 26) reforça este sentimento da diretora da escola ao dizer que “os dispositivos legais, a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo”.

A fala da diretora e do CNE são exemplares no sentido de mostrar que a EJA até existe enquanto lei, que ela consta de documentos oficiais e seria, só por isso, legitimada. Entretanto social, culturalmente e, ainda, dentro das limitações da própria escola, isso dificilmente efetiva-se. Os discursos e as práticas em torno de uma mesma questão podem nem sempre convergir e as relações de poder que a organizam é que lhe dão as suas condições de existência. Mesmo girando em torno do mesmo eixo – que é a EJA – a pluridiscursividade do discurso sobre ela dá-se em torno de interesses distintos e não alcançam, geralmente, uma unidade de sentido.

Como a EJA pode servir aos propósitos do CNE e dos/as próprios/as jovens de conquistar um emprego, de melhorar de vida, de ter mais acessos e de fazer parte do mundo social, se ela não tem legitimidade nem aceitação suficiente por parte das empresas e do poder público como ensino autêntico, verdadeiro? Os/as jovens que cursam a EJA, apesar de conquistarem algum grau de escolarização e socialização, correm o risco de serem novamente excluídos de algumas situações, porque o mercado de trabalho e, como consequência, a sociedade podem não aceitá-los como adequadamente preparados.

As reflexões apresentadas permitem pensar que a EJA por um lado se apresenta como um lugar de retorno duvidoso para os jovens que investem nela. Mas é também um lugar de redução de situações de vulnerabilidade, de inclusão, de socialização, de possibilidades. Além disso, tem sido freqüentada por alunos/as com importantes dificuldades de aprendizagem que encontram nesta modalidade uma possibilidade de equalização do ensino.

6.1 A JUVENILIZAÇÃO DA EJA E O OLHAR DOS/AS JOVENS SOBRE A ESCOLA

O curto espaço de um ano foi suficiente para perceber a *problemática* da juvenilização nas turmas de educação de jovens e adultos da escola pesquisada⁵⁵. Enquanto no primeiro semestre de 2005, boa parte dos/as alunos/as da turma da quarta etapa possuíam idade superior a 27 anos, fossem casados, tivessem filhos e uma vida profissional ativa, em 2006, dentre os 17 alunos/as da turma apenas três tinham idade acima de 27 anos, sendo que 11 deles/as tinham até 20 anos. Ou seja, 64% da turma de alunos/as era composta de jovens até os 20 anos de idade. Mas a turma da terceira etapa em 2005 já dava indícios dessa juvenilização. Pude observá-la com bastante proximidade naquele ano, pois as duas turmas, terceira e quarta etapas, faziam trabalhos em parceria ao menos uma vez na semana⁵⁶. Boa parte destes/as jovens, inclusive, eram alunos/as da turma da quarta etapa em 2006. Só na primeira-série é que se observa um número grande de pessoas bem mais velhas e quase todas do sexo feminino.

Esta juvenilização, ou *rejuvenescimento*, da EJA, como denomina Carmen Brunel (2004), já havia sido observada pela autora, principalmente nas turmas do Ensino Médio, como aponta no seu livro de título bem sugestivo: *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Utilizou, como fonte central de sua análise, entrevistas com estudantes e profissionais da EJA de Ensino Médio de âmbito privado. Constatou em minha pesquisa que este rejuvenescimento da EJA tem se estendido aos estudantes do Ensino Fundamental, também em suas séries iniciais o que, neste caso, talvez seja um fenômeno mais freqüente em escolas públicas e menos em instituições privadas, nas quais a exclusão do ensino regular tem

⁵⁵ Embora esta questão já tenha sido percebida e discutida por outros pesquisadores/as da área, como um fenômeno que vem se aprofundando desde meados da década de 1990 (VARGAS, 2003; BRUNEL, 2004; IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005; HADDAD e DI PIERRO, 1999, 2000).

⁵⁶ Mais informações sobre os/as jovens observados/as e entrevistados/as podem ser encontrados na parte metodológica ou no apêndice B da tese.

se mostrado mais freqüente. Acredito que os processos iniciais de exclusão e desigualdade educacional em que se encontram boa parte dos/as jovens no Brasil, seja pré-determinado por questões de classe, cor, gênero e trabalho, conforme dados do IBGE e do Censo Escolar 2006.

Sônia de Vargas (2003) também tem observado a entrada de pessoas cada vez mais jovens na EJA. Isso vem acarretando, segundo ela, alguns problemas sérios “de ordem psicossocial nas classes que acolhem cada vez mais adolescentes, e conduz à necessidade de se procurar novas opções que considerem as características desses educandos” (p. 119).

Na escola pesquisada, a preferência para as vagas na modalidade EJA volta-se mais para os/as jovens estudantes do ensino regular diurno que se encontram em defasagem idade/série, através da passagem direta. Suponho que isto possa estar colaborando para uma restrição da oferta desta modalidade aos adultos, em favor do atendimento à população mais jovem. Conforme informações da diretora, há uma lista de espera de pessoas que aguardam uma vaga de EJA na escola. E há, segundo ela, uma grande dificuldade em elaborar um método adequado de seleção das pessoas que concorrem às vagas. A escola já tentou provas, sorteio, ordem de inscrição e entende que nenhuma destas modalidades foi justa o suficiente com os/as concorrentes. Para o segundo semestre de 2007, a escola pretendia adotar o sistema de entrevistas como meio de seleção dos/as candidatos/as às vagas. A direção acredita que é preciso privilegiar os adultos porque há muitos jovens ingressando na EJA, tanto pela passagem direta quanto através do uso de exames, os quais acabam privilegiando os/as jovens recém-saídos da escola.

Diretora: A gente vai fazer inscrições de 7 a 14 de julho e aí vai ter uma equipe de professores da supervisão que vão tentar, por exemplo, começar a priorizar os mais velhos. Então o que vai valer na inscrição: a maior idade e, no caso, atestado de trabalho. - Tá trabalhando? Porque tem muito menino e menina que tá aí e que de dia não faz nada, e a noite vem aí porque não tá gostando de dia. Como eles dizem, vadiar de dia e de noite estudar. Tem complicações grandes no conflito de gerações também, e se tornou uma juventude muito grande de noite e tá sendo muito difícil.

De modo ambivalente, esta fala da diretora entra em choque com outras, citadas abaixo, quando aponta o encaminhamento de jovens do diurno diretamente para o noturno por não estarem mais conseguindo se adaptar e conviver com as crianças do diurno. Esta dualidade do discurso não é intencional. Parece-me visibilizar o conflito e a dificuldade mesmo em lidar com esta questão que é complexa, relativamente nova e para a qual ainda não se tem alternativa que possa ser considerada adequada ou satisfatória.

Infiro, em vista disso, que, de ensino voltado para adultos que não puderam seguir uma escolaridade regular, a EJA caracteriza-se, principalmente nos últimos 20 anos, por sua crescente juvenilização. Se o ensino regular diurno é o ensino da infância e da juventude *regular*, a educação de jovens e adultos vem modificando-se e pode estar afirmando-se como o ensino de jovens migrantes desse ensino. Acredito que a produção social e histórica dos jovens como sujeitos de direito, que se deu ao longo das últimas décadas, principalmente após a promulgação do ECA, vem privilegiando este público específico diante da oferta escolar. Isso ocorre porque ainda vigora, dentro de algumas correntes que trabalham na organização e elaboração de políticas públicas e programas educacionais, a noção – também imbricada nas falas dos ministros da educação José Goldemberg e Sérgio Costa Ribeiro, já citadas – de que o adulto desescolarizado já se adaptou à sua condição. Soa incongruente, uma vez que se as pessoas adultas já estivessem adaptadas à sua condição de analfabetas ou analfabetas funcionais, não haveria uma lista de espera de pessoas que aguardam vaga no ensino de EJA. Não haveria falas como a de Carlos (42 anos)⁵⁷ e a de Iraci (48 anos)⁵⁸.

Sandra: Tu estás gostando então [da EJA]?

Carlos: Eu tô gostando. Apesar de estar um pouco ultrapassado da idade, né mas... Eu já tive consultando com uns clientes passageiros. Não, pode [estudar com] 50 ou 60 anos, nunca é tarde pra aprender, né?

Sandra: Por isso que aqui chama educação de jovens e adultos.

Carlos: É adultos, né. Eu vi que aqui na escola tem pessoas bem mais velhas do que eu. Um senhoras com 60 anos, mais até, na primeira-série.

Iraci: Não, não conseguia fazer, eu não sabia mais nada. O pouquinho que eu sabia...

Sandra: Tinha esquecido?

Iraci: Esqueci tudo. Escrever eu escrevia, mas sempre com falta de letra. Acento comigo não existe. Daí vim aqui falei, consegui, aí ela [a diretora] me passou pra segunda-série, fiquei na segunda-série. Tá, de escrever não muito bem, mas eu sabia. Até fazer uma ficha pra trabalhar já era difícil pra mim, que eu fazia tudo a letra feia assim e eu tinha vergonha, mas eu enfrentava, preciso trabalhar, tenho que ir à luta.

Sandra: Claro.

Iraci: Seja lá o que Deus quiser, então foi aí que eu comecei a estudar. [...]

Pergunto se houve arrependimento de ter parado ou de não ter voltado antes à escola.

⁵⁷ Carlos tem 42, é taxista, mora com a companheira e não tem filhos. Ficou mais de 20 anos fora da escola e disse em certo momento da entrevista “que sem estudo a gente não é nada”.

⁵⁸ Iraci, 48 anos, trabalha em uma firma na parte de serviços gerais, mora com os filhos e também ficou mais de 20 anos fora da escola. Quando muito jovem foi morar e trabalhar em casa de família. Não voltou a estudar antes porque o marido não deixava: “eu tinha o que, uns 18 anos eu acho [quando conheceu o marido] e ele me disse que eu escolhesse ele ou o estudo, né”. Quando separou achou que isto não era mais para ela, em função da idade.

Iraci: Bah, me arrependo até... Se arrependimento matasse, bah, deixei de estudar quando eu era nova pra agora... Eu sei que o que me faz falta é o estudo, não posso andar pra trás agora. [...]

Será possível afirmar que estes são adultos conformados ou adaptados à sua condição de pouco escolarizados? Pode-se dizer que tenham se resignado a ela em função da necessidade de trabalhar, do impedimento do marido, da dificuldade de acesso à escola em outra época etc.?

Tal situação apresenta-se através de um discurso que é dual. Por um lado a promoção da juvenilização da EJA alivia o ensino diurno do grande contingente de jovens com baixo desempenho escolar. Ao mesmo tempo, acolhe estes jovens migrantes do diurno, uma vez que a EJA é chamada por alguns autores como *o lugar da última chance*. Por outro lado, como sua oferta no país ainda é insuficiente para dar conta de uma demanda que é crescente, promove uma forma de exclusão, no sentido foucaultiano, daqueles indivíduos não escolarizados (como Carlos e Iraci) que se encontram fora ou acima da idade compreendida hoje como modal para a escolarização. Ou seja, promove 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. Pode-se questionar quando se trata de crescente aumento da demanda: O que isso implica em termos de operacionalização do direito que todos têm a estar na escola? Não seria de se esperar que após um investimento crescente na educação básica deveria diminuir, ao longo do tempo, a demanda para este tipo de ensino? Os/as jovens de hoje já não deveriam estar usufruindo os resultados das políticas públicas voltadas para a universalização do ensino e de todo um investimento que vem sendo feito na educação básica desde a década de 1990? Os/as jovens da EJA já não deveriam ter se beneficiado mais amplamente das políticas educacionais colocadas em funcionamento no passado recente?

Tais práticas acarretam a desconsideração e a rejeição do outro, e é dessa forma que se pode pensar alguns dos modos como se exerce o poder por meio dos discursos político-pedagógicos. Pode-se considerar que isso não se deu de forma intencional (já que a lei prevê a todos o direito à educação), mas, como consequência de um processo, da necessidade de inclusão no ensino dos/as jovens com dificuldades de aprendizagem ou com defasagem idade/série; como outra possibilidade de controle; como possibilidade de normalização

destes/as jovens para, supostamente, viverem melhor, socializados/as e inseridos/as de modo considerado adequado no seu grupo social e cultural. A EJA, com este objetivo de normalização dos/as jovens e de regularização do fluxo escolar, pode tornar-se uma “espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 1987, p. 166). Não necessariamente o exame materializado em provas e testes, mas como processo examinatório, de controle e regulação, imbricado em relações de poder-saber. De acordo com Foucault, “exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (Ibidem).

Ao priorizar a educação de jovens em detrimento da escolaridade dos adultos, independente de objetivos e intenções, corre-se o risco de se privilegiar discursos que visam a neutralizar a expansão do analfabetismo e corrigir o fluxo escolar. São medidas que desvinculam a educação de seu sentido universal como direito de todos que a ela não tiveram acesso na idade *adequada*, podendo restringir sua oferta aos/às jovens que precisam *corrigir* sua defasagem idade/série. Discursos deste tipo foram evocados no período dos governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, como já dito, ao afirmar-se que era preciso investir na educação dos jovens, já que os adultos estariam supostamente ajustados à sua qualidade de não (ou pouco) escolarizados. Embora com outras intenções, o atual governo não deixa de corroborar este discurso ao investir em políticas de/para juventudes e designando esta como prioridade de seu governo, no início de seu mandato, como apresentado na introdução da tese.

Entretanto este discurso não é novo. O antropólogo e senador Darcy Ribeiro, em 1977, já afirmava que quem deveria acabar com o analfabetismo das pessoas mais velhas era a morte e não a escola. Ou seja, a educação deveria ser destinada a crianças e jovens. A morte era, segundo ele, a solução natural. Mas faz uma ressalva que, embora longa, vale a pena reproduzir, para que a afirmação não fique fora do contexto em que foi enunciada:

Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não-produção de analfabetos. Pegar, caçar (com cê cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos, aí pelo ano 2.000 não teríamos mais um só analfabeto⁵⁹.

Acredito que isso ocorra em função do custo que o investimento na educação de pessoas mais velhas demanda, da progressão no índice de desenvolvimento humano do país, e também na crença de que o futuro mais direto de um povo encontra-se nas mãos dos/as seus/suas jovens. No entanto são discursos desta ordem que vão construindo e produzindo verdades, saberes e sujeitos. Posicionando e determinando os lugares que podem ocupar estudantes da EJA, ou melhor, quem pode ocupar este lugar, quem é legitimado para isso.

Na contramão, tais discursos fraturam outros, como aquele que estabeleceu a LDB, sob a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 4º que estabelece: “I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (NISKIER, 1996, p. 30). Na seção II, capítulo V, voltado especificamente para a educação de jovens e adultos, o artigo 37 diz que “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” (Ibidem, p. 42). De modo geral, nas escolas públicas do país, o que se percebe é um predomínio de estudantes jovens e a redução no número de adultos.

Haddad e Di Pierro (1999) já apontavam que, em 1998, um terço dos estudantes matriculados em cursos de educação de jovens e adultos tinha menos de 18 anos de idade, número que tem se elevado ao longo de uma década. Com isso, a EJA pode estar se convertendo em mecanismo de aceleração de estudos para jovens com baixo desempenho na escola regular. Dificuldades de todas as ordens encontradas no sistema regular de ensino público, além daquelas de ordem familiar e social, podem estar contribuindo para o aumento da demanda do público jovem nos programas de EJA.

Assim, pode-se argumentar que o processo de juvenilização da EJA está implicado com alguns discursos que, articulados entre si, fortalecem e produzem sentidos sobre a juvenilização. Neste texto, aponto quatro deles que se mostraram presentes na pesquisa como os mais relevantes. O que não significa que outros não possam articular-se aos aqui apresentados.

Primeiro aponto o fenômeno da chamada *onda jovem*; em segundo lugar, a redução da idade legal para ingresso na EJA; em terceiro a caracterização do ensino diurno como o ensino da infância; e, por fim, o pressuposto da EJA de incluir no sistema escolar jovens

59 Citação extraída da palestra proferida pelo antropólogo no Simpósio sobre Ensino Público, na 29ª Reunião da SBPC, realizada em São Paulo, em julho de 1977. Disponível em: <<http://www.olobo.net/index.php?pg=colunistas&id=296>> ; <<http://www.consciencia.net/picadinho/sobre-obvio.rtf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2008.

migrantes do ensino regular como possibilidade de aceleração dos estudos para os jovens com distorção idade/série. Problematizo ainda, em alguma medida, a predominância de pessoas mais velhas, especificamente mulheres, nas turmas de alfabetização e o silenciamento sobre as questões de raça na esfera da escola. Todos estes elementos não são estanques e nem ocorrem de forma unilateral ou, ainda, linearmente. Esta separação foi feita somente para fins analíticos, pois compreendo que estes processos se intersectam e se atravessam, sendo constituídos por discursos de diferentes campos do saber como: o político, o legal, o pedagógico, o psicológico, o antropológico, dentre outros.

O primeiro elemento que trago, então, para explicar e pensar a juvenilização da EJA relaciona-se ao expressivo crescimento da população entre 15 e 24 anos no Brasil nas últimas décadas do século XX. Sposito (2003) explica esta “onda jovem” como parte da formação de uma “barriga jovem” no gráfico da composição demográfica do país. Internacionalmente o fenômeno é conhecido como “baby boom” e foi desencadeado, inicialmente, pelo fim da Segunda Guerra Mundial, durando até final dos anos de 1960. Ao chamado segundo “baby boom” que ocorreu, inclusive no Brasil, na década de 1980, pode-se associar o aumento da natalidade em função do período reprodutivo das mulheres nascidas no primeiro “baby boom”. Auxiliaram neste aumento da natalidade as transformações nas técnicas médicas, nas condições sanitárias, na introdução de vacinas e antibióticos e, com isso, a conseqüente redução das taxas de mortalidade infantil. Nesse período foram registradas taxas de crescimento populacional realmente altas, da ordem de 6% ao ano. Hoje os dados apontam que o índice de natalidade voltou a cair, podendo ter um novo aumento no número de nascimentos quando a coorte atual iniciar seu processo reprodutivo.

Os dados acima compõem um dos elementos que justificam o grande incremento do número de jovens com matrículas no Ensino Fundamental da EJA, pois geralmente o número de nascimentos é maior nas classes populares que utilizam com maior frequência o ensino público. De acordo com o Censo Escolar, o número de jovens na EJA dobrou de 2000 a 2003. Em função dessa “onda jovem”, diz Ireland, Machado e Ireland (2005), seria de se esperar uma juvenilização da EJA,

[...] pois o grupo etário representado por aqueles que tinham entre 15 e 19 anos, por ocasião do Censo 2000 (entre 18 e 22 anos em 2003), é a maior coorte jamais existente na população brasileira. O segundo grupo populacional mais expressivo tinha entre 10 e 14 anos em 2000 – em 2003, esse grupo já se encontra na faixa etária dos 15 aos 19 anos (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 96).

Outro elemento que pode ter auxiliado este processo de juvenilização da EJA, além do aumento da população jovem no início deste novo milênio, foi a redução da idade legal para o ingresso no Ensino Fundamental da EJA de 18 para 15 anos de idade. A redução está de acordo com o Parecer n. 774/99 emitido pelo Conselho Estadual de Educação em conformidade com a LDB no seu artigo 38. Ou seja, se anteriormente só era permitido aos jovens de 18 anos ingressarem no Ensino Fundamental da EJA, não era comum que houvesse jovens migrantes do ensino regular diurno diretamente para a EJA e, sim, que estes jovens ficassem um período fora da escola aguardando a idade legal para o ingresso na modalidade.

Esta diminuição da idade legal tem entre seus objetivos atender ao disposto na LDB, relativamente à flexibilização desta modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, agregar um tom de modernidade ao discurso da lei. Como se percebe no texto, ainda no artigo 38 da seção de jovens e adultos: “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (NISKIER, 1996, p. 42). Tal questão poderia ser interpretada como um estímulo ao abandono às classes regulares de ensino, não só por parte dos/as estudantes, como pela própria administração/organização escolar, que vê aí uma possibilidade de ampliar as vagas no ensino diurno. Essas informações cruzam-se com o quarto elemento de juvenilização aqui discutido, qual seja, o pressuposto de que o ensino regular diurno é o ensino da infância.

Estas práticas discursivas em torno da EJA, ao mesmo tempo que se querem inovadoras e reveladoras de outras possibilidades na organização do ensino, apontam-nos que aquilo que se constrói como verdade de nosso tempo não se estabelece fora de relações de poder. Ou seja, este conjunto de leis sobre a educação de jovens e adultos, enquanto medida de lei, torna-se hegemônica, porque orienta as práticas educativas nas mais diferentes regiões do país e estabelece-se como prática verdadeira. Estes novos discursos passam a funcionar como (e a acionar) novas tecnologias de controle, produzindo novas identidades. Acredito que seja também por este viés legal que a população da EJA esteja se configurando como um público cada vez mais jovem, ancorada no suporte da lei.

Ao mesmo tempo que visa a atender a uma demanda crescente dos jovens por educação, correção de fluxo, capacitação para o mercado de trabalho, atrelada a um discurso que reclama igualdade de oportunidades e de acessos, a LDB manteve sobre a EJA uma forma de controle e de governo, através da delimitação etária, da ênfase nos exames, entre outras estratégias. Ao manter a ênfase nos exames e rabaixar a idade mínima de acesso a EJA, a lei “sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o

ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 67-8), o que reverteria também em economia para os cofres públicos.

Com isso, a modalidade da EJA passa a caracterizar-se como um processo de aceleração do ensino, no qual cada semestre letivo corresponde a uma série cursada. Assim, o/a aluno/a tem a possibilidade de completar dois anos em apenas um, e regularizar sua distorção idade/série. Tal possibilidade – a de equalização através da aceleração do ensino – torna-se um atrativo a mais para os/as jovens. No inciso V do artigo 24 da LDB, fica explicitado o recurso pedagógico da aceleração dos estudos. De acordo com a lei, abre-se a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” e a “possibilidades de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (NISKIER, 1996, p. 38).

Contudo a aceleração da EJA, transformando um ano em um semestre, colabora ainda mais para a desqualificação deste tipo de ensino junto à esfera social, caracterizando-se como um ensino regular aligeirado. A possibilidade em si não é um problema, ao contrário; se entendida de forma adequada, pode auxiliar na recuperação do fluxo escolar de muitos/as jovens no país e incentivar a permanência na escola.

A questão é que se mantém o mesmo currículo da educação básica para todas as modalidades, os mesmos conteúdos escolares, a mesma metodologia, sendo que a EJA segue os dispositivos legais para o Ensino Fundamental de modo geral. Agrega-se a isso, muitas vezes, a falta de professores/as (principalmente nas disciplinas específicas), o que justifica a contratação precária de profissionais com baixos salários e sem nenhuma estabilidade, favorecendo um rodízio grande de professores/as nas escolas, sendo que estes têm, geralmente, pouca (quando nenhuma) experiência e especialização no trabalho com jovens e adultos. Percebe-se, com isso, as convergências e divergências que se estabelecem entre os diferentes discursos que se querem inclusivos, como este da LBD que preconiza a aceleração do ensino. Isso coloca-se para mim como um paradoxo difícil de manejar. De acordo com Mônica Peregrino,

A manutenção do contingente aumentado de alunos em escolas de estrutura precária tem sido levado a cabo a partir de projetos (aceleração, ciclos etc.) [etapas] que têm sido mais eficazes em evitar a reprovação, estabelecendo um fluxo mais contínuo de alunos por série, do que de efetivamente enfrentar a questão da qualidade do aprendizado produzido nas escolas nas redes de ensino (PEREGRINO, 2005, p. 358).

A educação de jovens e adultos caracterizava-se, no seu início, por abrigar primordialmente, alunos/as adultos que tinham parado de estudar há algum tempo, que trabalhavam, tinham família constituída e objetivavam aprimorar suas condições de vida, através de um emprego melhor e de maior acessibilidade social. Ou seja, os/as estudantes mais velhos, em função de toda uma bagagem e experiência de vida, pareciam também buscar na escola formas de acesso a informações, a possibilidades de compreendê-las e ao poder de incorporá-las, efetivamente, a mudanças práticas na vida cotidiana e da comunidade onde vivem. Isso envolve a possibilidade de reduzir sua vulnerabilidade através do acesso a recursos, a instituições como escola e serviços de saúde, saneamento etc.

Ou seja, parece que o grau de escolarização tem servido para situar as pessoas como mais ou menos vulneráveis, por supor-se que quanto maior o grau de escolaridade, maiores as possibilidades de acesso do indivíduo a bens e serviços como saúde, trabalho e lazer, por exemplo. Maiores são as chances de compreender, lidar e resolver certas situações de seu cotidiano, de compreensão dos mecanismos relacionados a estes bens e serviços. Os/as jovens hoje, de modo amplo, estão mais preocupados com a regularização de seu fluxo no sistema de ensino, com a certificação, com a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e cursar o Ensino Médio em busca de qualificação para poderem sentir-se produtivamente inseridos/as nas demandas capitalistas. Para as professoras que atendem a este grupo tão heterogêneo, fica difícil elaborar um planejamento que atenda aos interesses de todo o grupo, como tem sido sugerido pela pedagogia freiriana, já que os interesses e as necessidades são também heterogêneas.

De qualquer forma, um dos grandes discursos que orientam a organização da EJA, reiterado através dos discursos que falam dela, é ser vista “como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se então ao combate de todas as formas de exclusão” (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 96). Palavras como *cidadania*, *diversidade* e *exclusão* estão na ordem do dia no vocabulário educacional, psicológico, sociológico, político etc. no Brasil. Como se dizer a palavra, colocá-la nos PPPs das instituições, nas leis (educacionais/jurídicas...) e nas políticas públicas fosse o suficiente para fazer as coisas funcionarem. São palavras elencadas no discurso cultural de modo geral para sublinhar uma postura tomada como politicamente correta, pois, de acordo com isso, todo mundo tem direito à cidadania, todos devem ser respeitados em sua diversidade. A intenção com o uso de termos denominados como politicamente corretos seria o de diminuir a carga de discriminação sobre

peças ou grupos considerados marginalizados, favorecendo sua valorização, o respeito e o reconhecimento. É certo que, nesta perspectiva, a linguagem é produtora de sentidos e a repetição de certas coisas ditas podem torná-las verdades e legitimá-las socialmente. A linguagem colabora para a (re)produção de representações sobre o mundo, favorecendo situações (maiores ou menores) de inclusão ou exclusão. A questão colocada é que a linguagem não é nunca neutra. Quem teria o poder de designar ou determinar quais seriam as palavras mais legítimas, mais adequadas para nomear determinado grupo ou indivíduo? E, ainda, “como encontrar expressões consensuais, que sejam precisas e não controversas ao mesmo tempo?” (SEMPRINI, 1999, p. 68). Entra em questão, também, pensar sobre quem diz e quem recebe a palavra dita – emissores e receptores. Ou seja, os processos de recepção podem ser heterogêneos entre si, podem ser divergentes e até conflituantes, porque “a significação de um enunciado realiza-se num emaranhado de condições e condicionamentos cuja dimensão semântica *strictu sensu* não representa senão apenas um aspecto” (Ibidem, p. 72). Deste modo, o uso de tais palavras corre o risco de se naturalizar e se banalizar, produzindo efeitos sobre os sujeitos a quem se destinam, diferentes daqueles que se objetivava inicialmente.

Um quarto fator articulado aos anteriores, apresentado pela direção da escola e confirmado em textos e documentos, é a noção de que o ensino regular diurno é o ensino da infância, sendo o encaminhamento dos/as jovens a partir de 15 anos para a EJA uma forma de manter esta característica. Ao mesmo tempo, diminui o volume de estudantes em defasagem no ensino regular, abrindo vagas para um grande número de crianças que estão fora da escola.

Sandra: Eles têm o choque com os menores durante o dia e com os mais velhos à noite?

Diretora: O ano passado na quinta-série foi muito complicado, terminaram uns seis, sete alunos de 30, acho que foi. Porque os alunos que vinham com o grupo que eram alunos da [professora das turmas pesquisadas], e mais aquela gurizada que vinha de manhã da escola, é muito complicado. E por isso que a gente tá tentando ver a idéia louca, que eu não consegui sentar pra montar a proposta, e eu quero ver com a parte pedagógica da Secretaria de Educação, se é possível de fazer então essa [turma] da evasão escolar que passa pro noturno. De fazer uma EJA da chamada quinta a oitava, de fazer em duas turmas no noturno e os professores vibraram. Porque esse choque no diurno de ter na quinta-série gente de 17 anos com gente de dez, é muito complicado, os professores perdem a paciência. No ano retrasado que a gente fez uma experiência de juntar na quinta-série todos os repetentes, só que aí eles ficam mais ou menos nas mesmas idades, só que há uma situação muito complicada, pois os repetentes, quem tá repetindo é porque tem alguma outra situação, ou é apatia, ou indisciplina, problemas de conduta, ou é aquela da frequência.

Sandra: Aí se transforma na turma dos problemáticos?

Diretora: Aí as professoras: mas só um pouquinho, nós avaliamos há pouco [essa turma] não deu certo. Mas ainda é melhor, porque eles [os repetentes] estão atrapalhando muito os pequenos.

No Plano Decenal de Educação para Todos⁶⁰, por exemplo, a prioridade manteve-se sobre a criança. É contraditório, pois as discussões que deveriam se dar em torno da ampliação da educação para todos (crianças, jovens e adultos) promoveram um estreitamento dela. Ao fazer uma análise do documento, alguns autores verificaram que ele permitia uma série de interpretações diferentes e até contrárias. Com isso, a “visão que se hegemonizou foi a que identificava a educação básica com a educação primária de crianças, foco privilegiado, quase exclusivo, da maioria das reformas educativas que tiveram lugar nos países em desenvolvimento” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 68-9).

Ainda é a criança o objetivo maior das propostas educacionais, uma vez que o sentido de atendimento integral às necessidades dela tem como intenção a garantia de sua formação plena e a diminuição de indivíduos pouco escolarizados no futuro. Dessa maneira, problemas que ainda incomodam a sociedade brasileira, como a questão do analfabetismo e do analfabetismo funcional, por exemplo, poderiam ser dominados ou corrigidos naquilo que seria tomado como sua origem, sua própria razão de ser, ou seja, a infância mesma. Interpreta-se, a partir disso, que os/as estudantes com distorção de fluxo no ensino regular estão atrapalhando a educação das crianças que não apresentam defasagem idade/série. Como se percebe na fala da diretora, há uma busca por estratégias que permitam realizar da forma mais adequada possível a saída dos/as jovens do ensino regular e garantir seu engajamento na EJA. O que talvez não tenha ficado visível para a direção da escola ao recorrer a esta solução, é que, mesmo que se faça uma turma de EJA (em horário alternativo, só com estes/as jovens migrantes do ensino regular), esta não deixará de se configurar como a turma dos repetentes, e corre o mesmo risco de sofrer com a marca, o sinal do fracasso, ou seja, não rompe com o ciclo da exclusão. Parece que se coloca aí um paradoxo. Qual seria a saída?

Sandra: Tu nem tinha pensado em vir pra noite?

Felipe: Não.

Sandra: Não? Tu tava te sentindo bem?

⁶⁰ O Plano Decenal de Educação constitui um documento elaborado em 1993 pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”, de acordo com o dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em janeiro de 2008.

Felipe: Não, não tava me sentindo bem também, porque eu era o único maior da sala de aula, só com os pequenos estudava, daí eu até achei melhor passar pra noite.

Sandra: Que idade tu tava?

Felipe: Eu tava com 15.

Sandra: Como é que era essa tua relação com os colegas pequenos?

Felipe: Não sei, tinha vergonha de estudar com eles de tarde.

A fala de Felipe, com 15 anos ingressando na quarta-série da EJA, mostra que a situação relatada anteriormente pela direção e verificada na literatura e nos documentos que instituem o ensino, é uma realidade e um problema a ser enfrentado pelas escolas públicas. Ao mesmo tempo, constitui-se num sofrimento para os/as jovens que verbalizam esta experiência através de sentimentos como vergonha, inadequação, como se estivessem fora do lugar, mas sem saber quais lugares podem ocupar.

Neste sentido há uma recorrência nas histórias que me foram contadas nas entrevistas: repetem muitas vezes a mesma série, quando chega em torno da terceira-série sentem-se muito grandes fisicamente e não suportam a convivência com as crianças menores, seja pela falta de afinidade/interesses/identificação com elas, seja pelo fato de sofrerem agressões verbais (e até físicas) e, como consequência, agredirem os/as colegas, ou vice-versa.

Luan (15 anos) é um exemplo desta situação. Quando perguntei por que tinha vindo para a EJA respondeu: *“Porque eu não gosto de ficar com os pequenos”*. Acrescentou que teve diversas ocorrências de conflito com eles e que se segurava para não bater neles em função das provocações. Penso que o fato de terem repetido muitas vezes e não conseguirem acompanhar a aprendizagem como acreditam que os outros o façam, os faz sentirem-se inferiores, envergonhados. A questão pode não estar localizada exatamente na faixa etária, mas no que esta diferença representa para os/as jovens em defasagem. E há a lógica discursiva e aparentemente invisível (mas que está na lei, na fala da diretora e no senso comum) de que estes/as alunos/as em defasagem, com baixo desempenho escolar, estão tirando a possibilidade de outras crianças que poderiam ingressar na escola, que dispõe de poucas vagas. Mais uma vez surge a individualização do fracasso e a afirmação de que isto não é normal; normal é passar todos os anos e concluir o Ensino Fundamental sem discrepância idade/série.

Aquilo que se define como sucesso ou fracasso escolar é significado através de processos de normalização. *“É em relação a uma medida considerada válida e desejável – e, portanto, em relação a uma norma – que há excesso ou falta”* (CANGUILHEM, 2007, p. 25). Determina-se o sucesso como algo desejável e o fracasso como a falta e, assim, *“definir o*

anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal” (Ibidem). Estes processos estabelecem um certo lugar, uma certa posição como média – como lugar da norma a ser atingido por todos/as. Ao se estabelecer uma média, inventa-se a norma; esta permite igualar ou diferenciar os indivíduos. “Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação de apego a algum valor” (Ibidem, p. 26). Em torno desta medida, pode-se determinar quem é o aluno bem-sucedido e quem é o aluno fracassado, tudo isso agregado a uma noção de valor que acolhe um ideal de perfeição, pois só em relação a uma norma poderia se falar de mais ou de menos, de fracasso ou de sucesso; aquele que deve ser corrigido e aquele que deve ser promovido. Situa-se, aí, uma oposição entre alunos/as aprendentes e não-aprendentes. Canguilhem (2007) sugere justamente o questionamento das polaridades produzidas em torno de certos binômios como *saúde* e *doença*, no caso deste texto, entre *sucesso* e *fracasso escolar*, como se um constituísse a ausência do outro. De acordo com o autor, “não existe fato que seja normal ou patológico em si”, ou seja, a polaridade é dinâmica e relacional, é instável e provisória (CANGUILHEM, 2007, p. 103).

Importa lembrar aqui que a norma é uma invenção e, como tal, não é absoluta e nem universal – no processo de reprodução das diferenças, a norma também é restaurada constantemente, ela é produzida e reproduzida conforme determinados interesses. Ela altera-se, amplia-se, ressignifica-se a fim de dar conta das diferenças que inventa e nomeia. Isso ocorre porque não somos totalmente sujeitados e nem totalmente imunes à norma; há submissão, mas há, também, focos de resistência e é nesse processo que ela se atualiza. A educação de jovens e adultos pode ser vista como a criação de um conjunto de técnicas e discursos que se orientam para a normalização de um outro defasado ou fracassado. Contudo, tanto a normalização quanto o outro da EJA são fabricações da modernidade.

Os/as jovens não fracassam na escola passivamente sem nenhum movimento. Rapazes e moças respondem a isso, falam por meio da repetência e do fracasso, dão pistas à escola do que ocorre com eles/as neste processo. Pode-se dizer que o movimento de exclusão é mútuo entre escola e estudantes. O fracasso não precisa responder, necessariamente, a um excesso ou a uma ausência, como nos acostumamos, enquanto educadores/as, e pensar. Entretanto o fracasso e o sucesso podem estar implicados com a produção de outros e novos sentidos à trajetória escolar, uma forma de ver e ser visto (ABRAMOVICZ, 2001). Essa noção coloca em xeque, em alguma medida, a perspectiva que busca encontrar culpados, individualizar processos ou acusar instituições, através de pesquisas, dados estatísticos, gráficos, tabelas. As

estatísticas sobre desempenho escolar que se corporificam nestes materiais e que “são utilizados de forma recorrente no contexto das pesquisas que pretendem avaliar o sistema nacional de ensino para definir prioridades e melhorar sua qualidade” compõem, segundo Maria Cláudia Dal Igna, “o conjunto de discursos que permitem administrar e regulamentar os fenômenos coletivos, aleatórios e imprevisíveis que ocorrem numa população” (2005, p. 106). Isto funciona como uma fórmula de controle da vida dos indivíduos, mas através de processos de massificação, não de individualização. Os/as alunos/as repetentes ou com defasagem são quantificados e qualificados enquanto grupo, e desta forma tenta-se explicar o fenômeno de modo global. Ou seja, dá-se aí a produção do fracasso pelo poder, as estatísticas criam um saber e a partir dele definem o campo de intervenção do seu poder. Deixa-se de pensar o fracasso enquanto uma produção de ordem social, cultural e até política que se transforma e se altera em função de questões bem específicas como região, classe, gênero, cor e tempo histórico, elaborando-se um modo de falar no fracasso escolar brasileiro no singular, sem que se avalie como todos estes fatores se atravessam e inter-relacionam.

A produção de estatísticas sobre fracasso escolar tem sido, ao longo da história da educação, deslocada para diversos personagens e circunstâncias através de múltiplos discursos: já se falou na incompetência do aluno/a, na fome, no cansaço, no horário de trabalho incompatível com o horário da escola. Apontou-se o/a professor/a por não ter formação adequada, pelo desinteresse, os baixos salários, a fadiga. Discutiu-se também a situação da escola: falta de recursos, más condições de trabalho, currículo inadequado, metodologia incompatível com a modalidade de ensino, infantilização de jovens e adultos. Por fim, questionou-se o governo e as políticas públicas, o tipo de investimento destinado a esta modalidade de ensino e a isenção do MEC desta responsabilidade. Tais discursos, científicos inclusive, funcionam como mecanismos constitutivos de determinadas formas de nomear/criar e descrever fenômenos como repetência, fracasso escolar, qualidade do ensino etc.

Não tenho dúvidas de que, agregadas a tudo isso, há uma infinidade de limitações e dificuldades que são enfrentadas no dia-a-dia pelos professores e professoras da EJA: espaço físico limitado, ausência de laboratório, de atendimento especializado (orientação, supervisão...), internet, pátio, intervalo, atividades extracurriculares, falta de material adequado na biblioteca (quando esta funciona no noturno), falta de recursos para passeios (teatro, exposição, cinema...). Tais situações também são favorecidas pela redação do Plano Decenal de Educação que aponta para a necessária universalização da educação primária

“infantil”. Com isso, “os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 69).

Estamos habituados/as a pensar o/a aluno/a a partir daquilo que se estabeleceu como desenvolvimento normal ou natural e não sabemos lidar com aquilo que escapa, ou com o conhecimento que se faz visível de outros modos. Viver na vila pesquisada exige o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e estratégias que não são exigidas em outras regiões da cidade. Mas este não é um conhecimento legítimo, não é o conhecimento escolarizado ou escolarizável, mesmo que possa ser imprescindível para garantir certa interação e qualidade de vida naquele lugar. Esta é uma noção que colabora para a normalização dos “processos avaliativos e regula os modos de descrever as crianças [e jovens] e seus desempenhos, precrevendo como estes são ou devem ser, desconsiderando assim as marcas sociais, culturais e históricas que inscrevem as crianças em diferentes posições sociais” (DAL IGNA, 2005, p. 90) e, até mesmo, quais conhecimentos podem ser considerados válidos, necessários ou não no espaço da escola.

Os/as jovens, hoje, acabam recorrendo à EJA movidos por diferentes discursos: pela menor cobrança em ter de ser igual à maioria, pelo maior espaço e respeito para com a diferença, pela possibilidade de aceleração do curso, pela flexibilidade de horários, pelo acolhimento do/a professor/a, pelo convívio com pessoas com histórias de vida escolar semelhantes à sua, por ser um ensino mais facilitado (como me disseram muitos), pela socialização, pela possibilidade de escuta, pelo acesso às novas tecnologias, pela chance de um emprego melhor etc. Ou seja, há uma infinidade de discursos que se colocam em relação aqui, que se apóiam em diferentes campos da sociedade e áreas de produção de conhecimento, como: economia, política, psicologia, saúde e a própria educação. Estes discursos, enquanto regimes de verdade, interpelam os/as jovens e os/as posicionam de modos específicos nos processos de escolarização. Levam-nos/as a acreditar na EJA como uma probabilidade de crescimento pessoal, social, econômico. Nos discursos vigentes, uma melhor qualificação está associada a uma posição mais privilegiada e mais rentável.

Como se vê, os ditos que mobilizam os/as jovens a voltarem à escola apontam para uma pluralidade discursiva, sendo que alguns destes interpelam mais alguns/mas do que outros/as e cada um/a deles/as são, ainda, confrontados/as por mais de um deles num mesmo momento. Os/as jovens podem (ou não) sentir-se sujeitos de vários discursos, ao mesmo tempo, e isso depende das experiências que vão vivendo no seu cotidiano ou daquelas que os

próprios discursos os instigam a experimentar. Estes modos de interpelação posicionam os/as jovens enquanto estudantes da EJA de diferentes modos nos seus diferentes lugares sociais.

Os discursos que dizem sobre a EJA distinguem-se, complementam-se, e até antagonizam-se – de qualquer modo, todos eles produzem posições de sujeito. Algumas falas aparecem sujeitadas por discursos que ovacionam a modernidade, o desenvolvimento, o domínio das tecnologias, a individualização, bem de acordo com estes tempos de globalização; outros, por discursos oriundos da psicologia, destacam a importância da socialização, do desenvolvimento intelectual/cognitivo/afetivo; outros mais políticos buscam promover a cidadania, o respeito à diferença; sem contar aqueles advindos da própria pedagogia.

Parece que tais discursos conquistaram, também, alguma ressonância em diferentes setores da sociedade, como o empresarial, por exemplo, materializando-se em parcerias e programas com entidades governamentais, como já foi discutido em seções anteriores. Estas parcerias focam-se nos/as jovens como futuros/as trabalhadores/as. No entanto desconfio que esta ressonância fique restrita às empresas de grande porte, pois estas possuem mecanismos para intervir e colaborar na fabricação do tipo de indivíduo e de educação que consideram necessários para o funcionamento desta sociedade que aí está. Dizem como devem ser, o que é preciso ensinar e aprender, como se comportar para se inserirem socialmente. São raciocínios ligados a relações de poder-saber, sendo que funcionam como tecnologias disciplinares que na constituição dos sujeitos promovem a autodisciplina e o autocontrole.

Ao serem interpelados por estes discursos, os/as jovens assumem a educação escolar como algo natural e imprescindível. Neste contexto, a escola serve para ensinar a *saber*, um saber que não é possível de ser apre(e)ndido em outro lugar, reafirmação e legitimação do saber escolarizado como aquele que é autenticado socialmente. A escola é vista, nesta linha, como aquela que tiraria o/a jovem da submissão e da ingenuidade, que produziria cidadãos não mais oprimidos por relações assimétricas de poder. Surge também a funcionalidade da escola – ajudar a arrumar um emprego, a pegar o ônibus, a virar-se no dia-a-dia, para assinar um papel etc. São situações contraditórias e desconexas, principalmente quando fica evidenciado que a EJA ainda figura no cenário nacional como um lugar menos privilegiado de educação, não raras vezes deslegitimado como ensino de fato e, socialmente pouco considerado.

** Tiago (15 anos): Aprender no meu ponto de vista é bom né sora? E muitas pessoas têm que trabalhar. Pra poder arrumar um serviço, que quem não tem estudo não arruma um serviço.*

*—
Adílson (15 anos): Porque tem muitas pessoas que quando vão pegar o ônibus não conseguem ler, pega o ônibus errado. (...) Eu me lembrei que outro dia eu tava na parada e um cara perguntando: ai, que ônibus é aquele? Daí eu disse pra ele.*

*—
_ Caso tu arrumar um serviço e não saber ler e escrever, responder as fichas.*

Jose (26 anos): Porque (...) a gente tem que saber as coisas, saber ler, saber escrever. (...) A gente tem que saber as coisas mesmo.

Sandra: Que coisas?

Jose: Saber ler, saber escrever, isso é muito importante pra vida da gente.

Sandra: Importante pra quê?

Jose: Pra arrumar um serviço, pra assinar algum papel, até mesmo assim, ser mandada embora do serviço, se tu não sabe ler assina qualquer papel ali sem saber ler, se a pessoa não sabe ler, dá qualquer coisa pra assinar, até um papel dizendo que a gente mesmo é que pediu as contas.

Algumas vezes o aprendizado pode estar relacionado apenas com decorar, passar na prova, passar de série. Entretanto, o saber fazer, o saber falar sobre o que se aprendeu é um dos objetivos desejáveis quando os/as jovens falam em aprendizagem; este aprender envolve modos individuais de realização. Um exemplo mais valorizado de aprendizagem é ser capaz de fazer uso socialmente deste conhecimento, como dizer o nome do ônibus para alguém ou saber ler um documento antes de assinar. Quando se é capaz de colocar em prática o conhecimento escolar, este torna-se sinônimo de aprendizagem. Essa compreensão faz parte de um discurso mais amplo e generalizado sobre a escola. Documentos oficiais e órgãos como a UNESCO dizem, por exemplo, que só é um alfabeto funcional o sujeito que sabe fazer uso social das habilidades de leitura e escrita para resolver problemas do cotidiano.

Muitos/as jovens, entretanto, percebem-se como diferentes dos/as estudantes que estão no ensino regular, daqueles que não possuem os chamados problemas de aprendizagem ou distorção idade/série. Querem mais do que aprender (mesmo que esta expressão apareça replicada em suas falas), querem sentir-se normais, incluídos naquele grupo de sujeitos considerados *o mesmo* e não *o outro*.

É possível dizer, nesse caso, que se a única função da escola é ensinar a ler, escrever e calcular, e a função dos alunos/as é realizar estas aprendizagens, o que os/as jovens entrevistados já fazem. Em alguma medida, parece inequívoco que não há muito que fazer lá, basta estar dentro da escola e assim sentir-se incluído (como escolarizado e escolarizável).

Nesse sentido, no que diz respeito aos significados atribuídos pelos/as jovens a vida escolar, os dados são desconcertantes.

Sandra: O que a escola significa pra ti?

Camila (16 anos): Significa pra ensinar as pessoas, aprender.

Sandra: O lugar pra aprender e pra ensinar?

Camila: Eu acho, não tem mais nada.

Sandra: Não vê mais nada na escola?

Camila: Não, de especial mais nada.

Sandra: O que a escola significa pra ti?

Andressa (17 anos): Chance de a gente aprender coisas pra entender mais, estudar, coisas diferentes, um pouco da vida das pessoas. É muito importante isso.

Sandra: No mundo de hoje, principalmente, é muito importante?

Andressa: É muito importante sim, porque sem estudo a gente não consegue nada. Até pra varrer precisa de primeiro grau, é muito difícil, principalmente pra ser alguém na vida.

[...]

Sandra: Ela [a mãe] acha importante tu estudar?

Andressa: Acha. Ela parou na quarta-série e não deu pra terminar todos os estudos. Ela sofreu muito, então o estudo é algo muito importante pra ser alguma coisa que ela não conseguiu.

As representações fazem parte deste processo de proliferação das diferenças que se reforçam, transformam ou fraturam ao longo do tempo, mas que seguem estabelecendo lugares de pertencimento. Entretanto “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 1999, p. 87); é um processo que se dá através da linguagem. As representações são invenções, produtos da cultura e, por sua reiteração, tornam-se hegemônicas. É desta forma que as representações de escola se produzem e se proliferam no campo social. Umam tornam-se mais legítimas do que outras, hierarquizando as diferentes juventudes, os diferentes modos de ser aluno/a de acordo com as posições de sujeito que a cada um/a é permitido ocupar. As representações de escola que apareceram nas falas reiteram a noção desta como lugar de aprender e de ensinar, reforçando também as relações entre poder-saber, pois é o professor/a que ensina e o/a aluno/a que aprende. Agregado a isso, aprende-se para *melhorar de vida*, para *ser alguém na vida*.

Certas representações de escola disseminam-se no espaço de pertencimento destes/as jovens e legitimaram-se historicamente. Os processos de representação dão-se sempre a partir de uma relação entre o referente e o outro. Ou seja, há aquele/a que tem o poder de/para representar e aquele que pode ser representado: a escola e o aluno, respectivamente, embora não sem resistências.

*** **

Para finalizar e aproveitando a discussão sobre representação, quero retomar a questão apontada no início da seção relativa à presença de pessoas mais velhas na alfabetização, constituindo-se este grupo como basicamente feminino. Fiquei perguntando-me: por que há um número tão acentuado de mulheres nas turmas de alfabetização? As mulheres mais velhas são em maior número analfabetas? Por quê? O que leva estas mulheres a retornarem ao ensino?

A primeira série não é meu foco de investigação, mas achei que não poderia perder a oportunidade de refletir sobre estas questões, sobre como o gênero pode estar contribuindo para organizar a alfabetização de adultos, sobre como e quais os processos históricos e políticos estão implicados aí.

De acordo com a LDB e a Constituição de 1988, a educação é direito de todos, e a educação de jovens e adultos é voltada a todos/as os/as que não tiveram acesso ou que não concluíram a educação básica na idade considerada adequada. Historicamente, no entanto, eram as mulheres que tinham menos acesso à educação e que engrossavam os números estatísticos do analfabetismo. É certo que as mulheres mais jovens, hoje, levam uma pequena vantagem em relação aos homens no grau de escolarização. Atualmente, o número de mulheres analfabetas já está equiparado ao dos homens, sendo que, de acordo com o último Censo, da década 1990 para cá o índice de analfabetismo de pessoas entre 15 e 19 anos de ambos os sexos foi reduzido pela metade. Mas foi possível observar na escola pesquisada que o fenômeno da escolarização feminina é uma questão bastante recente e constitui um processo que se deu rapidamente. Essa afirmação é corroborada pela fala de Carlos (quando refere que há muitas mulheres com mais de 60 anos nas turmas de alfabetização) e pela história de Iraci. De acordo com o censo de 1920, somente 20% das mulheres eram alfabetizadas no Brasil daquela época.

Trouxe esta discussão para esta seção porque concluo que a EJA tem se destacado por atender principalmente mulheres e jovens. A EJA tem se configurado como a instância que, paulatinamente, pode possibilitar às mulheres superar algumas situações de exclusão do ensino a que foram relegadas ao longo da história. Segundo informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2005, a participação de homens e mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial é praticamente a mesma, entretanto há uma ligeira vantagem para

elas, de quase 4,5 mil matrículas. Ou seja, do total de 4.619.409 matrículas registradas na EJA presencial no ano de 2005, 50,05% são de estudantes mulheres e 49,95% são de estudantes homens. Esta diferença tem sido crescente nos últimos anos⁶¹.

Tal mudança nas pertencas de gênero no espaço da escola visibiliza-a, e a educação de modo ampliado, com um espaço generificado. Isto é, são espaços discursivamente organizados, que constituem e são constituídos pelo gênero, assim como por classe e raça. Esta organização implica a produção de identidades tanto masculinas quanto femininas a partir de determinados pressupostos sociais e culturais. Ao mesmo tempo, relações e práticas discursivas não produzem somente as múltiplas identidades de homens e mulheres, “mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas” (LOURO, 1997, p. 77). Acredito, ao dizer isto, que esta mudança, mostrando que as mulheres estão ocupando com mais intensidade certos espaços sociais, pode (ou deveria) interferir na sua organização.

Entre os fatores que contribuíram para estas modificações, estão a participação das mulheres na esfera do social e do trabalho em função das exigências econômicas de contribuição no sustento da família, quando não de manutenção desta. Importantes também foram as lutas dos diferentes movimentos feministas que reivindicaram, em nome de todas as mulheres, escola, trabalho, creche para os filhos, direito ao aborto etc.

Dos motivos que levaram ao abandono da escola, entre mulheres acima de 40 anos, parece que há certa regularidade: trabalho doméstico, tanto em sua casa quanto na de uma família (quando as famílias mudavam de endereço, as jovens tinham de acompanhá-las); casamento; filhos; resistência do marido; dificuldades de acesso; e dificuldades geográficas (zona urbana/zona rural). Quase todas as situações relatadas por Iraci no início da seção (residente em zona rural no interior do estado, foi trabalhar e morar em casa de família, parou de estudar em função disso, casou e teve filhos, o marido não permitiu que retomasse os estudos, separou-se e virou provedora única do lar) tornaram-se suas prioridades na vida. Parece que isso está inscrito na ordem *natural* das coisas.

O casamento representava para muitas destas mulheres o grande projeto de suas vidas, quando não uma idéia de destino natural, e esta é uma questão ligada também a uma demanda social e econômica. Ser casada e ter um lar com filhos atribuía-lhes um certo *status*. Ao mesmo tempo, não havia para elas formas mais garantidas de subsistência e segurança. Esta

⁶¹ Esses dados foram fornecidos pelo Inep/Mec, no Informativo n. 138, ano 4, 6 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo138.htm>>. Acesso em janeiro de 2008.

questão atrelava-se, ainda, à maternidade que é tipificada como naturalmente feminina. Até os dias atuais, esta é uma realidade que não pode ser descartada: as cobranças em relação às mulheres são grandes e competir com os homens por escolarização, trabalho e visibilidade social demanda grande esforço e habilidades que mulheres pobres, geralmente, dispõem ainda menos que mulheres de classe média. O número de filhos comumente é maior e a oferta escolar menor, como no caso da escola pesquisada - que não tem conseguido inserir nela todos/as que procuram vagas na EJA. Ou seja, o espaço público ainda é domínio masculino e o privado é domínio feminino. São representações de feminilidade que se estabelecem como algo inerente ao ser mulher. A escola figura como uma escolha, desde que não interfira na organização social dos gêneros. São representações de feminino normalizadas, caracterizando o lugar social e cultural que foi produzido para as mulheres em meio a relações de poder. Ou seja, existiria sempre uma diferença entre o que é permitido e legítimo ao masculino e entre o que é permitido e legítimo ao feminino. A mulher ainda figura na escola como o *outro*, uma vez que está ali também garantindo a continuidade de um sistema do qual ela nunca deveria fazer parte totalmente. É um modo de ter o outro (feminino) por perto, mas garantir uma distância segura e, ao mesmo tempo, seu controle.

As motivações das mulheres mais velhas para retomar os estudos são as mais variadas: realização de um sonho, ler a Bíblia, ler as cartas do filho que mora longe, busca de alguma autonomia, sair do espaço doméstico, fazer algo para si, disponibilidade de tempo (filhos cresceram, estão aposentadas), separação ou morte do marido⁶². A função socializadora da escola aparece como fator importante para estas mulheres que buscam a descoberta de outros espaços que não estejam ligados estritamente à esfera doméstica. Só entre as mais jovens é que melhores oportunidades de trabalho se mostraram mais importantes, uma possibilidade de sair do emprego doméstico que é discursivamente desvalorizado como valor social. Embora para ambas as mulheres, tanto as mais jovens quanto as mais velhas, o cuidado e o auxílio de filhos e netos também caracterize-se como uma motivação importante para o retorno, como foi comentado em momento anterior da tese. Isto é, seu lugar social de cuidadora ainda permanece ativo.

Ao falar com a professora e com a diretora da escola, foi possível perceber uma certa invisibilidade das questões relativas a gênero, ou a afirmação de que não havia diferenças

⁶² Obtive estes dados há algum tempo. Primeiro em uma experiência como professora de jovens e adultos numa vila de Porto Alegre em que perguntei sobre por que voltaram a estudar. Nesta experiência, predominava a presença de pessoas mais velhas. Segundo, antes de escolher a escola da pesquisa, estive em outros lugares como o CMET (Centro Municipal de Educação de Trabalhadores), atendido pelo município. Nas aulas que observei no local, bem no início do semestre, esta foi uma das discussões do grupo.

entre rapazes e moças. Veja-se a fala da professora: “*Há alunos que se relacionam muito bem entre eles, meninos e meninas, e não sinto assim uma diferença*”. Em outro momento:

Professora: Eu nunca cheguei a ver assim [se há diferenças de gênero], aí daria pra pensar, (...) Agora nessa turma, os guris são os que mais conversam, mais bagunçam. Mas aí tu vê que o Tiago é um que se salienta na conversa, mas nesse processo, que nem a gente tava falando, dessa falta às vezes de interesse, não sei se há uma diferença assim muito.

A fala faz um duplo movimento, invisibiliza as diferenças de gênero para logo em seguida reafirmá-las num discurso que atrela os meninos a comportamentos mais agitados, a um corpo mais inquieto, mas que são ao mesmo tempo desinteressados, assim como as meninas. Parece que falar nas relações de gênero no espaço da escola é falar nas dicotomias, nas diferenças de comportamento entre os sexos, ou simplesmente acreditar que todos são iguais, como afirma Carlos (42 anos): “*Agora são todos os direitos iguais, agora todo mundo faz as mesmas coisas, se quiserem fazer*”.

A direção disse-me que não havia sido possível, ainda, organizar informações concernentes às questões de gênero e/ou raça/cor na EJA, embora ela tivesse algumas informações sobre as relações de gênero a partir do que vem observando na escola: as meninas saem mais da escola do que os meninos, a gravidez indesejada ainda é um problema para garantir a permanência na escola, as meninas vão bem mais cedo para o mercado de trabalho. A fala da diretora evidenciou que os problemas de disciplina, como agressões, palavrões, desacatos etc. se encontram mais entre os meninos e que as meninas enfrentam mais situações de ordem psicológicas e emocionais, como separação dos pais, cuidar de irmãos doentes, gravidez e, por isso, vão estudar à noite.

Entendo que estas colocações (da diretora e da professora) estabelecem uma dicotomia entre masculino e feminino, na qual os dois pólos se opõem e diferem. Entretanto, nesta perspectiva teórica, compreendemos que um pólo não existe separado do outro, que cada lado da oposição não é uno, mas plural e que um contém o outro (LOURO, 1997). Ou seja, masculino e feminino constroem-se em relação e, ao mesmo tempo, cada uma destas posições é fragmentada e internamente dividida. Não existe “a mulher”, afirma Louro, “mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si [...]” (1997, p. 32). Do mesmo modo, não existe “o homem”, no singular, mas existem diferentes representações de masculinidade e, ainda, um mesmo homem e uma mesma mulher são portadores de múltiplas identidades. Tais

identidades transformam-se, modificam-se, contradizem-se e solidarizam-se ao longo da existência de cada um/a.

Contudo, mesmo que estes modos de falar dos jovens e das jovens pareçam estabelecer certa fixidez entre eles e apontar a existência de certa naturalidade entre os gêneros, é interessante salientar que o gênero aparece, faz-se visível, enquanto que a questão da raça/cor é silenciada. Observei um quase total apagamento das questões relativas à raça no espaço da escola.

Uma das minhas questões de pesquisa apontava para a análise da articulação entre gênero, raça/cor e classe como constituidora dos processos de exclusão/inclusão escolar. Por um momento, pensei em tirar o marcador raça/cor da tese, pois entendia que essa questão não havia aparecido nas entrevistas realizadas e, deste modo, não havia elementos para analisar em relação a isto. Mas à medida que a escrita da tese avançava, convenci-me de que este não seria o procedimento mais adequado. Uma vez que o que me incomodava era justamente o apagamento, o silenciamento destas questões na escola e nas falas, não poderia utilizar o mesmo procedimento. Uma reflexão possível seria pensar exatamente por que isto ocorre. Faço um exercício político de pensar a invisibilidade da dimensão de raça no meu material empírico. Ou seja, por que a questão de raça/cor não era mencionada entre os/as jovens, a professora e a diretora quando se discutiam questões referentes à escola?

É possível pensar, em um primeiro momento, que num país como o Brasil, que se apresenta como uma democracia racial, o simples fato de mencionar a palavra negro ou negra já configura-se como racismo. A questão não está na palavra individualizada, mas nos efeitos lingüísticos que ela produz dentro de determinados discursos, ou seja, como a palavra é exercitada enquanto prática discursiva. Talvez o que esteja posto é a compreensão de que o discurso produz as coisas sobre as quais se fala (FOUCAULT, 2000). Tanto na fala dos/as alunos/as quanto da direção e da professora, parece haver um escamoteamento ou uma negação da cor como fator importante nos processos de exclusão e fracasso escolar. Parece, até mesmo, que não percebem a existência das diferenças ancoradas tanto na cor da pele quanto no gênero de cada um/a. Um pacto silencioso onde os brancos garantem que não há discriminação e os negros ou os não brancos garantem que não sentem-se discriminados. Não é, portanto, a fala de cada indivíduo que produz efeitos de verdade, mas, sim, aquilo que se organiza nestas falas como prática discursiva.

Verdades podem ser enunciadas também através dos silenciamentos sobre raça e gênero uma vez que o próprio silêncio se configura como uma prática discursiva. Ao dizerem

de si e do outro, mesmo que pelo silêncio, os/as jovens vão sendo posicionados e, nestes posicionamentos, vão construindo suas identidades. Distante de restringir-se a ser um registro das realidades, a linguagem – incluindo a que fala pelos silenciamentos, pois se constitui num modo de dizer e fazer falar – “contribui para sua produção, modelando a percepção que uma sociedade tem de si mesma e dos grupos que a compõem” (SEMPRINI, 1999, p. 67). Ou seja, este apagamento da raça/cor (e mesmo das relações de gênero) produz efeitos tanto sobre os/as estudantes quanto sobre a escola e, assim, a EJA e vai situando os lugares de pertença, pois “a linguagem é identificada não apenas como lugar onde as relações de dominação e exclusão se cristalizam, mas também o lugar onde essas relações são negociadas, produzidas e reproduzidas” (Ibidem, p. 66-7).

Para Nilma Lino Gomes, “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio de sua própria negação”, através mesmo da linguagem (2001, p. 92). Perguntei a todos/as os/as entrevistados como definiriam sua cor e mencionei as cores estabelecidas pelo IBGE como referência em suas pesquisas, qual sejam, branco, negro, pardo ou amarelo. Listava as cores e pedia que se autodenominassem de acordo com elas. Um dos meninos contou que a professora havia dito que ele era pardo. Perguntei se concordava com isto e ele disse que não sabia. Em outro momento, em uma discussão de grupo, este mesmo jovem disse que até namoraria mulheres negras, mas nunca casaria com uma. Perguntei pelo motivo, ao que me respondeu: “*É um costume que o meu pai tem. [...] Porque ele tem costume de gostar só de branca*”. No meio da conversa, alguém dispara: “*Ele é racista, sôra*”. Parece que Cristian, através de seus ditos, apresenta-nos a ambigüidade e a ambivalência dos processos de identificação e, ao mesmo tempo, a imprecisão das denominações de raça/cor. Mostra-nos o quanto é complicado a construção de uma certa identidade racial, atrelada a dimensões socioculturais.

Ao silenciar sobre a negritude, reafirmamos a branquitude como referência, como a norma. Em função disso, “o ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é reificado e colocado na condição de realidade autônoma, independente” (GOMES, 2001, p. 92). Legitimada enquanto norma, a branquitude tornou-se socialmente hegemônica, a representação idealizada de raça, aquela que se estabelece como padrão, qualificando pessoas com um arquétipo físico e moral determinados que deveria se parecer com todos/as, ou seja, a normalização homogênea (CANGUILHEM, 2007). A representação não é natural; ela é social e culturalmente produzida, estabelecendo relação direta com os campos do poder e sua legitimação. A norma aqui não visa a incluir ou a

excluir, mas busca exercer um poder normativo que tem a intenção transformar e intervir; produzindo, modelando, fabricando posições específicas de sujeito (Ibidem). São inúmeros os artefatos através dos quais a norma branca é produzida e veiculada, principalmente no espaço da escola: imagens dos livros didáticos, cartazes, músicas, literatura, propagandas etc. Esta multiplicação dos espaços disponíveis para a apresentação da norma é uma das características da sociedade moderna e disciplinar (FOUCAULT, 1987). A exclusão é produzida, então, à medida que certas diferenças são classificadas como desvio da norma e passam a figurar como anormais.

Pelo silêncio, tentamos transformar o outro em algo próximo a nós mesmos, entretanto somente parecido e não idêntico a nós. Este controle normalizante sobre os indivíduos estabelece sobre eles “uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”, classificados e definidos como normais (ou não) (FOUCAULT, 1987, p. 164). O não-branco é o *outro* fabricado nos discursos institucionais que precisa ser contido e fixado para desaparecer como todo outro. Como diz Skliar, “é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante unicamente de sua invocação – e também diante de seu simples desaparecimento; é um jogo doloroso e trágico, por certo – de presenças e ausências, de luzes e sombras” (2004, p. 86). Deste modo, por mais que a escola silencie sobre as relações raciais que manifestam-se nas dinâmicas escolares, elas são visibilizadas e discutidas na atualidade, de modo permanente, nas pesquisas que dizem sobre raça/cor e através dos movimentos negros e de algumas políticas afirmativas. Eis o jogo de presenças e ausências, de luzes e sombras, apontado por Skliar.

A inclusão do quesito cor no censo escolar deu-se a partir de 2005. Essa demora também colaborou para a invisibilidade destas informações - pouco se sabe, ainda, sobre raça/cor na educação brasileira. De acordo com o Inep/Mec (Censo 2005), apenas 11% dos/as alunos/as matriculados/as na EJA consideraram-se negros. Ainda no Censo de 2005, as informações dizem que os índices de analfabetismo entre os brancos são de 7,1% e chegam a 16,9% na população negra (Inep, 26 de maio de 2006). Em relação ao analfabetismo funcional entre pessoas de 15 anos ou mais, a diferença entre brancos, pardos e negros é também bastante acentuada, sendo 18,4%, 32,5% e 32,1%, respectivamente. A população negra tem em média dois anos de estudos a menos que os considerados brancos. Apesar de todos estes elementos que indicam uma acentuada desigualdade na escolarização de brancos, negros e pardos, concluo que os negros são, também, os que menos retornam à EJA. Ou seja, são eles que continuam figurando como menos escolarizados, de modo geral, na população do Brasil.

Os números estatísticos não são tomados aqui como informações que dizem a verdade sobre as questões de raça, classe ou gênero, mas como elementos que ajudam a pensar em como se produzem determinados tipos de sujeitos; em como se inventam hegemonias e se diferenciam culturas. Esses documentos contribuem para “nomear o outro, designá-lo, inventá-lo para em seguida apagá-lo (massacrá-lo) e fazê-lo reaparecer cada vez que nos seja útil, em cada lugar que (nos) seja necessário” (SKLIAR, 2004, p. 84). Esses dados vão construindo e reforçando o *mito* da incapacidade natural do negro, baseado em dados fenotípicos, como a cor da pele. Ser negro ou negra não se restringe, no entanto, a um dado biológico, mas implica uma postura política; “ser negro é tornar-se negro” (GOMES, 2001, p. 89). Os grupos ou indivíduos precisam fazer-se ver, buscar representação social para que não permaneçam invisíveis. Mas como estes sujeitos pesquisados podem resistir ou reverter os modos como são representados nos livros didáticos, em cartazes, em piadas racistas e, ainda, colocar em cheque o silêncio sobre a questão racial nas escolas se eles/as nem se percebem como invisibilizados?

A escola é a instância na qual diferentes interesses e jogos de poder se digladiam, estando envolvida com a produção de identidades sociais específicas. Esta é uma de suas funções tão ou mais importantes quanto a transmissão de conteúdos e conhecimentos escolares formais. Assim pode-se perguntar como e por que algumas culturas e conhecimentos são consideradas legítimas e outras não? Por que a organização escolar tem beneficiado mais os estudantes brancos? Por que há um silenciamento em relação ao/à negro/a nas escolas?

Negar as diferenças no espaço da escola e afirmar que as práticas educativas são iguais para todos, independentemente de cor, sexo ou classe, incide na homogeneização dos sujeitos em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir da hipótese de que os indivíduos que freqüentam a escola são todos iguais e “possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência produz uma dominação” (GOMES, 2001, p. 86). O *curioso* é considerar que os sujeitos desqualificados neste processo são, na maioria, negros e pobres.

7 A ESCOLARIZAÇÃO COMO IMPERATIVO DA VIDA CONTEMPORÂNEA

A palavra *direito* está atrelada, em nossa cultura, a uma ampla gama de condições e possibilidades que são (ou deveriam ser) oferecidas ou garantidas aos indivíduos. O exercício destes direitos implicaria naquilo que é jurídica, política e socialmente compreendido como parte do desenvolvimento pleno da cidadania. Os direitos aos quais me refiro incluem o direito à educação, e são chamados de “direitos fundamentais”, porque trazem consigo “os atributos da tendência à universalidade, da imprescritibilidade e da inalienabilidade” (GARCIA, 2004, p. 2). O reconhecimento e a proteção destes direitos são os alicerces das constituições democráticas modernas (BOBBIO, 2004). Os direitos fundamentais estão organizados em três dimensões: individuais, sociais e de fraternidade, “classificação que repete o ideário político da revolução francesa: *liberté, égalité, fraternité*” (GARCIA, 2004, p. 2).

É na compleição da história que os direitos encontram espaço para sua legitimidade, e não em algum texto jurídico específico. Isto significa que as conquistas, garantias e liberdades não foram sempre as mesmas e nem se organizaram sempre do mesmo modo ao longo do tempo. Isso faz pensar que os discursos que sustentaram antigos direitos têm servido de esteio aos que se efetivam na atualidade. Os direitos humanos configuram uma classe variável. O elenco dos direitos humanos, diz Norberto Bobbio, modificou-se e vai continuar a modificar-se “com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e interesses das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas etc.” (2004, p. 38).

Partindo desta compreensão, a educação faz parte dos chamados direitos fundamentais do ser humano na sua dimensão social. Tal dimensão também é econômica e cultural, e exige uma tomada de ação do Estado “com o fim de propiciar melhores condições de vida à pessoa humana e diminuir as desigualdades sociais” (GARCIA, 2004, p. 2). Bobbio, no entanto, alerta que não existem direitos fundamentais por natureza, sendo que o que “parece fundamental em uma época histórica e em uma determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 2004, p. 38). Por serem historicamente relativos, não se pode atribuir aos direitos um fundamento absoluto; o direito é uma construção, um produto histórico, cultural e social. Há, pois, diversos fundamentos para os chamados direitos humanos.

Na Constituição de 1934 pela primeira vez incluiu-se um texto específico para mencionar os direitos sociais. Na Constituição de 1988, esses direitos receberam capítulo próprio, que afirma, em seu artigo VI, que os Estados-membros deveriam organizar, desenvolver e aplicar uma política nacional com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades em relação ao ensino e:

a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas, tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei; b) assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dados; c) encorajar e intensificar, por métodos apropriados, a educação de pessoas que não receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões [...] (GARCIA, 2004, p. 6).

Em nenhuma constituição anterior, como ocorreu com esta, qualquer outro direito nela previsto recebeu tanta atenção e cuidado como o direito à educação, o que nos permite considerá-lo como sendo um dos primeiros e mais importantes dos direitos sociais. O direito à educação passa a ser tomado como pressuposto fundamental e imprescindível para o desenvolvimento de qualquer Estado de Direito. A educação passa a ser mensurada como um valor de cidadania e dignidade da pessoa humana, itens fundamentais ao Estado Democrático de Direito, que são aqueles “onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos do homem: no mundo existem Estados de Direito e Estados de não direito” (BOBBIO, 2004, p. 60). O Estado de Direito é, para o autor, o Estado dos cidadãos; neste plano, o indivíduo tem direitos privados e direitos públicos.

Na esfera internacional, mais especificamente nos países ocidentais do chamado “primeiro mundo”, desde a Segunda Guerra Mundial, pôde-se observar uma tendência à universalização dos direitos sociais. Neste âmbito, a educação é continuamente lembrada como um direito fundamental em tratados, acordos internacionais, cartas de princípios, declarações, pactos, etc. Em nível nacional, muitos projetos, políticas e programas foram e estão sendo elaborados visando a atender ao princípio de educação como direito de todos e universalização do ensino. Ninguém deveria ficar de fora, por isso intensificam-se os modos de inserção, flexibilizam-se as disposições curriculares e os modos de avaliação, ativam-se novas e outras propostas de ensino a distância etc. Ou seja, abre-se um leque quase infinito de condições e possibilidades de acesso, tornando o ingresso no ensino uma necessidade, quase uma obrigação. Penso que este é um dos caminhos que favorece(ra)m a passagem da

escolarização enquanto direito para um imperativo: não só todos têm direito a educação, mas também devem ser escolarizados.

O que favoreceu o arranjo de todos estes pactos, resoluções e declarações que se organizaram desde então foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela ONU em dezembro de 1948. Nela estava disposto que toda pessoa tem direito à educação, que o ensino deveria ser gratuito e o ensino básico obrigatório. Esta declaração, entretanto, não estabelecia nenhuma obrigatoriedade jurídica, de qualquer modo “enquanto um regulamento se decreta, uma norma negocia-se” (EWALD, 1993, p. 110). Mas houve um significativo esforço, até aqui, na sedimentação de certos direitos fundamentais, destacando-se à educação básica. Dentre o grande número de resoluções e recomendações neste sentido, todos no domínio da ONU, cabem destacar alguns:

- 1º) Declaração dos Direitos da Criança – 20 de novembro de 1959;
- 2º) Convenção sobre os Direitos da Criança – 20 de novembro de 1989;
- 3º) Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien) – 1994;
- 4º) Declaração de Salamanca – 1994;
- 5º) Pacto Internacional de Direito Econômico, Social e Cultural – 16 de dezembro de 2006;

Esses documentos não possuem o mesmo estatuto de um tratado, mas “servem de referência à apreciação da conduta dos Estados; e tanto mais que são a expressão de um consenso. Precisamente, elas exprimem normas” (EWALD, 1993, p. 110). No Brasil, cabe ressaltar o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Desde a Constituição do Império (de 1924), o direito à instrução básica vinha atrelado a discursos mais amplos e a “concreção de outros direitos de natureza constitucional, como os direitos políticos e a liberdade” (GARCIA, 2004, p. 9). Mas a Carta Magna de 1988, como já apontado, destinou um cuidado e uma atenção diferenciada ao direito à educação básica que, além de obrigatória, gratuita e dever do Estado, torna-se direito subjetivo de todo indivíduo independente de qualquer faixa etária, tornando sua oferta ampla e irrestrita. “O direito à educação fundamental foi considerado uma parcela indissociável de uma existência digna de tantos quantos vivam em território brasileiro, integrando o que se convencionou chamar de mínimo existencial” (GARCIA, 2004, p. 11). O direito à educação no país liga-se de forma direta aos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, onde se evidencia que o direito à educação:

[...] é um dos instrumentos necessários à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e da marginalização, com redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Ibidem, p. 9).

Quero dizer com tudo isso que os discursos em torno da constituição da educação, enquanto direito, são oriundos de diferentes fontes e instituições; foram constituindo-se como prática ao longo dos tempos. As práticas discursivas podem ser compreendidas como formas de organizar o mundo social e posicionar os sujeitos nele. Elas são produtivas porque fazem as coisas acontecerem e não existem fora do sistema discursivo que organiza, produzindo saberes e verdades.

À medida que os discursos de educação para todos e de educação como direito ganham centralidade nas políticas educacionais, é possível compreender que tais discursos estão implicados com a produção de sentidos em torno do campo da escolarização. Os discursos em torno do direito à educação correspondem à ordem do acesso e do expansionismo, a fim de interpelar um número sempre crescente de pessoas, tornando a escolarização, além de um direito, um imperativo.

O simples acesso, a permanência ou a exclusão da escola, por exemplo, mesmo quando esta não produz os resultados esperados em termos de certificação e empregabilidade, têm efeitos sobre a vida dos indivíduos e grupos dos quais estes fazem parte, uma vez que entrar ou não na escola, e o tempo de permanência nela, se constituem como distinções sociais [...] (MEYER e SOARES, 2004, p. 8).

Entretanto a escritura deste direito na Constituição Federal não resolveu, por si só, o problema do acesso e da exclusão ao direito de educação. Embora questione o binarismo que possa ser estabelecido aí, trago a citação de Bobbio para pensar por que alguns direitos não conseguem efetivar-se. Segundo ele, é preciso manter em mente a distinção entre teoria e prática no campo do direito, pois elas “percorrem duas estradas diversas a velocidades muito desiguais” (2004, p. 82). Há discursos múltiplos sendo ditos por diferentes especialistas da área sobre direitos humanos. Juristas, filósofos, sociólogos, políticos, entre outros, falam “mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente” (BOBBIO, 2004, p. 82). Como diz o autor, tentam transformar aspirações, mesmo que vagas, e exigências justas, mesmo que débeis, em direitos, no sentido em que os juristas falam de direito. Entendo a partir disso que, além de ser produzida e ressignificada no

cerne de múltiplas e díspares redes de poder e controle, a educação é concebida, vista, percebida e vivida de maneira ambígua e conflituosa.

Se o direito à educação está ligado de forma *sine qua non* a todos esses preceitos apontados, e ainda com a qualificação para o trabalho, ao desenvolvimento da capacidade crítica e a uma noção de cidadania plena, torna-se quase impossível nos dias atuais não ser uma pessoa escolarizada. Quer dizer, aquilo que inicialmente se configurou como um direito configura-se hoje, também, como uma necessidade de enquadramento/engajamento: educação como direito, escolarização como imperativo. Trata-se da produção, invenção de um direito e, como diz Norberto Bobbio, “resulta que a função primária da lei é a de comprimir, não a de liberar; a de restringir, não a de ampliar; a de corrigir a árvore torta, não a de deixá-la crescer selvagemmente” (2004, p. 73). Ou seja, teoricamente e para fins de análise, o direito à educação pode ser identificado como um construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder em busca de uma normalização dos sujeitos e das instituições. “A norma é o meio de produzir direito como direito social”, diz François Ewald (1993, p. 109). Um direito que se caracteriza, segundo ele, “pelo fato de as suas práticas se terem alienando ainda mais com a referência ao universal. Quando a ordem normativa acaba por constituir a modernidade das sociedades, o direito, precisamente, não pode já ser senão social” (Ibidem).

Normalizar algo ou alguém implica a escolha de um tipo, a invenção de uma média, de um modelo produzido para que se possa fazer a comparação com outros. Normalizar é, então, “produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo”; diz respeito às condutas, às técnicas etc. (EWALD, 1993, p. 99). “Não há objeto social que escape à normalização, não se pode conceber uma sociedade sem a normalização [...]; não há sociedade sem norma, sem código, sem medida comum” (Ibidem, p. 100). O autor afirma que normalizar não é legislar, que não se normaliza por decreto. Mas à medida que a escolarização se tornou um processo de massa e que a escola precisou elaborar procedimentos avaliativos, medidas e padronizações para classificar, promover ou excluir (e assim construir o modelo de aluno ideal), tornou-se parte dos objetos sociais que fazem à normalização dos indivíduos para que nos tornemos todos semelhantes. No entanto, a norma também desigual, sendo que, na busca de normalização, individualiza. “A norma convida a cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irredutível particularidade” (EWALD, 1993, p. 109).

Entendo que o direito à educação é uma discussão que se mantém atual e necessária, mas é importante perguntar que efeitos têm provocado sobre os indivíduos, sobre a escola,

sobre as políticas de educação e sobre a sociedade de modo geral. Bobbio diz que, inicialmente, “as regras são essencialmente imperativas, negativas ou positivas, e visam a obter comportamentos desejados ou a evitar os não desejados recorrendo a sanções celestes ou terrenas” (BOBBIO, 2004, p. 72). O estabelecimento da educação como um direito se efetivou por meio de uma infinidade de regras e leis, de discursos atravessados por diferentes pontos de vista que visavam a garantir sua plena realização. O autor diz, então, que os fundamentos originários ou o dever-ser de uma regra qualquer é antes o dever e não o direito. “Como uma metáfora usual, pode-se dizer que direito e dever são o verso e o reverso de uma mesma moeda” (Ibidem, p. 73). Com base nisso, permito-me inferir o direito à educação e a própria escolarização como imperativos. Necessidade, obrigação, dever, imposição e direito são discursos que se mesclam, se atravessam e se fundem para posicionar a escolarização como um pré-requisito à cidadania. Pois “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”, a obrigação de fazer acontecer, seja por ordem da lei, seja por um esforço individual (BOBBIO, 2004, p. 94).

A existência de um direito demanda a existência de um princípio normativo, entendido como um conjunto de regras, leis, princípios morais, comportamentos que ocasionam em recompensas ao estar de acordo com elas ou punições por quebrá-las. “‘Direito’ é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas” (Ibidem, p. 94). Ser escolarizado, de um modo ou de outro, faz parte deste conjunto normativo que se tornou imprescindível em nossa atualidade.

É importante refletir sobre o direito à educação como um fenômeno que faz parte de um contexto social determinado e que funciona através de processos de passagem; “diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente” (BOBBIO, 2004, p. 85). Ou seja, apesar da lei, nem todos possuem os mesmos direitos, e alguns precisam lutar mais por eles do que outros. O autor usa como exemplo disso, a passagem do homem genérico para o homem específico, com base em critérios de diferenciação (idade, sexo, cor, condições físicas), “cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. A mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente [...]” (Ibidem, p. 84). Em relação à educação, podemos pensar que a escola privada é diferente da escola pública; que a criança é diferente do jovem; o jovem pobre, do jovem classe média; o jovem negro, do jovem branco; o jovem homem, da jovem mulher e assim sucessivamente. O que leva a refletir, ainda, o quanto estes processos de multiplicação dos direitos limitam as liberdades individuais.

As análises culturais e da sociologia, em torno do acesso à escolarização, “têm sublinhado as imensas discrepâncias entre diferentes formas como crianças, jovens e adultos se inscrevem, se aproximam ou são excluídos da vida escolar” (COSTA, 2003, p. 12). Sublinham, ainda, que distintos modos de realizar a análise do discurso têm mostrado “como as inúmeras produções discursivas, teóricas ou não, vêm constituindo não apenas nosso olhar sobre a escola, mas suas próprias práticas internas” (Ibidem, p. 15).

Há uma infinidade de práticas discursivas atualmente disseminadas em diferentes espaços culturais a falar sobre (a inventar) a escola e seus processos de escolarização. Na academia, por exemplo, “algumas publicações pedagógicas e as pautas da grande mídia, no Brasil e em outros países, têm profetizado, nos últimos tempos, o desaparecimento ou a substituição da escola e dos conhecimentos que (re)produz”. Em contrapartida, esta mesma grande mídia e a academia “têm-lhe dado destaque ímpar e crescente em suas tramas e narrativas” (COSTA, 2003, p. 15).

A escola é tematizada no nosso meio social como uma importante instituição para a *transformação* dos indivíduos e das sociedades que estes integram e, na mesma direção, estes ditos foram reiterados pelos/as jovens da pesquisa, visibilizando que alguns discursos já fazem parte do senso comum. O que é dito no senso comum não constitui uma totalidade discursiva. O senso comum é composto por fragmentos de discursos que, pronunciados repetidas vezes ao longo do tempo, “ou destacados de discursos em uma dada conjuntura política e social”, acabam sendo assumidos como verdades (PINTO, 1989, p. 43). O discurso do senso comum é fragmentado, contraditório, fluido, está em toda parte e ao mesmo tempo não pertence a nenhum discurso original. Esse processo de fluidez pode tanto fragilizá-lo como, ao contrário, dar-lhe força. Tem, portanto, “uma enorme capacidade de dar sentido à vida cotidiana e uma enorme potencialidade de ser articulado a diferentes visões de mundo” (Ibidem, p. 45).

No senso comum, homens e mulheres, brancos/as e negros/as, ricos e pobres, eficientes e ineficientes/deficientes, inteligentes e pouco inteligentes são vistos como natural e hierarquicamente diferentes, e estas diferenças vão constituindo e validando relações de desigualdade, dificultando o acesso de grupos ou indivíduos a direitos considerados inalienáveis. “E não é a diferença entre produtos úteis e refugo que demarca esta divisa”, diz Bauman, é o oposto disso “é a divisa que prediz – literalmente invoca – a diferença entre eles: a diferença entre o admitido e o rejeitado, o incluído e o excluído” (BAUMUN, 2005, p. 39). Entre *nós* e *eles*.

Visibilizo enunciados trazidos pelas/os jovens entrevistadas/os que destacam ou questionam a importância da escola em suas vidas e, por isso mesmo, reforçam ou refutam boa parte dos discursos produzidos em torno dela e dos processos de escolarização. O enunciado não precisa ser necessariamente uma frase, mas é parte de uma formulação oral ou escrita que nos permite decidir, através da análise, se faz sentido ou não, se é aceitável ou interpretável. O enunciado exige uma materialidade; ele precisa ser dito, registrado, deixar uma marca (na memória ou em algum espaço). O enunciado possui uma existência específica e esta existência aparece

[...] como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2000, p. 125).

Os enunciados repetidos e materializados nas falas dos/as jovens constituem-nos enquanto sujeito aluno/a e visibilizam o conjunto discursivo que os interpela ou nos quais se sentem endereçados, inclusive o jurídico. As entrevistas evidenciam, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por alguns em superar a pressão social para estar na escola, em função das diferenças e desigualdades que vivenciam dentro dela, na família e em outros espaços da cultura. Ou seja, o direito à educação só é possível porque existe um correspondente dever jurídico, e só se pode falar em dever “caso haja detectado a existência de um poder de coerção apto a alcançar o resultado almejado em não sendo ele espontaneamente observado” (GARCIA, 2004, p. 13), como se pode pensar em relação ao Conselho Tutelar no exercício do poder que lhe é conferido, por exemplo.

Ao mesmo tempo, os/as jovens trazem rastros de discursos que saúdam a escolarização como via de acesso a melhores trabalhos, a conquista de cidadania, de autonomia, de participação social. Vê-se, também, a escolarização atrelada à noção de *projeto de vida*. Ou seja, as coisas ditas sobre a escola passam a fazer parte daquele conjunto de pressupostos sociais e culturais que acabam sendo aceitos e reproduzidos em nossa cultura, passam a ser aceitos como dados imutáveis e imprescindíveis na constituição de um sujeito.

Jose (26 anos), em uma discussão de grupo, diz que na vila * “*tem crianças também que vão ficar na rua, ao invés de vir pro colégio por diversas coisas também, que a família...*”. A família, segundo ela, muito marcada na figura materna, fica em casa “*comendo do bom e do melhor*”, enquanto coloca o/a filho/a no sinal pra pedir esmolos ou vender balas.

Percebem-se, neste exemplo, fragmentos de discursos destacados em “uma dada conjuntura política e social” (PINTO, 1989, p. 44), mas que vão sendo absorvidos e repetidos pelas pessoas, dando sentido ao dia-a-dia de uma dada sociedade.

A narrativa apresenta fragmentos do discurso social vigente que culpabiliza os próprios sujeitos por sua condição de mendicância, de provável desemprego, de vulnerabilidade social, como se fosse uma questão de escolha. Tais discursos sobre a escola e sua importância para a constituição adequada do sujeito – tirando-o das ruas, evitando os vícios, a violência urbana, o envolvimento com drogas – são fluidos, contudo conformam “percepções políticas, crenças, posicionamentos morais e religiosos, são o que se poderia chamar de bagagem discursiva de um povo e, exatamente por isso, têm uma importância central na construção social de significado de uma formação social” (PINTO, 1989, p. 44).

Ao mesmo tempo, é possível retomar a questão de Bobbio sobre como cada um/a tem acesso diferente a direitos constitucionais que são declarados iguais para todos. Como ser pobre e mulher, por exemplo, nestas circunstâncias. O autor afirma que “só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos três direitos sociais fundamentais (ao trabalho, à instrução e à saúde)” (2004, p. 86). Na atribuição e distribuição destes direitos é possível perceber com a pesquisa que as diferenças de classe, gênero e cor são relevantes para distinguir um grupo de indivíduos de outro.

Com relação ao trabalho, são relevantes diferenças de idade e de sexo; com relação à instrução, são relevantes diferenças entre crianças normais e crianças que não são [consideradas] normais; [e também entre crianças e jovens; crianças com problemas de aprendizagem, repetentes e crianças não repetentes...]; com relação à saúde, são relevantes diferenças entre adultos e velhos [entre pobres e ricos] (BOBBIO, 2004, p. 86).

Ou seja, não é necessário questionar por que mais mulheres estão em casa desempregadas e precisam colocar seus filhos a pedir no sinal como forma de sobrevivência. Não é necessário questionar por que as mulheres, mais que os homens, são responsabilizadas pelo cuidado com os filhos. E por que quando se fala em família logo se remete à figura feminina, até mesmo em algumas políticas públicas. Não é preciso também perguntar por que é uma mãe pobre que envia o filho para pedir dinheiro e não uma de classe média. Por que são as crianças pobres que estão sem escola e não outras. Por que, geralmente, estas crianças são negras e não brancas. Por que são os meninos, em maioria, que vão para as ruas em busca de dinheiro, e por que as meninas assumem mais responsabilidades domésticas como cuidar da

casa e dos irmãos⁶³. Percebe-se, com isso, o quanto os processos de exclusão são atravessados por dimensões como gênero, classe e raça, servindo estes marcadores identitários como justificativa para certas posições de sujeito que são produzidas em nossa cultura.

A escolarização torna-se um imperativo para todos. Todos desejam ser considerados parte do grupo socialmente válido, sentirem-se cidadãos; desejam participação social, inserção, acessos, engajamento e qualificação profissional. No entanto a efetivação da educação como direito de todos ainda esbarra em aspectos culturais como delimitadores deste acesso. As dimensões de raça, classe e gênero muitas vezes são utilizadas, ainda que de forma velada, para dizer quem está dentro (e quem está fora) do acesso a este direito, de forma plena e não parcial, se é que isto é possível. Como já afirmei, estar *inserido* em certos espaços e instituições não garante a *inclusão* neles. Há, então, um jogo, um conflito e uma tensão entre direito e imperativo. A esta tendência Bobbio (2004) chama de “especificação”, ou seja, igualdade e diferença possuem relevâncias distintas e exigem o reconhecimento de novos personagens de direito, antes tratados de modo genérico: mulheres, crianças, negros, velhos, jovens etc. valorizando suas especificidades. Por este viés, “as escolas podem ser um exemplo da instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único” (MEYER e SOARES, 2004, p. 11). Tais instituições estabelecem um só modo como verdadeiro, legítimo e normal de masculinidade e de feminilidade, de cor e de classe social, como o desejável para todos.

Discursos da área da saúde, da educação e da política, entre outros, argumentam na mesma direção que enuncia Jose, isto é, que pessoas que freqüentam a escola são mais bem informadas e capazes de exercer um maior controle sobre si mesmas, sobre sua saúde e seu corpo, por exemplo. Os discursos reforçam e ampliam a valorização de determinados tipos de conhecimentos e habilidades, desenvolvidas especificamente nas escolas de uma forma que ignora ou desvaloriza possíveis aprendizagens e experiências efetivadas pelo indivíduo no seu cotidiano, em outras esferas e instituições, e na convivência com os outros. Essas experiências e esses conhecimentos são, muitas vezes, necessários para garantir a sobrevivência dentro de determinados espaços ou, ao menos, para minimizar seus efeitos.

⁶³ Mais informações sobre esta questão podem ser encontradas no texto: DAMICO, José Geraldo Soares. As obrigações no trabalho doméstico familiar de jovens estudantes uma questão de gênero. In: 30 Reunião anual da ANPEd, 2007, Caxambú-MG. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2007. p. 1-16.

Ana (26 anos), ao dizer, “quando eu vim pro colégio eu ainda era garota de programa, eu larguei da prostituição por que eu vim pro colégio (...). Por isso que eu não largo do colégio, faz muito bem pra minha cabeça (...)”, reforça o discurso que apresenta a escolarização como redentora, como via de acesso para uma vida melhor. A escolarização modela e interfere em muitas das dimensões e relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo, e resulta disso uma grande frustração quando esta não dá conta de transformar sozinha as condições de vida do sujeito. E ao ocasionar isso, a escola também promove e favorece uma série de questões tomadas como importantes e necessárias para a formação de um indivíduo, ou de um cidadão, como quer a linha do direito: socialização, vivências, conhecimentos, autonomia, autoconsciência, elementos constituintes de práticas pedagógicas que atuam na produção da experiência de si. Para Larrosa, “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório” (1994, p. 45). Percebe-se, assim, o que Foucault (1987) chama de “produtividade do poder”. Ou seja, o poder é produtivo porque é constituinte das relações entre as pessoas nos diferentes espaços institucionais e “produz realidade[s]; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Ibidem, p. 172). Por este viés, o sujeito aluno/a é uma realidade fabricada pelo poder disciplinar que a escola coloca em funcionamento e, neste processo de fabricação de si, o/a aluno/a constrói o seu repertório de experiências. Carlos, por exemplo, foi o entrevistado com mais idade e, apesar de estar 20 anos fora da escola, também crê que é lá o lugar validado do conhecimento, onde se constroem as aprendizagens verdadeiras, mais legitimadas socialmente:

Carlos (47 anos): Eu parei em 86 e agora que a minha esposa me disse: olha, retorna pra escola. Volta a estudar pra ti aprender mais um pouco. Pelo menos pra tirar o primeiro e o segundo grau. Não precisa ser doutor e faculdade e tudo, mas pelo saber... sempre saber um pouco mais é bom. Aprender um pouco mais.

—
Carlos: Ah, porque de vez em quando essa minha companheira, que eu vivo com ela, ela diz: ah, porque tu não voltas a estudar, aprende... pra tu ser alguém. Pra tu crescer um pouco, ter mais estudo, saber melhor. Saber se comportar, tudo.

Carlos reproduz fragmentos do discurso de que há conhecimentos que só a escola é capaz de fornecer, saberes que possibilitam crescer, saber se comportar e, com isso, ser alguém. Será que com 47 anos, casado, trabalhador, com toda uma história de vida construída,

ele ainda precisa da escola para ser alguém, para legitimar-se enquanto cidadão? É o poder do discurso materializado em sua fala que é, ao mesmo tempo, a fala de muitos outros/as, mesmo os/as mais jovens. Ou seja, ao longo de toda a modernidade a escola construiu-se e legitimou-se como a instância privilegiada do saber, por maior que seja a crise que possa estar enfrentando.

O sujeito escolarizado é tido como mais apto para absorver e utilizar as informações necessárias para tornar-se mais competente como cidadão, num processo que envolve desde noções sobre comportamento, atitudes e hábitos, até conhecimentos sobre direitos e cidadania (por exemplo, direito à assistência médica gratuita, sobre recursos que o governo disponibiliza, onde procurá-los, quando recorrer, qual a forma de acesso, como fazer a prevenção de doenças e como correr menos riscos). A escolarização passa a ser um *a priori* para que um indivíduo se torne um sujeito social e culturalmente capaz e ajustado, principalmente capaz de ajustar-se.

Historicamente, a escola institucionalizou-se como meio de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural, adequada para produzir sujeitos com competências diferenciadas para se movimentar na esfera social. Isso significa que a escolarização, nesta perspectiva, está estreitamente vinculada, como nos levam a pensar Ana e Carlos, à produção de modos considerados mais corretos de ser, comportar-se e posicionar-se no mundo, às experiências de si. Estes modos de ser deveriam, de forma progressiva, trazer benefícios aos indivíduos, proporcionar uma diminuição de suas vulnerabilidades e, com isso, uma melhoria de sua qualidade de vida, através do acesso a melhores trabalhos, da maior capacidade em dominar um número cada vez mais amplo de informações, de adaptar-se e fazer uso das novas tecnologias, de ter maiores possibilidades de lazer, de gerenciamento de sua saúde, de redução das situações de vulnerabilidade, etc. A escola, no entanto, não tem conseguido fazer isso, embora busque alternativas e estratégias para tanto. Porém a sociedade e o senso comum constroem uma visão linear de causa e efeito, na qual objetivos não alcançados são diretamente relacionados à incapacidade de um ou de outro (da escola ou do aluno). Surge, novamente, a culpabilização e a individualização.

Buscamos a escolarização, segundo Jenny Cook-Gumpertz (1991, p. 11), “para assegurarmos a continuação de uma sociedade estável e para criarmos as mudanças sociais necessárias”. Entretanto, quando estes resultados esperados não ocorrem, “os problemas são vistos como diretamente resultantes do fracasso na [e não da] escolarização” (Ibidem). A autora concorda que as taxas de alfabetização (tomada, boa parte das vezes, como sinônimo

de escolarização) “são vistas como indicadores de saúde da sociedade e como um barômetro do clima social” (Ibidem, p. 11). Penso que este é um dos motivos que levam os governantes a investirem, não tanto na melhoria da qualidade do ensino, mas nos números referentes a ele, pois os índices de alfabetização de um país permitem a ascensão no *ranking* mundial de estatísticas que mensuram o progresso social e econômico do mundo. Nesta mesma direção, Traversini aponta que alfabetizar a população de um país “tem sido uma meta explicitada recorrentemente em planos de governos, exigida por agências nacionais e internacionais de financiamento de programas sociais e discutidos nas universidades” (2006, p. 74). Ainda assim, o Brasil apresenta a nona taxa mais alta de analfabetismo entre os 28 países da América Latina e Caribe⁶⁴, dados que colocam em cheque a eficácia da política educacional do país.

O mesmo sinaliza Maria José Barbosa (2007, p. 106) em relação à EJA, ao dizer que “o compromisso de aumentar os índices educacionais positivos que os países em desenvolvimento têm com o Banco Mundial, [é] que força esses Estados a incluírem a EJA em seus programas de governo”. O fato de ser mais ou menos escolarizado permite a um país o *status* de ser (ou parecer) mais ou menos desenvolvido, de estar mais ou menos inserido na modernidade, de ter mais ou menos acessos a recursos de agências de fomento internacionais etc. Estabelece-se, assim, uma relação intrínseca entre as taxas de escolarização/alfabetismo e o desenvolvimento socioeconômico de uma nação e, também em função disso, a escola configura-se como uma necessidade também política e econômica. Neste sentido, o investimento na EJA se dá com diferentes objetivos, é constituído por diferentes discursos e atende a múltiplas demandas. Tal modalidade de ensino faz parte de resoluções e acordos internacionais que visam a erradicar o analfabetismo e permitir a todos o direito à educação, é orquestrada por partidos políticos que desejam visibilidade, é parte de políticas públicas que pleiteiam para jovens e adultos incorporação e mobilidade social, é discutida por diferentes movimentos populares que desejam acesso ao ensino e possibilidade de equalização. Por outro lado, os/as jovens pouco escolarizados ao freqüentam a EJA podem tornar-se socialmente invisíveis como todo “segredo sombrio e vergonhoso” de uma sociedade (BAUMAN, 2005, p. 38). A EJA pode ser para o Estado, também, uma possibilidade para manter os desescolarizados em segredo, regulados, controlados, a fim de não macular a imagem de país em desenvolvimento. Escapa-se, com isso, das estatísticas em que se enquadram os *des*: *desescolarizados*, *desempregados*, *desiguais* (Ibidem).

⁶⁴ Dados apresentados pelo IBGE 2007.

As narrativas apresentadas possibilitam, como sugere Foucault (2000), certa conversão do olhar e de atitudes para reconhecer, nos enunciados que nos interpelam, uma exaltação e, ao mesmo tempo, uma sujeição dos processos de escolarização aos problemas e às necessidades da vida contemporânea. Esse não é um sentido propriamente novo. Julia Varela (1995), ao discorrer sobre a noção de individualismo e de indivíduo que emerge com a Revolução Francesa – cujos balizadores são a divisão social do trabalho, o aumento de contingentes populacionais que buscam emprego nas áreas urbanas, o crescimento econômico, a acumulação de capital e a formação da propriedade privada –, apresenta a escolarização como um importante instrumento utilizado para dar conta da produção de indivíduos trabalhadores, saudáveis, adaptados, capazes de integrar-se à cultura e de saber movimentar-se dentro dela. Por isso, também, era importante que a educação se construísse enquanto um direito inalienável.

De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2003), a escola, em sentido bastante amplo, foi e ainda é responsável pela construção de um modelo de sociedade moderna através do tipo de conhecimento e socialização que possibilita. “É, então, nos primórdios da Idade Moderna, que a educação, sob a égide da escola, deixa de ser subalterna e passa a ser dominante. É quando educar passa a ser sinônimo de escolarizar” (XAVIER, 2003, p. 66).

No decorrer do século XIX até os dias atuais, a escolarização foi situada como um sustentáculo, “como uma força social e técnica central na vida contemporânea” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 33). Vieram de muitas e distintas fontes os movimentos (da religião, das classes altas, do governo, dos proprietários de fábrica, dos trabalhadores...) que reivindicavam a escolarização através de uma educação formal. No entanto a escolarização ainda era vista pela burguesia como perigosa e subversiva para a classe trabalhadora e era necessário produzir estratégias e pedagogias bem planejadas para sua contenção. A burguesia temia que com a escolarização o proletariado deixasse de aceitar a ordem social vigente e começasse a fazer reivindicações, a se organizar para exigir determinados direitos, principalmente em relação às condições de trabalho. E isso quando lhe interessava, de fato, era que a escolarização servisse justamente para o propósito de conformação de uma nova ordem; questão que, em alguma medida, permanece vigente ainda hoje. “O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 40).

Ou seja, todo o investimento na educação e na universalização do ensino não se deu somente pela benevolência do Estado. Havia aí uma intencionalidade que era também política – trabalhadores qualificados, eleitorado esclarecido, pessoas que pudessem ajustar-se à organização social vigente. Em função disso a educação torna-se pública “como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres” (CURY, 2002, p. 248). A partir disso, como forma de incentivar o indivíduo a buscar educação, muitos países farão uso da escolarização primária para condicionar o exercício dos direitos políticos, principalmente o voto e a possibilidade de se tornar elegível. Ou seja, para poder votar ou tornar-se um candidato político, era preciso saber ler e escrever, mais um modo de transformar o direito à educação em um imperativo.

Os trabalhadores, por sua vez, também lutaram pelo acesso à escolarização e conquistaram, com ela, poder de representação social. Em fins do século XIX, os trabalhadores assumiram a educação como: uma bandeira de luta social, econômica e política; forma de obter ganhos sociais, ascensão profissional e melhores salários; um meio de participação na vida econômica, social e política; instrumento de barganha. Para Marshal (apud CURY, 2002, p. 252), “o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX”.

Estado, trabalhadores e sociedade, de modo amplo, reconhecem a educação como direito imprescindível tanto para a cidadania quanto para qualificação profissional. No entanto havia uma divisão de interesses aí, e esta organização não se reduziu a uma única forma possível, sendo construída pela justaposição de discursos de diversas ordens. “O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito” (CURY, 2002, p. 253). Ou seja, independente do poder de diferentes grupos colocados em disputa na busca de legitimação de seus interesses através da educação, todos mobilizam e colocam em funcionamento a duplicidade ou multiplicidade dos discursos que fazem sua afirmação. Tomando como referência este amplo campo que abrange a educação, é possível dizer que ela não se configura apenas como parte dos direitos sociais, mas inclui os direitos políticos e os civis, dimensões implicadas e imbricadas uma com a outra. A

conjunção destes três direitos – sociais, civis e políticos – foi uma das características da educação no século XX (CURY, 2002).

A configuração da escolarização como direito e, paulatinamente, como imperativo social, não se deu sem conflitos, ou de uma vez para sempre. Foi um processo lento, repleto de resistências e atravessado por interesses muito diversos, incluindo os do capitalismo que se estabelecia e organizava a esfera social e econômica. Constituindo a dimensão mais importante deste processo de consolidação do capitalismo, segundo Antonio Cattani, estão “os princípios de subordinação e as condições de disciplinamento [que] passaram a ser interpretadas como inevitáveis, como sendo o caminho mais eficiente e racional para conquistar o bem comum” (2005, p. 52). A escola contribuiu de modo fundamental neste processo de disciplinamento, *habilitando* os indivíduos para a vida em sociedade.

A composição da modernidade capitalista coincide, pois, com o início dos processos de escolarização em massa impondo-se, gradativamente, sobre o indivíduo como um direito e como uma necessidade para o acesso ao mundo urbano como ser ativo, produtivo, um sujeito socialmente controlado, competente e autogovernado, enfim, *civilizado*. Para Bauman, tais processos buscaram “tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou lingüísticas, proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a nova ordem que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade” (BAUMAN, 1998, p. 29). No entanto todos os discursos que abarcaram a organização e a constituição dos processos de escolarização nem sempre eram convergentes e atendiam a interesses individuais específicos. Quer dizer, não havia uma homogeneidade intrínseca nos discursos que orientavam estes processos. Ao contrário, os discursos tanto fabricam quanto elegem saberes que importam, e estes saberes estabelecem-se sempre em meio a relações de poder. E é essa mesma a característica dos discursos: regular, controlar e produzir as relações sociais e as instituições. Os discursos governam aquilo que pode ser dito, pensado e feito, conformando as identidades e as práticas sociais dos sujeitos.

Veiga-Neto salienta a importância da escola como a principal instituição envolvida com a produção da civilidade, ou seja, “envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados”. Afirma que a escola moldada na modernidade era (e é) considerada como o “lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído [...]” (2003, p. 104-5).

As questões até aqui discutidas estão relacionadas às noções de inclusão e exclusão, sendo que, nesta lógica, os indivíduos é que devem ser capazes de se fazerem incluir. De

acordo com Maura C. Lopes, esta é uma lógica perversa, uma vez que “trabalha com o desaparecimento do sujeito e com o aparecimento da pessoa – individual e individualista –, pois dela nasce a luta pela manutenção das condições individuais por sustentabilidade, empregabilidade, atualização permanente, empreendedorismo, etc.” (2007, p. 16).

Nos dias atuais, o acesso a uma série de espaços – trabalho, universidade, cargo público, emprego, bolsa de estudos etc. – dá-se, ainda, pela consideração do *mérito*. Isto é, esse princípio – individual e individualizante – pressupõe que o indivíduo receba os benefícios na medida do seu esforço, do seu merecimento. Este critério de merecimento emerge junto com os processos de individualização provocados com a Revolução Francesa. Os pressupostos da Revolução, ao propor que os indivíduos fossem considerados por seus méritos pessoais e capacidades individuais, tiveram a intenção de acabar com as hierarquias e os privilégios ligados à ascendência (VARELA, 1995). A nova ordem que passaria a vigorar seria técnica e socialmente mais elevada, uma vez que se estabeleceria pelo ânimo, pelo empenho de cada um/a.

Esta é uma característica da racionalidade neoliberal; saímos do liberalismo, no qual se privilegiava “o governo da sociedade”, para dar passagem ao “governo dos sujeitos” (VEIGA-NETO, 2000). O sujeito aqui referido não é aquele do iluminismo: centrado, consciente, estável e dependente do Estado. Trata-se agora de um sujeito de outro tipo, aquele capaz de se autogovernar, capaz de fazer suas próprias escolhas. Nas palavras do autor, um “sujeito-cliente”, pois a ele se oferecem infinitas escolhas, possibilidades de obtenção, participação e consumo (Ibidem). Este mesmo sujeito aprende e desenvolve, além da capacidade de fazer (supostamente) *livremente* suas escolhas, a capacidade de competir. Deste modo, o sujeito ideal da racionalidade neoliberal “é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor [e mais] fazendo suas próprias escolhas”, desenvolvendo ao máximo sua capacidade de ser *empresário de si* (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200).

Este foi um instrumento fundamental na luta contra a discriminação social que imperava a época, mas, paradoxalmente, funciona ainda hoje como um dos instrumentos básicos de discriminação e exclusão na sociedade moderna, imputando ao indivíduo (com direitos e acessos desiguais) a responsabilização pelos resultados *negativos* ou *positivos* alcançados em suas vidas:

Sandra: E tu chegou a rodar algum ano?

Sabrina (23 anos): Eu rodei dois anos na primeira.

[...]

Sabrina: Porque eu era aquela aluna que não gostava de prestar atenção, fazia as coisas tudo no ar, assim.

Sandra: Então tu achas que era dificuldade tua?

Sabrina: Isso.

Sandra: Não eram outras coisas que te atrapalhavam?

Sabrina: Não, era eu mesmo.

O modo como esta individualização foi se organizando socialmente faz parecer que os indivíduos excluídos da esfera produtiva assim o fossem por livre escolha, como traz o excerto. Em uma perspectiva estruturante, diz Lopes, “os não-incluídos são aqueles que não são ‘merecedores’ de estar compartilhando espaços com os mais aptos, mais capazes, normais, ou não estão na fase de desenvolvimento que os possibilita acompanhar os demais” (2007, p. 16-7). Como não tinha *condições de acompanhar os demais*, Sabrina repetiu duas vezes a primeira-série e mais três vezes a segunda com a mesma professora. Mas, de acordo com a aluna, “*a professora era muito boa*”; ela é que “*era sem vergonha*”:

Sandra: E tu achou certo repetir a terceira vez? Foram três vezes.

Sabrina: Aí foi por brincadeira minha mesmo.

Sandra: O que era a brincadeira tua?

Sabrina: Eu chegava e sentava, não abria o caderno e não fazia nada.

Este discurso da individualização, da culpabilização de si, da consideração do mérito, pela sua renovação constante através da linguagem, naturalizou-se, passando a fazer parte do senso comum, replicando-se por isso, nas falas dos/as informantes, como apontado nos excertos. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, o acesso e a permanência na escola entram como elemento importante para tornar alguém habilitado, competente e inserido. Todo este estímulo à inserção na escola, ao desenvolvimento de competências e habilidades acontece em um período em que, paradoxalmente, se aprofundam ainda mais as desigualdades sociais e as exclusões, e no qual os acessos e as oportunidades diminuem e se dão de formas diferenciadas, tanto na esfera educacional quanto do trabalho, abrindo distâncias ainda maiores entre os excluídos e os incluídos sociais. Esses elementos mais uma vez aproximam-se de uma lógica neoliberal profundamente imbricada com processos de globalização, de uma intervenção mínima do Estado, em que este deve seguir o modo de pensar da empresa: mais economia, mais rapidez, facilidade, produção e lucro. Nesta mesma lógica, entra a produção do novo sujeito, mais autônomo em relação ao Estado, mais competente para (supostamente)

conhecer e criar possibilidades de escolha, de tomar decisões, de participar, promovendo um alargamento do individualismo. Essa discussão tem a intenção de visibilizar o poder deste discurso na produção dos sujeitos, interpelando e posicionando os/as jovens na atualidade em busca de melhores condições de vida, fazendo-os/as crer na possibilidade de liberdade, livre escolha, autonomia, na qual cada um/a se transforma num *expert* de si mesmo, pois supõe saber o que lhe convém, colocando em funcionamento novas práticas de governo de si. “É dessa combinação inextrincável entre sujeição e *expertise* que vem a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que suas escolhas pessoais são mesmo pessoais” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202).

As competências e habilidades consideradas como necessárias na atualidade, devem ser fornecidas, de modo especial, pela escola e/ou por cursos de formação ministrados por diferentes instituições educativas. Isso ocorre porque estes conhecimentos precisam ser comprovados, certificados, documentados para serem validados.

[...] [a escola] continua sendo entendida e tratada como uma importante instância de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais e, também como uma instituição que interfere, aprofunda e fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instâncias sociais, incluindo-se aí o que vem sendo chamado, em estudos contemporâneos, de aprendizagens culturais (MEYER, 2002, p. 55).

Cientes deste lugar atribuído às aprendizagens consideradas escolares, vários/as jovens procuram fazer cursos gratuitos oferecidos em estabelecimentos educacionais públicos ou em associações com a intenção de qualificar-se, de algum modo, para competir na sociedade atual, como curso de padaria, de computação e outros. Foi um curso de padaria que garantiu a um dos meninos entrevistados uma vaga em uma rede de supermercados em Porto Alegre. Mas estes jovens não podem relaxar; é preciso ficar atento, pois “os localizados em uma pretensa zona de inclusão são constantemente ameaçados de não permanecerem nela” (LOPES, 2007, p. 16). Devem ter a flexibilidade, a maleabilidade e o desejo de manterem-se “em condições de serem empregáveis, de serem vistos em posições destacadas em seus empregos, de serem interessantes, inteligentes, criativos” (Ibidem).

A narrativa de Sabrina pode ser compreendida também como uma forma de contrapor-se ao imperativo da escolarização, de tentar escapar dele, de não se tornar sujeito da escolarização. Foi a estratégia encontrada para, em meio a tantos discursos que apresentam a escolarização como um dever e um direito, fazer a resistência a ela: não abrir o caderno, não fazer nada, brincar, ser *sem vergonha*. Para Foucault (1995), só pode haver resistência onde

houver uma relação de poder. A relação, aqui, estabelecer-se-ia entre Sabrina, a escola e os processos de escolarização. A estudante estaria supostamente submetida às formas de organização escolar, entretanto, ao *não fazer nada*, estabelece um confronto, a possibilidade de um exercício de poder (de liberdade) sobre si para resistir ao poder do outro. No espaço da escola, estas formas de resistência deslocam configurações bem articuladas de poder e controle, colocando em cheque a organização do espaço e de suas práticas. Estas resistências devem ser (e procura-se sempre novas e outras estratégias para isso) controladas, reprimidas, porque, do contrário, tais exercícios de resistência e de luta (já que a resistência só pode ser exercitada por sujeitos livres)

[...] questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo (FOUCAULT, 1995, p. 234-5)

A resistência produzida pela jovem é uma estratégia, uma técnica para colocar-se em oposição àquele poder que deseja determinar quem se é e o que somos ou, ainda, que ignora o que desejamos ser, a fim de produzir um sujeito específico. E ainda, como diz Foucault (1995), estas são lutas imediatas, porque as pessoas não buscam encontrar uma solução para seus problemas no futuro; é o que ele chama de “lutas anárquicas”, uma negação contra a autoridade de forma confusa ou desorganizada. A intenção é fazer uma crítica, uma resistência às instâncias de poder que lhe são mais próximas e que exercem uma ação sobre si; neste exemplo, a professora e o saber escolar.

*** ***

É certo que muitas aprendizagens são feitas somente na escola e que outras tantas as reforçam ou as confrontam nos meios culturais. Mas, ao mesmo tempo, estas duas dimensões pedagógicas estão implicadas uma com a outra. Acredito que tanto algumas aprendizagens ou pedagogias culturais quanto algumas aprendizagens típicas escolares não se limitam ao seu espaço de enunciação, mas fazem-se presentes em diferentes instâncias. Não há fronteiras capazes de delimitar e separar o que pode ou não ser aprendido ou ensinado em cada lugar social. A escola, entretanto, continua sendo tratada, de acordo com Dagmar Meyer, como “uma importante instância de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem

ocorrer em outros locais” (2002, p. 55). Em função disso, ao falar neste capítulo em escolarização, fiz referência àquelas aprendizagens, habilidades, atitudes e experiências vivenciadas, principalmente, no âmbito da escola, mas que são pensadas com a intenção de habilitar e preparar os sujeitos para se inserir adequadamente na sociedade em que vivem. Tais sujeitos são capazes de utilizar a racionalidade aprendida na escola e as habilidades lá desenvolvidas para melhorar sua inserção social e cultural.

Na história das sociedades ocidentais, a escola vem afirmando-se como um lugar singular para a aprendizagem de certos saberes, bem como para o desenvolvimento de comportamentos e habilidades legitimados para formar o sujeito e o próprio Estado. Neste sentido, é fundamental compreender que a escolarização é um processo institucional que age em interação com o político, o social e o cultural a fim de possibilitar e produzir processos que favoreçam a normalização dos sujeitos.

A escola ocupou e tem ocupado, desde sua gênese na modernidade, um papel importante na vida das pessoas. Mesmo que não tenha contribuído de forma direta para o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial europeu em sua primeira fase, “a seqüência do desenvolvimento escolar inicial serviu para preparar a futura força de trabalho para a conduta, os hábitos, o comportamento, os ritmos e a disciplina exigida pela fábrica” (GRAFF, 1990, p. 50). Isso fortalece a imagem de que a escola conduz (e induz) a ensinamentos que extrapolam os conhecimentos formais das disciplinas. A escola, por este viés, faz-se presente com diferentes objetivos na vida de todos nós e, de um modo ou de outro, as capacidades, as condutas e os conhecimentos produzidos, especificamente no domínio escolar, ocupa(ra)m um espaço significativo na vida das pessoas, seja por estarem incluídas nos processos de escolarização, seja porque deles foram (são) excluídos.

É interessante pensar que o processo civilizatório no qual se engendra esta discursividade sobre a necessidade da escolarização tornou, também, necessária uma *outra* forma de educação, uma pedagogia que ensinasse o controle do tempo, do espaço, do corpo, de si mesmo. Penso que estas dimensões convivem na atualidade e convergem para produzir o sujeito aluno/a. O processo civilizatório – entendido como educação de indivíduos para viver em sociedade – pode ser compreendido também como processo de produção do sujeito moderno, pois era necessário romper qualquer semelhança com o sujeito da antigüidade ou renascentista. Varela (1995) diz que, para a civilização ou socialização de crianças e jovens, a fim de melhor usarem seu tempo e espaço, houve três períodos ou momentos históricos diferentes, caracterizados por pedagogias distintas, a partir da segunda metade do século

XVII, quais sejam: as pedagogias disciplinares, as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas; esta última ainda muito em voga na atualidade. São as pedagogias que marcaram a modernidade como processos de subjetivação dos sujeitos.

Foucault (1987) fala nas pedagogias disciplinares afirmando que, na modernidade, o soldado (acrescento o aluno, o trabalhador, o doente, o pai, a mãe, o jovem...) passou a ser entendido como algo possível de ser fabricado. O que significa dizer que, neste momento da história, os indivíduos e seus corpos – mais do que em qualquer outro período – tornavam-se alvos intencionais de investimentos intensos e específicos. O corpo torna-se objeto de tipos específicos de poder, e é sobre ele que certas pedagogias passam a investir – sobre um “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, que responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 125). Em um texto chamado *Sobre a pedagogia*, escrito no século XVIII, o filósofo Kant já apontava que a função primeira da escola era ensinar as crianças a ocupar de modo mais adequado seu tempo e seu espaço, e ele dava grande destaque à disciplina nesse processo de aprendizagem (VEIGA-NETO, 2003). Foucault, em suas análises, avalia que passamos da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, entretanto as duas coexistem na atualidade, organizando os espaços sociais. A disciplinarização e o controle dos corpos se dão de modo sutil na escola, sem o uso da força; é estabelecida pelas relações de poder que atravessam este espaço. Um trecho do diário de campo evidencia a sutileza (embora em meio a resistências) da organização disciplinar do espaço escolar:

Diário de campo: A professora iniciou a aula solicitando um círculo e houve resistência geral em fazê-lo. A professora não cedeu, tomou a iniciativa e começou a organizar as classes, logo foi seguida por algumas alunas. Os alunos não queriam de modo algum formar o círculo, alegando que iam ficar grudados uns aos outros. A professora disse, então, que havia colocado mais classes do que tinha alunos e estes não precisavam sentar próximos. Continuaram resistindo, mas foram organizando-se lentamente. Adílson, quando resolve finalmente obedecer à ordem, o faz jogando com força todo o seu material no chão, fazendo um forte barulho e silenciando a sala. [...] A professora apenas pede que junte o material, no que obedece. Em alguns minutos, mesmo não querendo ‘ficar grudado’, sentaram todos os guris embolados de um lado do círculo e as gurias do outro (17 de abril de 2006).

Os espaços precisam tornar-se legíveis e organizados para parecerem produtivos, para que a professora possa garantir o controle e a docilidade do grupo. Isso não é nada fácil, principalmente em turmas de EJA, que lidam com *jovens cada vez mais jovens* e, geralmente, com históricos escolares considerados pela escola como cheios de *problemas* disciplinares e

de aprendizagem. O uso do poder, bem ao modo de Foucault, torna-se uma ferramenta útil para a contenção dos corpos. As relações de poder, nesta perspectiva, não são vistas como negativas, como relações que distorcem, hierarquizam e deturpam; ao contrário, são vistas como produtivas; porque é um exercício de poder que age no convencimento, na persuasão e, ao mesmo tempo, fiscaliza, cerceia, revela, fixa. A escola exerce, assim, “o poder de nomear, descrever, classificar, identificar e diferenciar – o poder de definir, enfim, quem está incluído e quem está excluído de quais grupos/posições sociais” (MEYER, 2000, p. 58), ajudando cada um/a a ocupar seus devidos lugares nas representações que são acionadas pelo discurso escolar.

É comum que alunos/as da EJA tenham uma concepção tradicional⁶⁵ do que seja ensino-aprendizagem e organização escolar, até porque, geralmente, foram constituídos enquanto estudantes do ensino regular dentro desta proposta pedagógica. Os/as alunos/as achavam, por exemplo, que um vídeo apresentado, sentar em círculo ou discutir um tema de relevância social não eram aulas... Aula era (é) escrever no caderno, copiar do quadro e sentar um atrás do outro (compreendidos como sinônimo de aprender). Isso evidencia algumas dificuldades a serem enfrentadas ao se pensar em novas propostas de ensino compreendidas como mais progressistas e o quanto certos discursos tornam-se tão fortes e verdadeiros que temos dificuldades de escaparmos deles, de tirar deles o peso de verdade, de legitimidade e admitir que outras coisas e possibilidades também podem ser válidas; que discursos que digam outras coisas também podem ser ouvidos.

A disciplinarização e a docilização dos corpos, processo que teve início nos colégios, no exército e nos hospitais pelo investimento do Estado é, ainda hoje, uma necessidade imposta pela sociedade e pela cultura. “Já não se tratava de preparar os internos para a vida eterna senão de discipliná-los e educá-los para produzir bons súditos e bons cidadãos na vida terrena” (ALVAREZ-URIA, 1995, p. 72). Tanto hoje quanto no início da era moderna, buscava-se, através de relações de poder, produzir no indivíduo a necessidade de submeter-se às normas preestabelecidas para a preparação de determinados tipos de corpos e de sujeitos. Esses métodos que permitem um detalhado controle e governo sobre os corpos são chamados por Foucault de “disciplinas”.

⁶⁵ O sentido de tradicional aqui deve ser compreendido como parte daquilo que foi nomeado como pedagogia tradicional e que engloba um conjunto de perspectivas e pressupostos centrados na ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na eficiência, nos objetivos etc. Tinha como preocupação central a obtenção de resultados que pudessem ser medidos e classificados.

Os processos disciplinares são exercidos em múltiplos espaços, como a escola, e nesses espaços caracterizam-se como “fórmulas gerais de dominação” que visam “à formação de uma relação que no mesmo mecanismo” tornam o corpo “tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que envolve um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 1987, p. 127). No exemplo citado, pode-se inferir que a disciplinarização dos corpos se dá de modos diferenciados para homens e mulheres. Estes corpos são ensinados, desde cedo, a movimentarem-se e a manifestarem-se de modos distintos, um modo de separar e categorizar os sujeitos pelo seu sexo. Foram os meninos que se rebelaram contra a proposta da professora; foram as meninas que primeiro cederam a ela e ajudaram a organizar o círculo.

A escola, em sua gênese, separou as crianças dos adultos, os pobres dos ricos e separou também os meninos das meninas (LOURO, 1997). Não me refiro exclusivamente a uma separação de fato, ou somente dos corpos, mas a uma separação dos modos de ser de cada um/a. Uma separação que se manifesta e se faz visível no corpo, nas formas de submissão ou de resistência deste corpo. Pode-se perguntar: Como a escola produz as diferenças entre os sujeitos? De que modo ela engendra tais diferenciações? Acredito que ela faz isso ao delimitar espaços, informar lugares, brincadeiras e jogos para meninos e meninas, ao escolher o material didático, ao organizar o currículo, ao determinar o que pode ser dito e o que deve ser silenciado. As representações nos livros didáticos, as recomendações específicas a uns e outros, o que se espera de cada um/a e os modos de avaliar são também formas de discurso que imprimem sentidos e constituem posições de sujeito masculino e feminino.

Ao longo da história da instituição escolar e outras que (re)produzem estes discursos, o entendimento de que homens e mulheres são natural e biologicamente diferentes tornam-se tão naturalizados que sua dimensão cultural não é problematizada. “Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem, se agrupem de formas distintas” (LOURO, 1997, p. 60). Esta naturalização dos modos de ser está tão definida socialmente que a professora da turma durante a entrevista afirmou não haver diferenças entre alunos e alunas, que os/as trata de igual maneira e que estes se comportam de modo semelhante. Ao observá-la e entrevista-la, é possível ver que ela enxerga mesmo a relação entre os gêneros deste modo; não há uma intenção em camuflar a separação que existe entre eles/as na escola. O modo como se organizam parece ser um dado *a priori*,

entretanto, “a partir desses pressupostos, a escola nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tenta ‘corrigi-las’” (MEYER e SOARES, 2004, p. 11).

Sandra: E até assim o modo como eles se sentam na sala de aula, eles se segregam, eles se misturam, quem é que falta mais, se tu vêes nisso alguma relação com gênero.

Professora: Não, acho que não. [...] Não, se misturam. Normalmente tem grupinhos, acho que quase todas as turmas que eu passei têm grupinhos assim mistos.

No entanto eu observava que eles e elas se sentavam quase todo o tempo em lados separados da sala, com algumas fileiras de cadeiras de distância. E, quando outras formas de organização eram propostas, a segregação mantinha-se como no exemplo relatado; isso torna-se invisibilizado no contexto das dinâmicas escolares cotidianas. Enquanto estudantes ou enquanto professores/as, carregamos de sentido as coisas lidas, ditas, ouvidas ou feitas na escola, produzindo efeitos específicos e modos de ser. Concordo com Louro que, enquanto educadores/as, “é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (1997, p. 137).

A educação é um processo segundo o qual ninguém poderia ou pode escapar, pois é ela a instância privilegiada de produção de corpos dóceis, disciplinados e generificados. Independente do tipo de escolarização, o que importa é ter sido escolarizado e, quanto maior o grau de escolaridade, maior o *status* e o acesso. Supostamente, também é maior o grau de inclusão, de pertencimento e maior seria a redução dos componentes da vulnerabilidade. A escolarização torna-se pré-requisito para quase tudo. Como diz Graff, referindo-se ao alfabetismo, este serve “como um requisito para o desenvolvimento econômico, ‘decolagens’, modernização, desenvolvimento político e estabilidade, padrões de vida, controle da fertilidade” (1990, p. 35). Atribui-se a escolarização/alfabetismo efeitos que extrapolam as habilidades cognitivas, afetivas, comportamentais e de atitudes, para incluir questões que vão da identificação com o outro ao “espírito de inovação, atitude empreendedora, ‘cosmopolitismo’, espírito crítico em relação à informação e à mídia, identificação nacional, aceitação tecnológica, racionalidade e compromisso com a democracia, até oportunismo, linearidade de pensamento e comportamento [...]” (Ibidem).

São alguns desses enunciados conectados a outros que emergem nestes tempos em que vivemos, que se entrevêm em algumas falas dos/as entrevistados/as. A escola é incumbida de submeter, disciplinar, controlar, conscientizar, generificar e educar o indivíduo para que este possa viver socialmente, ser bom cidadão, trabalhador, gerenciar bem o seu dinheiro etc.

Essas são consideradas dimensões importantes do processo de escolarização. O disciplinamento dos saberes, dos comportamentos e, como consequência, do próprio sujeito é necessariamente mediado por relações de poder.

Esse exercício do poder, intensificado pelas pedagogias disciplinares, está ligado a profundas transformações sociais e a novas formas de dominação. Para Varela, são “as transformações econômicas (acréscimo e conservação das riquezas), sociais (evitar motins e sublevações; demanda de uma maior segurança), políticas (tornar viável o novo modelo de sociedade, ou seja, aceitação da nova soberania baseada no contrato social)” (1995, p. 42) que colaboram para tal organização do poder. Ou seja, os processos de escolarização devem ser capazes de educar os sujeitos para a adaptação e para a auto-regulação social; sujeitos capazes de fazer escolhas racionais, serem autônomos ao determinar seus próprios desejos etc., mas não só isso. Nos dias atuais, outros elementos agregam-se a esses e complexificam a relação com a escola e suas formas de organização. Para James Marshal (1994), por exemplo, isto é uma falácia. Ele afirma que Foucault também acreditava que isto fosse uma fachada, “um mito, que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente” (Ibidem, p. 22, [grifo do autor]).

Veja-se no Brasil, por exemplo: as famílias são responsabilizadas (e devem ser convencidas) a matricularem seus filhos e suas filhas na escola sob pena de perderem a guarda ou de prisão. Através da intervenção dos conselhos tutelares, a família tem uma única escolha, que é a possibilidade de não permitir que as crianças e jovens em idade escolar fiquem fora da escola, pois é esta a instituição que deve zelar pela manutenção de crianças e jovens na escola, oferecendo meios para garantir tanto a matrícula quanto a frequência destes nas instituições de ensino. No entanto, quando a intervenção não for suficiente, os conselhos agem de forma incisiva e coercitiva sobre as famílias, podendo até sustar o pátrio poder sobre os/as filhos/as. A escolarização consta, pois, em documentos oficiais como direito e obrigatoriedade das famílias e do Estado; eis aqui como se constitui um outro viés da escolarização como imperativo.

O recebimento de auxílios como *Bolsa escola* ou *Bolsa família* também está atrelado à frequência dos/as filhos/as na escola, uma vez que, em caso de evasão, perdem o benefício⁶⁶. Porém essa obrigatoriedade e penalização, caso não se efetive a matrícula ou não se garanta a

⁶⁶ Para mais informações sobre esta questão, ver a dissertação de mestrado de Carin Klein (2003).

frequência, não fazem muito sentido, pois parecem não possuir força de lei, sendo que não há um só caso no Brasil de pais ou mães presos por deixarem de enviar os filhos para a escola. Os/as jovens entrevistados demonstraram, de qualquer forma, conhecimento e alguma afinidade com o Conselho Tutelar. Luan, por exemplo, foi chamado junto com seu irmão, porque faltavam muito às aulas:

Luan: Não, é que nós [ele e o irmão] não gostava de vir estudar de manhã e tava frio de manhã e eu não gostava de me acordar cedo.

Sandra: E aí?

Luan: Daí eles levaram eu pro Conselho porque eu matava aula. Meu irmão foi junto. [...]

Sandra: E o que tu disse pra eles?

Luan: Falei que eu não gostava de me acordar de manhã.

Estas narrativas evidenciam que tais órgãos buscam em alguma medida se fazer presentes na vida dessas crianças e jovens, com a intenção de intervir e auxiliar (muitas vezes funcionam mais como meios coercitivos do que de apoio) as famílias pobres a darem conta do que é considerado como seu dever na educação dos filhos. A manutenção destes na escola é uma destas funções educativas e disciplinadoras consideradas desejáveis. Luan foi instruído a não faltar mais às aulas. Foi liberado, mas continuou, entre presenças e ausências, até transferir-se para o noturno. Esta questão mostra, também, aquilo que escapa ao imperativo da escolarização, pois de alguma forma jovens como Luan vêem poucos ganhos na escola, assim como algumas famílias que precisam ser fiscalizadas e ter benefícios ofertados (e confiscados) para se apropriar daquilo que é seu por direito: a escola. Como estratégias de poder, a fim de capturar o sujeito aluno, a escola busca alternativas para fazer valer o imperativo (ou o direito?) da escolarização, encontrando, como alternativas, transferir o jovem para o noturno, por exemplo. Ou seja, fica visível aqui uma tensão entre escolarização como direito e como imperativo. Parece que os dois discursos se constituem, se atravessam ao mesmo tempo em que divergem e se rompem. A linha que divide o que é imperativo e o que é direito nestas circunstâncias parece frágil; as fronteiras borram-se e mesclam-se, e suas delimitações parecem imprecisas. As políticas públicas tentam, em alguma medida, levar em conta estas coisas que escapam e que se atravessam, porque, de alguma forma, elas rompem e visibilizam a fragilidade de certos discursos lineares em torno da educação e seus processos. Rompem com algumas relações de causa e efeito como, por exemplo, o axioma de que estar na escola pode ser compreendido como sinônimo de inclusão. Que regras e/ou que

significados devem ser aprendidos por estes/as jovens e por estas famílias? O que significa estar na escola? Ser aluno/a? Ser mais ou menos escolarizado/a? Receber estes auxílios em troca de escolarização? O controle do Conselho Tutelar? Parece que todas estas questões precisam ser ensinadas e aprendidas, para que as famílias e seus integrantes possam se tornar sujeitos destes discursos. Para Larrosa,

Qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. Quem são os participantes para si mesmos e quem é cada um para os outros é essencial à natureza mesma de qualquer prática social. Portanto, aprender a participar em uma prática social qualquer (um jogo de futebol, uma assembléia, um ritual religioso etc.) é, ao mesmo tempo, aprender o que significa ser um participante. Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que ser um jogador significa. (1994, p. 45)

O/a aluno/a aprende a ser aluno/a, e o que isso significa? A família aprende a ser família, e que responsabilidades isto traz? A escola aprende o que e como ensinar, e o que isto significa? O Estado aprende a regular, a governar e ensina a se autoregular. De outro modo, importa pensar que estas instâncias (escola, programas de governo, Conselho Tutelar, direito etc.) contribuem para a produção das experiências de si, para a produção de um determinado tipo de indivíduo, principalmente um que se faça adequado às normas, mesmo que distinguindo por dimensões como classe, gênero e raça, pois são também estas dimensões que estão implicadas aqui. Será que pessoas de classes sociais mais favorecidas precisam com a mesma intensidade da intervenção do Conselho Tutelar? Será que pessoas de classe média se beneficiam de programas de governo que visam à subsistência das famílias? Como as mulheres-mães e pobres são posicionadas diante destas responsabilidades? Por que os homens-pais não recebem os mesmos ensinamentos e cobranças em relação à educação e aos cuidados com os filhos? Por que são famílias negras atendidas em maior número por estas instituições? Por que crianças e jovens negros/as estão entre os/as que mais se evadem e fracassam na escola? Será coincidência que Luan seja pobre e negro? Não tenho a intenção de responder a estas questões, mesmo porque não tenho como fazê-lo, mas acredito que esta seja uma das minhas incumbências enquanto analista: multiplicar as perguntas, visibilizar os discursos, localizar os atravessamentos, fazer fissuras e provocar a reflexão. Pode-se perguntar, a partir disso, de que modo os discursos de educação para todos, educação como direito e universalização do ensino, foram assumindo centralidade nas políticas e projetos

educacionais, compreendendo tais políticas como envolvidas na produção de sentidos ao campo da educação, aos processos de escolarização, a constituição do ser aluno/a e as posições de sujeitos fabricadas nestes processos.

Fernando Alvarez-Uria (1995) fala-nos dos estreitos laços entre a escolarização e o capitalismo, e do peso que as desigualdades econômicas e culturais (como de gênero, classe, raça e geração) assumem nas trajetórias de êxito ou fracasso escolar, como buscaram mostrar os sociólogos de inspiração marxista. Pode-se pensar o quanto essas desigualdades contribuem para incluir ou excluir determinados grupos ou sujeitos do processo de escolarização e, como extensão, excluir de espaços sociais mais amplos. A escolarização como imperativo e como direito, dimensões presentes e atuais nos ditos em torno da educação, vêm constituindo os discursos oficiais e a noção de ex/inclusão. “São múltiplos os trabalhos destinados a mostrar que o sistema de ensino é o ensino do sistema, que os centros escolares contribuem para produzir e reproduzir a ordem social, que a escola tal qual foi delineada pelos poderosos se instituiu num baluarte da ordem pública” (URIA, 1995, p. 70).

Para dar conta de (re)produzir a ordem social, multiplicaram-se e multiplicam-se escolas distintas para distintos sujeitos, criando situações tanto de inclusão quanto de exclusão ou, ainda, a exclusão dentro da inclusão, consolidando a produção de diferentes infâncias e juventudes, não somente pobres ou ricas, mas infâncias e juventudes de meninas e meninos, brancas/negras/pardas/indígenas, com defasagem idade/série, com histórias de êxito ou fracasso escolar etc. Apoiado em Foucault, Veiga-Neto afirma que dentro da própria exclusão estão em funcionamento processos de ambivalência, ao mesmo tempo em que a exclusão produz,

[...] ela particulariza e reforça a separação *incluídos-excluídos, mesmos-diferentes, normais-anormais, privilegiados-desprivilegiados*, ela torna, pela própria assimetria na origem, o segundo elemento do binário – enquanto *excluído, diferente, anormal, desprivilegiando o outro* – muito mais controlável, útil e produtivo (VEIGA-NETO, 2000, p. 4, [grifos do autor]).

Não se pode esquecer, entretanto, que neste processo ambivalente de inclusão/exclusão, a escola tem funcionado, também, como um espaço importante e necessário de socialização, de formação de vínculos e de múltiplas aprendizagens para além daquelas consideradas exclusivamente escolares.

Ao mesmo tempo em que a escolarização é colocada como uma necessidade para a conquista ou como a promessa de uma vida melhor, ela vai determinando, por meio de seus mecanismos de poder e controle, quem são aqueles e aquelas que podem ter acesso a tais promessas e quem são os excluídos delas. É a diferença materializando-se nos processos de escolarização. São esses *diferentes* e as diferenças que visibilizo e problematizo nas seções que seguem, apontando que, freqüentemente, há uma fusão e uma dependência entre as noções de excluído e incluído, entre o diferente e o mesmo. A um só tempo, nos processos de incluir/excluir, vê-se o atravessamento de uma gama de fatores.

7.1 ESCOLARIZAÇÃO, ANALFABETISMO E ALFABETISMO FUNCIONAL

Um dos produtos indesejáveis do processo de escolarização é o analfabetismo funcional e essa expressão parece estar na *crista da onda* do vocabulário educacional, político, sociológico e econômico do país. O Conselho Nacional de Educação coloca que

[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não-acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (BRASIL, 2000, p. 6).⁶⁷

Talvez em função deste discurso, tão disseminado em nossa cultura, nem o atual Presidente da República escapou de ser *enquadrado* na nomeação de analfabeto funcional, como mostra este excerto jornalístico:

⁶⁷ Compreendo que alfabetismo, alfabetismo funcional e letramento estejam inevitavelmente ligados entre si, embora não sejam a mesma coisa. Os termos designam não só os processos de aquisição da leitura e da escrita, como também a capacidade de uso dos indivíduos destas habilidades nas práticas sociais. Isso implica pensar que a capacidade de escrita e de leitura, ou fazer parte do mundo letrado, não é apenas o domínio de uma habilidade técnica e/ou cognitiva. Esta aprendizagem está implicada com questões culturais, sociais, políticas, econômicas. O uso da palavra letramento surge ressignificado no final dos anos de 1980 no Brasil, primeiro por Mary Kato e logo por Leda Verdiani Tfouni, como uma nova adjetivação para alfabetização funcional. “Na linguagem corrente, na linguagem da mídia, tem-se falado muito de analfabetismo funcional, de alfabetização funcional, expressões cujo sentido se aproxima do sentido de letramento, mas não se identifica com ele. Mesmo na área acadêmica, o conceito é ainda fluido: letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita...” (SOARES, 2002, p. 15-16). Neste texto, como venho me apoiando em dados do Inaf, Indicador de Alfabetismo Funcional, optei por não usar o termo letramento e manter o termo alfabetismo funcional, compreendendo que há proximidades, mas também diferenças entre eles.

Quero recorrer ao paraibano Maílson da Nóbrega, ex-ministro da Fazenda e economista premiado, que, numa das suas últimas conferências, falou sobre a capacidade que Lula tem para extrair decisões fundamentais para o governo, numa época de crise política, em que os conflitos aumentam a exigência de racionalidade e método. Ele diz que, como Lula não tem o hábito de ler documentos e livros, há a tese de que, por não gostar de ler, não se rege por um raciocínio linear e lógico para tomar decisões de bom senso. ‘É o chamado analfabetismo funcional’, diz Maílson (BRITO, 2005, s/p).⁶⁸

Talvez por isso mesmo, o Presidente apresente em seu plano de governo várias políticas de investimento na educação de jovens e, segundo ele, os jovens figurem em seu governo como sujeitos que devem ser reconhecidos e tratados como sujeitos de direitos. Pode-se listar uma série de medidas que visam a posicionar os jovens neste lugar socialmente privilegiado: Programa Primeiro Emprego, Brasil Alfabetizado, Projovem, Força Brasil Jovem, Programa Nacional Juventude e Meio Ambiente, Prouni, Fazendo Escola, entre outros. Desde o início de seu mandato, muitas críticas têm sido feitas ao modo como o Presidente se expressa, aos seus erros gramaticais, às gafes geográficas, ao desconhecimento de uma língua estrangeira, ao seu pouco gosto pela leitura etc., como expressa este outro excerto jornalístico:

O Exm^o é um lépido orador de improviso, de blábláblá ainda com resíduos de lengalenga sindical e pecaminosas concordâncias verbais no seu tosco linguajar, tão do agrado dos seus enlevados admiradores ou bajuladores de interesses constantes ou eventuais (COSTA, 2005, s/p).⁶⁹

Alguns jornalistas e analistas políticos justificam a recusa de voto de alguns eleitores ao atual presidente, tomando o grau de escolarização deste como justificativa para sua inadequação ao cargo, pois é a primeira vez na história do país que chegam à presidência sem uma graduação universitária, tanto o presidente quanto o vice. Atualmente, os diferentes problemas que Lula vem enfrentando no exercício do seu mandato são atribuídos, não raras vezes, ao seu baixo grau de escolaridade. Faço este comentário sobre o Presidente para mostrar como uma quebra de fronteiras entre o que é considerado normal e desejável (ou seja, o rompimento com a noção de escolarização como imperativo social), pode provocar reações

⁶⁸ BRITO, Marcondes. Analfabetismo funcional. Jornal O Norte, Política, 26 de Novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.jornalonorte.com.br/colunas/?1063>>. Acesso em 14 de dezembro de 2005.

⁶⁹ COSTA, José Luis Sávio. Mais um Passo. Mídia sem máscara, 31 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://www.midiasemmascara.com.br/artigo.php?sid=3278>>. Acesso em 15 de dezembro de 2005.

de estranhamento e dividir a opinião pública, ainda mais tratando-se de um presidente. Viveu-se no Brasil, principalmente no período de eleições, certa tensão em torno desta questão, como se esta carregasse em si mesma uma desvalorização do ensino escolar e abrisse um precedente para que os jovens não apostassem mais na educação. Mas isso pareceu não se confirmar na fala dos/as jovens da pesquisa: a escola ainda parece insubstituível.

Em uma discussão de grupo, perguntei aos/às jovens se acreditavam que o fato de os governantes do país terem baixa escolaridade alterava sua capacidade para o cargo. Quase todos concordaram que sim. O discurso da escolarização como uma forma de distinção entre os sujeitos, como símbolo de *status*, está disseminado no discurso cultural do povo brasileiro, independente de classe, gênero, ou raça; tornou-se parte do senso comum.

* *_ Se se formasse, talvez ele ia se formar doutor.*

Sandra: E aí seria diferente?

Adílson (15 anos): Podia mudar várias coisas. Botar asfalto nas ruas, no beco lá onde que eu morava não tem. (risos)

Sandra: E será que o fato de ele ter um diploma, faculdade, faria com que ele fizesse esse tipo de coisa?

Adílson: Talvez, se ele pensar.

Sandra: Então tu achas que com diploma ele pensaria mais, é isso?

Adílson: Claro.

Alguns demonstraram certa empatia e identificação com a origem simples do Presidente, o que talvez se aproxime das experiências que vivem enquanto jovens.

* *Tiago (15 anos): O presidente tem que ter mais estudo.*

(...)

Jose (27 anos): Ele não teve oportunidade de estudar, porque ele teve que largar os estudos pra trabalhar, pra ajudar em casa.

Fez-se, aí, uma certa tensão entre os/as jovens ao discutir a pouca escolarização do Presidente. Não faz sentido para a maioria deles/as pensar em uma demanda social, econômica, estrutural e cultural para justificar o baixo grau de ensino de Lula e, como consequência, o seu próprio. A questão foi individualizada. “*Faltou força de vontade dele de realmente terminar o estudo*”, disseram alguns. Força de vontade parece ser a mola propulsora, e ela está instalada no próprio sujeito e não em uma maquinaria maior. Acredito que estas assertivas apareceram nas falas, porque é deste modo que os/as jovens vêm a si mesmos diante do ensino. O fracasso ou o sucesso é determinado por uma questão que é

basicamente individual, dependente do maior ou do menor esforço de cada um. Ao mesmo tempo em que esta é uma discussão em torno da educação escolar do Presidente, implica falar de si, permitindo aos/às estudantes colocá-lo ou tirá-lo da norma, aproximá-lo ou afastá-lo dos seus processos de identificação e, assim, produzir as narrativas de si e do outro. Para Larrosa, “as práticas discursivas estão incluídas em procedimentos sociais coativos e normativos de tipo jurídico, médico, educativo, terapêutico etc.” (2004, p. 21).

De acordo com Ewald (1993), a primeira disposição normativa é sempre lingüística. Busca-se assumir uma linguagem que permita a comunicação e a comparação entre o *eu* e o *outro*. Neste processo, a identificação (ou não) com o Presidente foi possível porque a “norma é aquela medida que um grupo se dá por auto-referência” (Ibidem, p. 113), o que coloca em relevo ao mesmo tempo o caráter provisório e não-absoluto da norma, que pode ser diferente dentro de um mesmo grupo. Ou seja, são as condições e as experiências de vida de Lula que permitem aos jovens aproximar-se ou afastar-se dele e colocá-lo de acordo com estas experiências dentro de uma certa normatividade, tendo a sua como referência. É uma normatividade que produz polaridades e cria assimetrias, sendo possível dizer que a discussão permitiu que os/as jovens pudessem narrar de determinados modos, e não de outros, as relações que estabelece(ra)m entre a história de vida do Presidente e a sua própria. Isso não quer dizer que quaisquer desses discursos que aparecem constituindo as falas sejam causas em si, todavia eles se constituem como condições de possibilidades para que os/as jovens sejam posicionadas (e se posicionem) socialmente como normais ou desviantes. Também se pode dizer que os fragmentos discursivos que foram acionados nas falas em relação à importância da escolarização “envolvem disputa de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e de verdades” (MEYER e SOARES, 2004, p. 12). As autoras apontam, ainda, que a polaridade entre normal/desviante deixa de ser um lugar seguro para ser “problematizado como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como estado de normalidade” (Ibidem).

Há um discurso corrente e normativo de que a alfabetização, a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos comuns, bem como de determinadas formas de interação social, são condições que, supostamente, conformam uma nação. Percebe-se que este discurso constitui, de algum modo, os/as jovens na atualidade. Isso tudo, no entanto, estabelece uma relação perversa com as condições de vida vivenciadas em diferentes lugares do país. O Brasil

apresenta, por exemplo, um dos piores índices de distribuição de renda do mundo⁷⁰ e um número grande de pessoas que continuam vivendo abaixo da chamada linha de pobreza⁷¹. Um dos principais elementos dos processos de (re)produção das desigualdades localiza-se, exatamente, na questão da (má) distribuição de renda. Para completar este quadro, o país ocupa o 70º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com o recente relatório (2007/2008) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O IDH é uma medida comparativa que agrega três variáveis: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*). Esta é uma forma de medida ainda nova, tendo sido inventada em 1990 por um economista paquistanês. Desde 1993, o PNUD utiliza este índice. A intenção é fazer o cruzamento destas variáveis para aferir as mudanças não só econômicas de uma população (como faz o PIB), mas também características sociais, culturais e políticas que influenciam de modo importante a qualidade da vida humana. Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um.

Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo; com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio; e com índices maiores que 0,800 são considerados de desenvolvimento humano alto. Pela primeira vez na história, o Brasil entrou para o *ranking* dos países com desenvolvimento humano alto, com um índice de 0,800 no ano de 2005. No entanto a Wikipédia, enciclopédia livre virtual, alerta que há muitas controvérsias quanto ao relatório divulgado em 2007 pela ONU. Segundo ela:

Muitas instituições afirmam que o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil possa estar errado e que o correto seria de 0.802 a 0.808. O motivo é a não-atualização de vários dados por parte da organização relativos ao Brasil. O primeiro dado seria o PIB *per capita*, que, atualizando as revisões do IBGE seria de US\$ 9.318, e o índice saltaria para algo entorno de 0.806. Outro dado é a taxa de alfabetização, que evoluiu 88.6% para 89.0%; isso significaria uma elevação de 0.003 no índice final. E há ainda um problema estatístico: a renda per capita de 2005 foi calculada com base em uma projeção de população de 184 milhões de brasileiros. Mas a Contagem Nacional da População, feita recentemente pelo

⁷⁰ “O Brasil tem a segunda pior distribuição de renda do mundo de acordo com o índice de Gini – que mede a desigualdade de renda em valores de 0 (igualdade absoluta) a 1 (desigualdade absoluta). O índice do Brasil é de 0,60, sendo superado só por Serra Leoa (0,62)” (RIBEIRO, Ana Paula. Brasil tem segunda pior distribuição de renda do mundo. Brasília: Folha On Line, 1/jun/2005). Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u69318.shtml>>. Acesso em 29 de agosto de 2007.

⁷¹ No Brasil, 56 milhões de pessoas, o correspondente a 33% da população, estão abaixo da linha de pobreza. Ou seja, têm uma renda mensal menor que R\$ 79,00. Dados constantes da pesquisa “O mapa do fim da fome II”, organizada pela Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:

<http://www.fgv.br/ibre/cps/mapa_fome.cfm>. Acesso em 29 de agosto de 2007.

instituto, revelou que apenas em 2007 chegamos a esse número. Se isso for levado em conta, com menos gente para repartir o PIB, a renda per capita subirá, e o índice ganhará um acréscimo de 0.002 (WIKIPÉDIA).⁷²

De qualquer modo, mesmo com este crescimento apontado através dos números, o país ainda é internacionalmente conhecido como uma das sociedades mais desiguais do mundo, na qual a diferença na qualidade de vida de ricos e pobres é muito grande. Dados estatísticos do Pnad e do IBGE apontam que a situação começa a dar sinais de mudança. “Entre 2001 e 2004 a renda dos 20% mais pobres cresceu cerca de 5% ao ano enquanto os 20% mais ricos perderam 1%” (Ibidem). Uma das explicações encontradas, tanto por economistas quanto por técnicos do Banco Mundial, para a redução das desigualdades de renda no Brasil, estaria nos programas de distribuição de renda, como o Bolsa Família, por exemplo. “No entanto, como mais de dois terços dos rendimentos das famílias brasileiras provêm do trabalho assalariado, há necessidade de crescimento da economia e do mercado de trabalho” (Ibidem).

Em relação à educação, o índice considera que o Brasil tem um desempenho melhor do que a média mundial, sendo que no relatório de 2007 o país ficou com um índice de alfabetização adulta de 88.6% (64ª colocação mundial no *ranking*). O relatório apontou, também, um aumento no percentual de pessoas em idade escolar dentro das escolas e universidades, de 86.0% em 2004 para 87.5% em 2005 (36ª colocação mundial, logo abaixo da Alemanha e acima de Singapura). As condições da escolarização no país apresentadas através do IDH, entretanto, colocam em dúvida o pressuposto de que a escolarização é garantia de ascensão social, de melhores empregos e salários e/ou de acesso à saúde. A mudança nos números relativos à educação não se refletiram de forma direta nos números relativos à renda. Enquanto isso, os/as jovens entrevistados continuam acreditando e investindo em estar na escola como premissa para um futuro mais digno, uma certa noção da escola como redentora de todos os males:

Jose (27 anos): [...] educação pros jovens, porque o jovem precisa da escola, pra tá dentro da escola, pra não ficar fazendo besteira na rua, assaltando, roubando, matando, fumando drogas, por isso que tinha que ter escola aberta 24 horas, tinha que ter aquela escola que a criança ia de manhã e voltava pra casa só de noite [...].

⁷² Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano>. Acesso em 11 de fevereiro de 2008.

A narrativa apresenta a escola como redutora dos componentes da vulnerabilidade, capaz de evitar a entrada ou de tirar a criança/jovem do crime e das drogas ou, ao menos, minimizar seus efeitos. De forma resumida, o conceito de vulnerabilidade aponta para o conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau de exposição de um indivíduo ou grupo a uma situação de agravo. Dentre estes aspectos, podemos considerar as variáveis do IDH: educação, expectativa de vida e renda. De modo indissociável, atrela-se ao maior ou menor acesso aos recursos adequados para proteger-se das conseqüências de uma situação de vulnerabilidade (AYRES et al, 2003). Para fins de análise, a vulnerabilidade foi organizada a partir de três dimensões que são, entretanto, interligadas: o componente individual, o social e o programático ou institucional.

- Componente individual: refere-se àquelas pessoas que apresentam maior grau de exposição do que a média para certas situações danosas ou lesivas e que necessitariam de um maior grau de proteção e assistência. Diz respeito ao grau, ao acesso e à qualidade de informação e conhecimento que as pessoas dispõem sobre sua situação de vulnerabilidade e as possibilidades de transformá-las em práticas de prevenção.
- Componente social: refere-se às possibilidades de acesso, à formação e à informação (aos serviços de saúde, à escola etc.); ao conteúdo e à qualidade destas informações.
- Componente programático: está associada às diversas instituições sociais: família, escola, programas de saúde etc. Prevê investimentos em ações e programas de informação e educação preventivas através de serviços sociais como a escola, por exemplo⁷³ (AYRES et al, 2006).

O que foi dito por Jose pode ser associado, então, à função programática da escola. Pode-se perguntar, com isso, se a escola, enquanto instituição social de presença constante e marcante na vida e na educação dos/as jovens, está propiciando que situações desfavoráveis sejam apreendidas e superadas pelos estudantes? Ela tem funcionado enquanto redutora de danos, amenizadora e mediadora das situações que vulnerabilizam os/as jovens? (AYRES et al, 2006).

Este é um dos discursos sobre a escola que aparece nas entrevistas: um discurso salvacionista que posiciona a escola como a instituição social que está aí para tirar as crianças e jovens das ruas, da violência, das drogas etc. Em contraposição, este mesmo discurso posiciona a família como aprofundadora das situações de vulnerabilidade. A família pode ser considerada como elemento produtor de vulnerabilidade, uma vez que é melhor ficar na

⁷³ Na última seção deste capítulo os componentes da vulnerabilidade serão mais bem desenvolvidos e analisados.

escola o dia inteiro do que estar perto da família. Como apresentado em algumas falas anteriores, a família pode utilizar-se da criança para conquistar algum benefício financeiro: pedir esmolas, vender balas etc., expondo crianças e jovens a situações de vulnerabilidade. Isso indica que as pessoas não são *per se* vulneráveis, mas podem ser posicionadas como mais ou menos vulneráveis a alguns agravos, em diferentes momentos e situações de suas vidas.

Entretanto a convivência familiar e comunitária é prevista como desejável pelo ECA para a *adequada* formação do indivíduo. Pode-se inferir que este deslocamento da família para a escola aponta a última como local mais adequado e legitimado para a educação dos/as jovens, pois é responsabilizada por possibilitar os recursos materiais e culturais que favoreçam a (re)inserção social e econômica de grupos menos favorecidos. A escola está associada à dimensão social da vulnerabilidade.

As duas dimensões da vulnerabilidade – social e programática – não se encerram em si mesmas. A separação é, de fato, mais analítica do que prática, e visa a mostrar que o conceito de vulnerabilidade se vê imbricado com a construção de significados em torno do social e da cultura. Tais significados, no entanto, são inconstantes, relativos, não-permanentes; interferem-se, existem em relação, em mutualidade, até porque o grau de exposição dos indivíduos a uma certa situação de vulnerabilidade não é o mesmo, não é homogêneo em uma população. Ao mesmo tempo, pessoas diferentes estarão expostas a diferentes graus e situações de vulnerabilidade, dependendo também de suas inserções e acessos, de seu gênero, classe ou raça.

Contudo, mesmo com tantos investimentos e esperanças depositadas na escola e na formação que advém dela, dados históricos têm mostrado que não há relação direta entre crescimento econômico e o grau de escolarização de uma nação. Para Harvey Graff, contrariando o que geralmente se pensa, “passos importantes no intercâmbio, no comércio e mesmo na indústria ocorreram em alguns períodos e lugares com níveis notavelmente baixos de alfabetismo” (1990, p. 50). Contrariamente, níveis mais altos de alfabetismo (ou escolarização) não se mostraram, segundo o autor, “estimulantes ou propulsores de desenvolvimento econômico ‘moderno’” (Ibidem). O progresso industrial na Europa do século XIX, por exemplo, não se deu em cima de uma classe operária escolarizada, nem mesmo serviu para majorar os coeficientes de alfabetização popular (MARZOLA, 2001). Norma Marzola conclui que o alto índice de analfabetismo estaria diretamente relacionado a um indicativo muito elevado de pobreza, mas que

[...] a pobreza, a má distribuição de renda, o desemprego e a fome, não podem ser resolvidos ou minorados com medidas ou soluções educacionais. Ao contrário do que os discursos oficiais querem nos fazer crer, problemas sociais só se resolvem com soluções e iniciativas de política social (2001, p. 115).

Ouvir os governantes responsabilizarem o baixo grau de escolarização da população pelos problemas sociais vivenciados no Brasil soa como um discurso vazio, segundo a autora, “como a repetição da mesma retórica de sempre” (Ibidem), porque “presenciamos afirmações e imagens a respeito de uma força de trabalho que aumenta ao mesmo tempo em 'analfabetismo' ou sub-educação e em educação em excesso para os empregos disponíveis” (GRAFF, 1990, p. 51).

Penso que tanto a escolarização quanto a alfabetização são fenômenos socialmente construídos para atender a demandas e interesses advindos das necessidades de uma determinada comunidade/nação, num contexto histórico específico. Estas demandas são atualizadas e ressignificadas de acordo com mudanças também de ordem econômica e política vigentes. Ou seja, interesses históricos e sociais estabelecem quais as necessidades que importam, o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Nos dois últimos séculos, principalmente, as decorrências da expansão do alfabetismo têm estado imbricadas e inevitavelmente ligadas “às teorias sociais e pós-iluministas, ‘liberais’, e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo e da escolarização no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual” (GRAFF, 1990, p. 31).

O discurso de vários governos, de grande parte dos empresários e das políticas educacionais apregoa a relevância e a necessidade da escolarização em uma lógica neoliberal com a intenção de garantir sua manutenção. O objetivo da escolarização na racionalidade neoliberal, além de produzir e conformar o sujeito, seria, ainda, de funcionar “como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 206). As práticas disciplinares clássicas fazem-se com maior magnitude nas escolas públicas em companhia das pedagogias de controle. Nas escolas privadas, o processo é inverso, ou seja, há o afrouxamento de tais práticas e a “sua substituição por pedagogias psicológicas” (Ibidem, p. 207). A um só tempo, diz o autor, vem ocorrendo um empresariamento das escolas privadas em função das inovações administrativas e pedagógicas, “cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo ‘lá fora’; uma antecipação que é vista como melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição” (Ibidem, p. 207). Como se pode perceber na fala da diretora, nesta escola pública

não há nem o básico, muito menos grandes inovações de qualquer área que permitam aos alunos competirem em pé de igualdade com os alunos oriundos das escolas privadas:

Diretora: [...] O MEC manda um kit de material escolar só, e cadê a merenda? Só chega quando cobram, por exemplo, a merenda. Quando (...) chamaram como EJA, a merenda eles deveriam receber, é sempre pra Ensino Fundamental, por exemplo, Médio que não tem direito, o Ensino Fundamental não tem, não existem programas de alimentação. Aí o secretário do MEC viu que a gente tem que se virar com essas histórias todas, mas não tem nem pra passagem pra ir numa reunião, coisas desse tipo. Que é um lugar carente, é difícil de ter associação de pais e mestres que tenha esse porte de sustentar a merenda, não é possível. Aí fizeram um protocolo de intenções (...) e aí assinaram um protocolo de intenções e até hoje não sai nada porque foi com a Secretaria de Educação. Na verdade, se é da educação básica, por que está assim abandonado? O programa, por exemplo, de livros, de dicionários eles têm, nada aparece.

Acredito que seja possível falar aqui em *escolas públicas* de modo mais amplo e que, nelas, o menor investimento (administrativo, pedagógico ou técnico) seja um fato e a noção de mérito ou aptidão, uma característica desta racionalidade. A escola pública não escapa e não é imune aos pressupostos da lógica neoliberal; ela tem funções bem específicas a desempenhar neste contexto.

*** ***

Dando continuidade à discussão da alfabetização enquanto fenômeno socialmente construído, não há como determinar com precisão quem é ou não um analfabeto funcional. A alfabetização seria funcional quando permitisse a inserção *adequada* dos indivíduos no meio onde vivem. Ela não se limita somente à competência de ler e escrever, mas implica outras e mais complexas habilidades, e estas têm variado de acordo com o contexto social, histórico, econômico, político e cultural no qual o termo é utilizado. Isso mostra a dificuldade de estabelecer com precisão quem é analfabeto ou analfabeto funcional e, ao mesmo tempo, sinaliza para a pluralidade, a flexibilidade e a provisoriedade dos sentidos que lhe são atribuídos. Em função disso, o número de anos de escolarização vem sendo usado como *medida* preferencial para definir este sujeito. Na América Latina, a UNESCO estabeleceu, em critério adotado em 1990, que é preciso concluir os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental para que uma pessoa se alfabetize. A organização afirma, ainda, que entre aquelas pessoas que não conseguem concluir este ciclo têm sido verificadas taxas elevadas de volta ao analfabetismo funcional. Entretanto, com a pesquisa, pude concluir que na EJA

terminar a quarta-série não é garantia de que o/a estudante esteja, de fato, dominando a leitura e a escrita, a ponto de fazer o uso social delas no seu cotidiano.

Somado a isso, quando se fala em alfabetização funcional, “faz-se referência direta a uma coleção de habilidades ensinadas pela escola e aprendidas na sala de aula” (COOK-GUMPERZ 1991, p. 12). Ou seja, não é o número de anos *per se*, mas é isso agregado, de modo importante, à avaliação deste conjunto de habilidades ensinadas pela escola nesse período. Aquele que não concluiu este tempo de escolarização é porque não atingiu as habilidades dele esperadas, e pode ser enquadrado como analfabeto funcional.

De acordo com o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁷⁴, a questão do *analfabetismo* e do *analfabetismo funcional* envolve mais do que uma simples diferença ou ressignificação do sentido dessas palavras. O conceito de analfabetismo mudou muito nos últimos anos. Em 1958, a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não conseguia ler ou escrever algo curto e simples. Vinte anos depois, em 1978, visando a padronizar as estatísticas educacionais e, ao mesmo tempo, exercer alguma influência sobre as políticas de educação dos países participantes, a entidade adotou o conceito de analfabeto funcional⁷⁵: uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente; não é capaz de fazer uso social da leitura e da escrita como, por exemplo, anotar um recado, interpretar um mapa, localizar um endereço num guia, compreender uma notícia de jornal, ler uma bula, um manual etc.

O próprio Inaf questiona se concluir a quarta-série garante um sujeito alfabetizado e acredita que isto é relativo, pois “depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade” (INAF, 2007, p. 4). Em 2001, o Brasil apresentava, de acordo com pesquisa do instituto, 27% da população estudada, entre 15 e 64 anos de idade, classificada no nível um (rudimentar) de alfabetismo⁷⁶; de lá até o ano de 2007 este índice diminuiu apenas dois pontos percentuais. Ou seja, um total de 25% da população brasileira consegue ler títulos ou

⁷⁴ O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa são parceiros na criação e implementação do Inaf. A pesquisa é realizada desde 2001. Os dados são baseados em entrevistas e testes cognitivos aplicados em 2.000 pessoas entre 15 e 64 anos de idade residentes em zonas urbanas e rurais do país. Os elementos apresentados são da 6ª edição do Inaf/Brasil. Mais informações podem ser obtidas no *site* do Inaf. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/impb_pagina.php?mpg=4.08.00.00.00&q_edicao=inaf_004&ve...>. Acesso em 11 de fevereiro de 2008.

⁷⁵ O termo analfabetismo funcional foi inventado no período da Segunda Guerra Mundial (em torno da década de 1930) pelo exército dos Estados Unidos para indicar a capacidade dos soldados de compreender as instruções escritas que eram necessárias para conduzir ações e tarefas militares básicas, o que correspondia, na época, ao nível de leitura do quinto ano.

⁷⁶ O Inaf define quatro níveis de alfabetismo: analfabetismo, alfabetismo nível rudimentar, nível básico e o nível pleno.

frases, localizando uma informação bem explícita. De acordo com a última pesquisa, divulgada em novembro de 2007, só 28% da população brasileira, entre 15 e 64 anos de idade, têm pleno domínio da leitura e da escrita, sendo considerados *plenamente* alfabetizados.

Pode-se dizer que o analfabetismo e o sujeito analfabeto são invenções do século XX, construídas discursivamente e transformadas em uma questão e num problema para a educação, as políticas e o social de modo amplo. A *incapacidade* de um indivíduo para ler e escrever passa a definir um tipo especial de sujeito, o sujeito analfabeto. De acordo com Foucault (1987), as técnicas inventadas pelas novas instituições disciplinares com a consolidação da modernidade envolvem o emprego do poder e do saber que contribuem para uma individualização ainda maior do sujeito. Com base nesse argumento, seria possível dizer que, no contexto das sociedades ocidentais escolarizadas, a multiplicidade constitutiva do que um indivíduo *é* passa a ser reduzida, cada vez mais, à sua capacidade de ler mais ou menos? Ele passa a ser posicionado como um sujeito analfabeto (ou mesmo pouco escolarizado) e é categorizado e nomeado como desvio da norma. Eu diria que, enquanto alguns apontam a anormalidade ou a inferioridade do analfabeto, outros assumem sua (suposta) normalidade e naturalidade. Acredito ser central que ambos parecem estar de acordo de que se trata de um *tipo* humano distintivo.

Tomando esta perspectiva como premissa, quase todos/as os/as entrevistados/as poderiam ser nomeados como analfabetos funcionais, em função das inúmeras repetências, de não ter concluído os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, pela dificuldade observada nos jovens em sala de aula para compreender uma ordem da professora, copiar do quadro, ler um texto simples etc. No material escrito que recolhi ao longo do período de observação, percebi certa dificuldade, de boa parte dos/as alunos/as, em conseguir expressar por escrito uma idéia, construir um parágrafo. Os textos são geralmente compostos de frases curtas e simples. Auxiliar para que os/as jovens possam fazer o uso social da leitura e da escrita no dia-a-dia e viver de forma integrada em uma sociedade letrada, é um dos pressupostos da EJA e mostra-se como socialmente relevante, principalmente quando ouvimos depoimentos como os que reproduzo abaixo:

Sandra: Tá certo, tu acha que as coisas que tu tá aprendendo aqui na escola, elas te ajudam pra tua vida?

Danielle (15 anos): Acho que me ajuda. Eu não sei caminhar no Centro sozinha, tenho que ir com a minha mãe. Agora se eu vou pagar uma conta eu não sei quanto é que é tudo, também não seja que eu sou burra, daí chega no total eu até sei, assim fazer, resultado (...) daí eu não me atino a pensar as coisas sabe? Daí faço e erro [...]

Sandra: [...] Tu achas que as coisas, que tu tá aprendendo aqui na escola, elas te ajudam pra tua vida, assim no teu dia a dia?

[...]

Felipe (15 anos): Ajuda em várias coisas, como se eu for sair, eu já sei os ônibus que eu posso pegar, é isso.

Sandra: Huhum (afirmativo).

Felipe: Ensina como se fazer umas compras, ensina várias coisas.

Os/as jovens da pesquisa são repetentes, faltavam com frequência, entravam e saíam da escola por diferentes motivos e cedo abandonaram a escola regular ou foram convidados a migrar para o noturno. Entendo que eles/as gostam da escola e vêm a educação escolarizada como primordial para sua formação. Este é um dos modos possíveis de compreender a insistência dos/as jovens em permanecer na escola depois de anos de dificuldades.

Sandra: E tu gostas hoje da escola?

Carina (21 anos): Adoro.

[...]

Sandra: E quando tu estavas aqui era bom?

Carina: Era bom. Eu não queria ir pra casa.

Sandra: E agora, tem alguma coisa que tu não gosta? O que tu gosta mais?

Carina: O que eu gosto mais é de vir aqui no colégio aprender.

Dizer que estar na escola é melhor do que a rua, que não há nada para fazer em casa, que há pressão da família para permanecerem na escola, que a escola é lugar de socialização, de encontrar e fazer amigos tem seu peso e também se justifica, mas penso que a autoridade dos discursos pró-escolarização e o desejo de investir num *futuro melhor* ainda estimulem tantos/as jovens excluídos a insistirem na escola.

Sandra: O que a tua mãe e o teu pai acham dos estudos?

Camila: Que é bom pra ser alguma coisa na vida, achar um emprego.

Sandra: Tu concorda com isso?

Camila: A médica ficou pedindo, ela falou que é bom estudar (Camila tem Lúpus e havia parado de estudar em função disto).

Neste excerto, Camila traz o que seu pai, sua mãe e a médica lhe disseram sobre estudar e é através deles que justifica sua permanência na escola. Não reflete uma vontade ou um desejo propriamente seu, mas a força de uma demanda cultural, replicada nos discursos da família e da saúde. Essa valorização do ensino escolarizado na sociedade atual e de que há um

certo tipo de conhecimento que é mais válido do que outro, pôde ser vislumbrado, por exemplo, na ênfase com que a grande mídia tematizou o grau de escolaridade dos candidatos nas eleições municipais em 2004. A baixa escolaridade destes foi tema de muitas matérias jornalísticas. Junto a isso, juízes eleitorais aplicaram testes em candidatos de todo Brasil e o Tribunal Superior Eleitoral afirmou que quase metade dos candidatos não concluiu o Ensino Fundamental. Comentava-se, ainda, que as exigências da legislação eleitoral deveriam ser revistas, porque negava apenas o registro de candidatos analfabetos sem fazer referência a um grau de escolaridade mínimo como critério para permitir a inscrição. A avaliação geral era de que ocupantes de cargos eletivos com baixa escolaridade teriam mais dificuldade em desempenhar de modo satisfatório suas atividades. Jane Paiva afirma que a política de governo, ao longo da história do Brasil,

[...] não apenas descumpri[ram]u oficialmente o preceito constitucional, como promovia a exclusão, deixando de garantir um dos direitos inerentes à condição cidadã a tão largo contingente populacional, mantendo os não alfabetizados como cidadãos pela metade, porque votam, mas não podem ser votados (2004, p. 32).

Como apresentado anteriormente, permitir ou não que um indivíduo pudesse votar e ser votado foi um dos instrumentos utilizados para estimular as pessoas a se escolarizarem. Cury destaca que com a alegação de “impulsionar o indivíduo na busca da educação, muitos farão da educação primária uma condição para o exercício dos direitos políticos, em especial o do voto” (CURY, 2002, p. 251). Para participar política e socialmente, era preciso ser cidadão e, para isso, era preciso combater a ignorância.

A Constituição Federal, em seu artigo 14, parágrafo 4º, diz, de fato, que são inelegíveis *os inalistáveis*⁷⁷ e os analfabetos. Percebe-se, entretanto, que saber ler e escrever o próprio nome não é mais considerado suficiente para que alguém seja considerado alfabetizado; outros conhecimentos e habilidades trabalhados pela educação escolarizada estão mostrando-se necessários, ou melhor, quase imprescindíveis. Está sendo exigido dos candidatos a cargos políticos comprovante de escolaridade ou, em alguns Estados, declaração de próprio punho. O mesmo vem ocorrendo quando se disputa uma vaga de emprego, sendo necessário um diploma. Entre os/as jovens da EJA, o problema está justamente em assumir

⁷⁷ Apesar da Constituição de 1988 ser considerada como aquela mais democrática e “a que mais incluiu no sentido de Foucault” (PINTO, 1999, p. 53), as mulheres foram colocadas fora – excluídas – do cenário político como possíveis candidatas a um cargo elegível, segundo a Constituição. Parece que o espaço do privado continua sendo o lugar legítimo do feminino, enquanto que o público continua sendo o espaço legítimo do masculino, uma vez que alistáveis ainda é uma coisa estritamente de homens no Brasil.

esta identidade de estudante da educação de jovens e adultos, pois, segundo alguns relatos, é comum as empresas rejeitarem os jovens oriundos desta modalidade de ensino.

Acredita-se, ainda, que a pessoa menos escolarizada poderá cometer mais erros do que uma pessoa mais escolarizada, poderá ser mais facilmente enganada, terá dificuldades em lidar com documentos, compreender informações simples, lidar com questões financeiras, anotar recados, ler o rótulo de um produto, um manual de instruções. Suponho, como apontado em capítulo anterior, que os/as estudantes da EJA, considerados pouco escolarizados e oriundos de um ensino visto como menor, representem aqueles indivíduos que são tematizados, em algumas perspectivas teóricas, como sujeitos que precisam ser mais trabalhados do que outros pela escola, para poderem ser socialmente inseridos. De tal modo, “a inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional” (Bauman, 1998, p. 26).

Este discurso subjetiva e constitui os sujeitos de um modo geral ainda hoje em nossa cultura. Várias vezes os/as jovens referiram que até para ser faxineira ou gari tem que ter estudo. É compreensível, através destes exemplos, por que a noção de *ser alguém*, de *melhorar de vida*, passe necessariamente pela escola. Alguns entrevistados apontaram como desejo ou possibilidade para o futuro passar num concurso para ser gari ou carteiro. Também por isso estavam na escola, pois, segundo eles:

* *Carlos: Pra ser caixa de supermercado tem que ter segundo grau.*

_ *Até lixeiro.*

_ *Pra varrer rua tem que ter segundo grau completo.*

(...)

_ *Pra ser lixeiro precisa. [Discussão em grupo sobre a importância da escola].*

Ao fazer referência a estes fatos, não pretendo posicionar-me a favor ou contra a exigência de certificação ou escolarização, e nem tenho a intenção de valorar cada uma dessas posições como certa ou errada. O que pretendo é refletir sobre como, cada vez mais, tais discursos posicionam o ser escolarizado (de um modo específico) como atestado de competência, possibilidade, aptidão. Como diz Foucault (1987), não há oposição entre o verdadeiro e o falso; o importante é perceber que um está contido no outro, eles se engendram mutuamente.

O que está sendo discutido aqui é o entendimento da palavra *escolarizado*, a importância dada à certificação em papel e a deslegitimação do ensino da EJA nesta categoria de ensino de *verdade*. A fala da diretora mostra sua preocupação com este discurso

funcionalista em relação à escolarização, pois, mais do que os saberes que se adquirem na escola, é a comprovação de ter passado por ela que tem sido intensamente valorizada.

Diretora: Eu me apavorava muitas vezes com isso, quando a gente vai ver eles só querem um histórico, as firmas só pedem um histórico. Hoje, por exemplo, veio um me pedir o histórico da sexta-série. Mas o que eles vão fazer? Nada. Eles só querem o histórico. Mas você já fez entrevista? Já, só querem o histórico, o mínimo que tem que ter é a sexta-série em firma de segurança.

Uma fala da professora demonstra que não é qualquer histórico, mas o histórico do ensino regular:

Professora: Teve algumas discussões de que as empresas não estavam aceitando estagiários de EJA, que aí a diretora teve em alguns momentos, em que vieram pedir certificado, falavam que era... (...) E ela colocava lá como regular, ela não colocava como EJA, que como EJA não era aceito (...)

A exigência de ter no mínimo a sexta-série para a ocupação de determinada função permite concluir que o fato de ser mais ou menos escolarizado pode interferir nas representações que se constroem em torno das pessoas e, assim, contribuir para incluí-las em determinados espaços, ao mesmo tempo em que as exclui de outros. Isto é o que ocorre, como se vê na fala da professora, com a EJA. Da mesma forma que acolhe – inclui – aqueles/as que não *conseguiram* estudar no período da infância ou recebe os/as jovens vindos/as do ensino diurno, ela os/as coloca para fora – exclui – da possibilidade de concorrer a um cargo de igual para igual com aqueles/as vindos/as do ensino considerado regular. São incluídos/as na categoria de deficientes/ineficientes, tomados/as como intelectualmente deficientes, vindos/as de um ensino ineficiente. Parece que nem sempre estar incluído pode significar uma positividade, revelando a ambigüidade destas posições de sujeito (incluído/excluído) e da própria linguagem.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a idéia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho etc. (SKLIAR, 1999, p. 25).

Entende-se que uma pessoa, ao ocupar determinado espaço, deve ter as condições cognitivas, intelectuais, culturais e sociais, além dos conhecimentos específicos que o espaço exige. Tais conhecimentos, competências e condutas, de modo geral, são compreendidas

como *expertise* que só a escolarização (de preferência regular) tem condições de assegurar ao sujeito, de modo que este se torne apto, em função de seu investimento, esforço e competência individual, a expandir suas relações profissionais e sociais, ou seja, por seus próprios méritos. Corroborando este pensamento, Skliar indica que até mesmo os documentos oficiais “traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional” (SKLIAR, 1999, p. 25).

Neste contexto, de acordo com informações da direção e da professora da escola, a EJA é vista como o lugar da impossibilidade para fornecer as habilidades exigidas pelo mercado e pela vida contemporânea aos/às jovens, até porque, se torna cada vez mais aguda a noção de que as pessoas que freqüentam a EJA o fazem por alguma incompetência, falta ou incapacidade de acompanhar o ensino regular. São avaliadas como atrasadas, defasadas. Os/as estudantes da EJA precisam de um lugar de aceleração e, se é mais rápido, supostamente traz menos conhecimento, menos competência. O fato de ser um ensino acelerado, reduzindo um ano para um semestre, torna-se um complicador ainda maior dentro desta visão.

Não dominar o mundo da leitura e da escrita, ou seja, não fazer parte socialmente do mundo letrado, parece colocar as pessoas fora dos espaços considerados normais e adequados para serem freqüentados. Pessoas passam a ser consideradas, categorizadas e/ou hierarquizadas em função da necessidade de escolarização criada pela modernidade: “não podia [não pode] haver nenhum espaço – para os ‘nem uma coisa nem outra’, para os que se sentam escarranchados, para os cognitivamente ambivalentes” (BAUMAN, 1998, p. 27-8). Esses sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados, ao ocuparem o espaço público, parecem causar um mal-estar social. Eles borram, obscurecem, tornam tênues e invadem algumas linhas de fronteira socialmente aceitáveis e não se encaixam no mapa cognitivo e estético da política e da cultura brasileira (BAUMAN, 1998).

7.2 ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO: “PRA SER ALGUMA COISA NA VIDA”

Carina (21 anos): Aí a tia falou: tu não vais voltar a estudar? Eu disse: não, eu não quero. Aí quando eu vi, ela fez a matrícula e eu vim.

Sandra: E tu veio pensando o quê?

Carina: Eu pensei assim, eu tenho que voltar pra escola pra conseguir um serviço melhor...

Sandra: Até que série tu pretende estudar?

Luan (15 anos): Pra mim trabalhar... Até saber fazer as contas. (...) Porque arrumar trabalho tem que saber, se não tiver primeiro grau tu não trabalha.

Sandra: Essa é a tua preocupação? (...) Que mais? Por que mais é importante? Só pra trabalho?

Luan: Pra mim é só pra trabalho, só.

Na primeira parte desta tese, disse que algumas questões, encontradas no campo, haviam me surpreendido e invertido a lógica de algumas hipóteses que havia formulado no início da pesquisa. Uma delas diz respeito à idade cronológica dos estudantes que são bem mais jovens do que esperava, justificando algumas pesquisas na área da educação que remetem à juvenilização da EJA ou a noção de que os/as jovens da EJA são cada vez mais jovens. Como mencionado anteriormente, dos/as jovens entrevistados, 64% tinham idades entre 15 e 20 anos, todos/as com histórico de repetência. A segunda questão é que em torno de 55% dos/as entrevistados/as tiveram passagem direta, migraram do ensino regular para o noturno, considerando que nenhum dos/as jovens/as entre 15 e 20 anos ficou mais de dois anos fora da escola. Quando elaborei a questão *De que modos os/as jovens narram (falam sobre ou explicam) sua trajetória de exclusão do ensino e o posterior retorno à escola*, imaginava que encontraria jovens que haviam ficado fora da escola por um período significativo de tempo e então haviam retornado, o que chamei de jovens *retornantes ao ensino*. Esta então nomeada *migração* de modalidade, leva-me à análise de que não são somente (ou com maior força) fatores externos à escola que levam os/as estudantes a serem excluídos do ensino, como o ingresso antecipado no mercado de trabalho, por exemplo. Ao contrário, acredito que a própria escola e, necessariamente, as estruturas imediatamente ligadas a ela, favoreçam a produção de múltiplos fatores de exclusão da escola. A noção que reforça a análise da escola como o grande espaço de ex/inclusão, é o fato de que grande parte dos/as jovens ainda não trabalha e que outros só começaram a trabalhar algum tempo depois de terem sido *convidados* ou *aconselhados* a migrar para a EJA.

Assim, o antigo argumento de que o trabalho *precoce* pudesse se configurar como a principal face da exclusão do ensino perde sua força. Nesse lugar, não é sempre assim. Nesta mesma direção, Maria Ornélia Marques argumenta que, “mais do que a situação de trabalho, a exclusão através de repetências e o abandono da escola seja um fator determinante desta busca pela escola noturna” (1997, p. 64), ponderando que grande parte do abandono escolar se configura como conseqüências da exclusão de um lado e da inclusão de outro. É importante

atrelar o abandono e a exclusão como atravessadores e constituintes da vulnerabilidade dos/as jovens à escola, não só no período regular como no noturno, pois os processos de exclusão e inclusão, abandono e retorno não cessam de ocorrer. Estes processos são interdependentes e estão mutuamente implicados porque fazem parte de uma mesma matriz de poder. Nestes jogos de poder, alguns são enquadrados como parte da norma e outros não, mas estas posições nunca são fixas. Não há ninguém totalmente fora e ninguém totalmente dentro. E a escola, com seu projeto educativo moderno, aí está para auxiliar na constituição deste sujeito incompleto, *deficiente*, para capturar e normalizar aqueles que estão fora. Ela faz-se presente para produzir e inventar o sujeito que deseja: crítico, consciente, reflexivo, produtivo, *normal*.

Vivemos em um país com alto índice de desemprego, sendo que “as taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos se inscrevem no topo da escala” (BRANCO, 2005, p. 130-1). Se considerarmos, ainda, as características dos trabalhos realizados por este grupo etário, será possível verificar que são, em sua maior parte, “jovens os indivíduos relegados ao preenchimento de posições ocupacionais de baixa qualidade ostentando vínculos precários e de menor remuneração, situados na camada inferior do setor informal” (Ibidem).

Ou seja, a apressada afirmação de que os/as estudantes procuram pela escola noturna pela necessidade de trabalhar durante o dia nem sempre é reveladora da *verdade*; “em muitos casos, o trabalho vem como consequência da frequência à escola noturna” (MARQUES, 1997, p. 72). Isso evidencia o cuidado que devemos ter ao tomar as pesquisas apresentadas em torno desta questão como informações inquestionáveis e que dizem refletir a realidade. É importante que tais informações sejam relativizadas e colocadas em confronto com pesquisas qualitativas e aspectos locais, de gênero, de raça e de classe.

A importância da escola, ou a *principal* importância da escola, reside para todos/as os/as jovens entrevistados/as na possibilidade de conquistar um trabalho ou um trabalho *melhor*, como forma de melhorar de vida, de acordo com Carina e Luan, em suas falas. Entretanto há uma diferença entre os discursos dos jovens *sobre* a escola, e a importância dela nas suas vidas, e a vivência, a experiência deles/as *dentro* da escola. Ou seja, nem sempre aquilo que dizem converge com os modos como vivem (ou conseguem viver) a escola. Em relação às falas sobre a importância da escola, percebe-se que estas estão impregnadas daquilo que se produziu no seu entorno social como sendo a função central da instituição escolar. Ou seja, estão impregnados dos discursos que apresentam a escola como facilitadora do acesso ao mercado de trabalho de modo justo e equitativo.

Dentro da escola, percebe-se, todavia, a dificuldade de atrelar a noção de *melhorar de vida* com a intolerância e a impaciência que a escola e seu funcionamento muitas vezes provocam. Carina e Luan, assim como outros/as jovens, deixaram claro que, se pudessem optar, não permaneceriam nela. No entanto, por recomendação da escola e/ou por insistência familiar e até médica, muitos/as jovens insistem em permanecer dentro da escola, – como relatou Camila, que tem lúpus –, além de todos os outros discursos que não cansam de reforçar a escola como lugar viável para *melhorar de vida*. É como se bastasse estar na escola ou estar matriculado nela para que esta faça a diferença em suas vidas. As falas talvez permitam argumentar que o trabalho agrega mais para a vida do que a escola e é preciso manter-se nela para garantir um trabalho satisfatório.

Será que as políticas públicas de educação profissional não deveriam pensar mais nestes elementos? Visando à integração entre Ensino Médio e educação profissional para o público de EJA, mesmo como uma novidade e como projeto educacional bastante recente, temos o PROEJA, que é o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo deste programa é integrar trabalho, ciência e cultura como uma política de inclusão social. O trabalho é coordenado pela SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) em parceria com o MEC. No entanto boa parte dos/as jovens não consegue concluir a educação básica e se vê desatendida deste tipo de programa, indo para o mercado de trabalho sem uma qualificação específica, tendo que se sujeitar aos mais diferentes tipos de ocupação sem garantias trabalhistas e com salários irrisórios. Estabelece-se aí uma tensão entre o imperativo da escolarização, inclusão e vulnerabilidade.

As diferentes formas que assume a educação multicultural são as diferentes formas de responder e/ou evitar as conseqüências dessas perguntas. Uma delas, cimentada na lógica do capital humano, supõe que a educação é a imersão necessária para que todos, *mesmo os naturalmente privados de cultura*, adquiram habilidades úteis para sua empregabilidade em um hipotético mercado de trabalho. Nessa versão, as escolas cumprem um papel de meros instrumentos de competitividade, territórios de conformidade com os códigos de integração dominantes. Uma escola por outro lado que é incapaz de se aprofundar nas culturas e nas línguas dos alunos que compõem a alteridade escolar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 132, [grifos dos autores]).

A EJA é um *locus* privilegiado no qual se estabelecem discussões e se produzem representações acerca das políticas educacionais para jovens com dificuldades, defasados etc.; a fim de desenvolver capacidades e competências para enfrentar a intensa velocidade do

desenvolvimento científico e tecnológico e “do fenômeno da globalização, [que] têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho” (BRASIL/PNE, 2001, p. 104). Contudo a EJA é compreendida pelo próprio sistema de ensino como uma subárea da educação, como uma modalidade *menor*. De acordo com a SEC, a EJA não conseguiu “impor-se no Sistema Estadual de Ensino como uma alternativa de escolarização séria e de vanguarda” (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 174). Esta modalidade vem configurando-se, em função disso, como um ensino anacrônico, descontínuo, fragmentado e sem credibilidade social, “porque muitas das propostas pareciam reduzir-se a programas escolares compensatórios, cuja finalidade se restringia à certificação de conclusão de curso”, muito menos do que com a pedagogia (Ibidem).

Paradoxalmente, como apresentado em fala anterior da diretora e da professora, é isso que muitos vão buscar na escola: uma certificação para poder aceder a determinadas possibilidades de trabalho. Mas, com esta caracterização de ensino menos qualificado que vem assumindo (ou sendo constituída), tanto em sistemas de ensino e nas políticas públicas quanto no próprio senso comum, torna-se complicado auxiliar os/as jovens que buscam qualificação e acesso através da EJA.

Por este viés, estar na EJA pode tanto caracterizar-se como uma inclusão quanto, no mesmo processo, uma exclusão. É em relação a este binômio que se dá a produção da normalidade, pois estes discursos vão construindo não só a EJA enquanto uma modalidade de ensino muito específica, mas também fabricam os sujeitos que nela estão inseridos. As representações de sujeito aluno/a de EJA, que este discurso propicia, fala-nos de um/a aluno/a desviante, anormal, que precisa ser (re)educado, corrigido porque está fora da média desejável. Conforme Ewald, “aquilo que a norma torna visível são sempre desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros ou até de nós mesmos” (1993, p. 11). O discurso pedagógico e das políticas educacionais inventa, com isso, o que é ser um/a aluno/a normal e, na mesma medida, um indivíduo normal no futuro e o seu contrário. Céli Pinto aponta que “Foucault fala de normalização e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente o anormal que o discurso chega à noção de normalidade sexual” (PINTO, 1999, p. 38). Neste exemplo, descrevendo incessantemente a EJA e seus sujeitos, os discursos pedagógicos chegam à noção do que é um ensino e um aluno normal.

Enunciados como estudar *para melhorar de vida, para ser alguém na vida, para arrumar um emprego melhor* foram recorrentes nas falas dos/as jovens e, ao mesmo tempo,

são constitutivos da racionalidade neoliberal e da própria história da escola moderna, adquirindo assim um lugar de legitimidade. O protagonismo do indivíduo destacado/isolado na conjuntura social é objeto central e recursivo no neoliberalismo, como se todos tivessem a mesma igualdade de condição e/ou de acesso. Ironicamente, isso ocorre em uma sociedade onde crianças e jovens pobres têm menos êxito na escola, como aponta R. W. Connell, “e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais” e, em contraposição, “as que mais dependem da escola para obter sua educação” (1995, p. 11). Luan, neste sentido, surpreendeu-me em uma de suas falas:

Luan (15 anos): Trabalhar de quê?

Sandra: É.

L: Não sei. Acho que ir pro quartel.

S: Mas pro quartel ainda faltam três anos.

L: Vou esperar até lá.

S: É? Mas, assim, tu não tens um sonho na tua vida, daquilo que tu quer ser no futuro?

L: Não tenho.

Este exemplo, e a descrição acima, servem para marcar as oposições ou intersecções que se estabelecem entre os modos de se compreender o conceito de juventude, também como uma questão etária, mas principalmente como uma forma de inserção cultural e social. A fala de Luan pode parecer emblemática, na sociedade atual, de uma juventude que se vê sem perspectivas ou sem rumo, dentro daquilo que, enquanto classe média, se convencionou chamar *projeto de vida*. Entretanto a expressão *projeto de vida* ou *perspectiva de vida* pode ser problematizada e pensada como parte de um discurso normalizador e naturalizante ativamente produzido em nossa cultura com a intenção de constituir o sujeito de modos específicos para o tempo histórico e político vigente. “As coisas murmuram, de antemão”, diz Foucault, “um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se [...]” (1999, p. 48). Trata-se, então, num exercício antropológico, de desnaturalizar, de estranhar e de desfamiliarizarmo-nos destes sentidos produzidos discursivamente para o termo *projeto de vida*. Torna-se importante ver tais sentidos com outros olhos, para poder ver as práticas em que se estabelecem as relações do sujeito consigo e com a idéia de projeto de vida, como práticas nas quais vão se constituindo a “experiência de si”. Para Foucault, “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos as coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nessa prática que os acontecimentos encontram o princípio de sua regularidade” (1999, p. 53).

Para o grupo analisado, um projeto de vida pode não estar, necessariamente, implicado com um planejamento prévio, complexo das coisas, em longo prazo. Pode, simplesmente, envolver em uma escolha qualquer, a realização de uma tarefa simples, cotidiana, esperanças e desejos mais imediatos. Aguardar o tempo necessário e ir para o quartel, por exemplo, pode ser considerado para certos grupos sociais um projeto de vida, por mais que esta concepção interfira na compreensão hegemônica vigente do que isso possa ser. O próprio tempo de espera pode ser compreendido como um projeto, em determinados grupos. Afinal, ter ou construir um projeto de vida não é privilégio de uns e outros; ele é constitutivo do ser humano.

O modo como a opinião pública vê e estimula a pensar a vida em termos de projetos está ligado a uma noção essencialista, colocando nas mãos de cada um/a a responsabilidade sobre si mesmo, sobre o mundo em que vivemos, ativando para isso o que Foucault chama de “tecnologias de si”. Coloca-se em funcionamento um intenso e complexo processo de “reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios” (1999, p. 112). A constituição do sujeito é inseparável do exercício do conhecimento de si, da reflexão de si; essas são formas de relação da pessoa consigo mesma, produzindo efeitos sobre suas vidas, constituindo e multiplicando a “experiência de si”. Ter um projeto, qualquer que seja, ocasiona fazer escolhas, optar por certas coisas à medida que renunciamos às demais. Isso pode ser, para alguns, extremamente inquietante e, para outros, confortador.

Levar a cabo um projeto de vida revela as contradições da existência e das práticas sociais, pois o sujeito é definido e se define a partir destas práticas, sendo que todo projeto tem em vista uma ação, coisas que se efetivam e que estão por se efetivar, alterando o modo como cada um/a vive ou pode viver sua relação com o mundo. A hierarquização social que existe entre os indivíduos, em função de suas diferentes posições de sujeito – de gênero, de classe, de raça/cor –, passa a regular as relações sociais e a delimitar as possibilidades de cada um/a.

*** ***

Retomando a discussão sobre raça, aponto que estudos tem indicado que foi cientificamente comprovado pela biologia e pela genética, por exemplo, que todos os seres humanos possuem praticamente a mesma carga genética, o que torna o conceito de raça

cientificamente inoperante, o que está longe de significar que ele não continue sendo analiticamente importante. Como coloca Nilma Lino Gomes, raça é um conceito que social e politicamente se torna “relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade” (2003, p. 78). É com esta intenção que trago aqui a questão da raça/cor para pensar o lugar ocupado por Luan na dinâmica da escola. Luan é negro, multirrepetente, pobre, teve problemas com o Conselho Tutelar por faltar muito às aulas no ensino diurno, diz que tem dificuldades para aprender, mas continua investindo na escola. Acredito que pensar o lugar que este estudante ocupa na escala social ou como ele é posicionado nela – enquanto jovem, negro, pobre e pouco escolarizado – é um modo, como diz Gomes (2003), de politizar a raça e a cultura negra. Politizar significa, neste contexto, colocar em evidência situações de exclusão e desigualdade, visibilizar as distâncias que separam uns e outros. Significa, também, movimentar-se em um terreno complexo e contestado, no qual identidades são produzidas, mas também fragmentadas e hierarquizadas.

Podem parecer que tais coisas são ditas sem fundamentos. Como afirmar, por exemplo, que Luan sofre mais situações de vulnerabilidade e exclusão do que os estudantes não-negros? Digo isso, entretanto, por acreditar, junto com a autora, que “a fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor” (Ibidem, p. 78). Há também os dados do IBGE e do IPEA que, mesmo sendo baseados em pesquisas quantitativas e em dados numéricos, são significativos para refletir sobre as desigualdades raciais em nosso país. As pesquisas demonstraram que os negros são os que mais repetem e mais se evadem da escola, ao mesmo tempo, eles são os que mais cedo entram para o mercado de trabalho e, apesar disso, são os que menos voltam a EJA. Além disso, são os que mais sofrem com o desemprego ou com empregos precários. A maioria dos estudos, diz Cattani, reconhece facilmente que essa dificuldade de se colocar no mercado de trabalho “aumenta muito quando se tratam de jovens, jovens negros e jovens com baixa escolaridade ou vulneráveis devido a outras situações pessoais ou sociais” (CATTANI, 2006, p. 61-2). O objetivo aqui não é afirmar que a cor da pele – ou o fenótipo – é o único determinante das disposições sociais que são constituídas na sociedade e na cultura. Importa pensar que o conjunto das identidades que dizem quem um sujeito é – cor, sexo, idade, classe etc. – servem também para dizer quem ele pode ser, que lugares pode ocupar. Produz-se, assim, hierarquias e estratificações sociais, e essas questões estão longe de serem naturais. As diferenças entre as pessoas foram construídas na cultura ao longo da história, social e cultural.

Ou seja, “as propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por elas transformadas” (GOMES, 2003, p. 76). Não é por acaso, então, que, entre os/as alunos/as observados/as e entrevistados/as, quatro tenham se autodeclarado negros/as, enquanto que os/as outros/as 14 tenham se declarado como brancos/as ou pardos/as. Um dos meninos disse que era pardo porque uma professora assim o havia classificado em algum momento de sua vida escolar, ao que ele pareceu não concordar, como discuti em outra seção. Esta discussão me possibilita afirmar que o que pode ser entendido como projeto de vida e as possibilidades, expectativas e limitações em relação a ele, não são dadas *a priori* e nem são iguais para todos/as, mas estão inextricavelmente atreladas aos marcadores de gênero, classe e raça/cor.

Neste sentido, o que chama a atenção em toda essa discursividade sobre a escola e/ou sobre a importância da escolarização é a forma como ela está implicada com a noção de projeto de vida. Está posicionada como condição *sine qua non* para melhorar as condições de vida dos/as jovens na contemporaneidade, sem levar em conta as diferenças e desigualdades que são produzidas entre os/as jovens no interior da própria escola. A escola, dizem ele/as, é importante para ser alguém, para ter futuro, para ter um emprego melhor, “*pra aprender mais (...) pra ser alguma coisa na vida*” (Cristian, 15 anos). É preocupante o quanto esta fala foi o eixo central nas entrevistas e discussões em grupo. Foi possível replicar inúmeras vezes tal enunciado de que se estuda para “ser alguém na vida”, sendo que este dito aparecia, geralmente, quando perguntava aos/às jovens sobre a importância da escola ou dos estudos na vida deles/as, ou ainda, por que retornaram ou migraram para a EJA:

Adílson (15 anos): Eu quis, a minha mãe também quis, meus irmãos me aconselharam a estudar, vai que eu termino os meus estudos, arrumo um trabalho bom, ter uma vida boa.

Andressa (17 anos): É muito importante sim [estudar], porque sem estudo a gente não consegue nada. Até pra varrer precisa de primeiro grau, é muito difícil, principalmente para ser alguém na vida.

Eliane (24 anos): [...] Eu sei que até pra limpar chão a gente precisa de estudo. Daí tu imagina a gente sem estudo, quarta-série... daí o que ia ser da minha vida?

Felipe (15 anos): Não sei... porque eu tenho que ser alguma na coisa na minha vida quando eu crescer.

Jose (27 anos): [Sem estudo] a gente não consegue nada, a gente não consegue um trabalho bom, a gente não consegue fazer uma faculdade, fazer um curso, sem o estudo a gente não consegue fazer nada disso.

Apontei, apenas como ilustração, cinco falas em que este enunciado se repete e desdobra. Destaquei nas frases os diferentes modos de repetição deste discurso da escolarização como um imperativo, uma necessidade para ser alguém, acarretando aí uma forma de projeto de vida. Parece que estes jovens, enquanto pouco escolarizados, vão sendo posicionados como não-sujeitos, desconsiderando todas as outras possibilidades de ser e estar no mundo. Este contingente de indivíduos que supostamente *não deram certo*, que a educação escolar não conseguiu produzir de acordo com as normas, vão engordando os índices do que Bauman chamaria de “refugo humano” (Bauman, 2005). Enquanto isso, tendemos nós, os diferentes deles, os normalizados, os adequados, os inseridos a não olhar para eles, a não pensar neles, como se eles não existissem, não estivessem ali; buscamos de todas as formas torná-los invisíveis. Mas parece que eles estão presentes em toda parte: no sinal, embaixo de marquises e viadutos, nas carroças que atravessam a cidade, nas bancas de camelôs, nas escolas... Não há como ignorá-los e cabe a nós compreender e pensar a partir disso, que todos/as eles/as são demandantes de diferentes projetos de vida, embora não se encaixem naquilo que nos acostumamos a pensar como sendo o mais verdadeiro, mais normal ou o ideal. Ao mesmo tempo, cabe considerar que os projetos que organizam e estabelecem para si não são representativos de projetos melhores ou piores e que eles estão, muitas vezes, de acordo com suas identidades de gênero, de classe e de raça. E, ainda, não se pode deixar de levar em consideração que em função destes lugares de pertença, estes/as jovens possuem, sim, projetos de vida menos ambiciosos, perpassados por muitas desigualdades, caracterizados por acessos desiguais, processos mais amplos de ex/inclusão e por situações de vulnerabilidade difíceis de manejar.

A incitação em torno do processo de escolarização aponta que dispositivos discursivos diversos são postos a falar em torno da escola indicando sua centralidade na cultura. Faz-se crer que a escola é a instância capaz de educar (igualmente) os indivíduos para que eles e elas se tornem aptos a desempenhar com maior competência suas funções na sociedade, a ter maior acesso a bens, serviços e trabalho, reduzindo a vulnerabilidade frente ao desemprego e à pobreza. Com o disposto acima, entretanto, percebe-se que os discursos sobre a escolarização convergem em alguma medida, mas entram em conflito, divergem e negam-se com certa potência.

Para os/as jovens não são as aprendizagens e os conhecimentos propriamente ditos que importam, mas a escolarização, a passagem pelos bancos escolares, o certificado que indica se o sujeito é mais ou menos escolarizado. “Ao buscarem a escola como forma de ‘melhorar de

vida’, ‘de subir na vida’, estes jovens estão construindo nos seus interstícios situações propiciadoras de afirmação de suas identidades” (MARQUES, 1997, p. 65). Vêem o trabalho como uma das formas de afirmação de sua identidade, pois o trabalho lhes traz ganhos e retornos imediatos. É a identidade de trabalhador/a que se vê atravessada por representações que parecem posicioná-lo/a diferentemente dentro da família, da comunidade, da própria escola: ter seu próprio dinheiro, ser independente, poder sair no final de semana, além, é claro, de poder ajudar em casa e conquistar com isso certo *status* e uma posição privilegiada dentro da família, em relação aos irmãos, por exemplo. Penso que a fala de Marco é exemplar para caracterizar esta identidade de jovem trabalhador e as posições de sujeito que vêm atreladas a ela.

Marco (18 anos): Divido [o salário] meio a meio com a minha mãe. Minha metade eu pego pra pagar minhas contas e a outra metade eu dou pra ela, daí nós vamos no supermercado, ela me convida pra ir junto, e ela sempre pergunta: “O que tu quer comprar?”. Daí eu falo: compra uma caixa de leite, de doce de leite, umas duas latas de Nescau tá bom. Ela manda eu escolher, sempre daquela parte que eu dou pra ela, ela manda escolher um negócio pra mim. Eu sempre escolho isso.

Ao mesmo tempo, a fala de Marco reitera que esta sociedade em que vivemos é uma sociedade de consumo, não importando como, quanto ou com que qualidade consumimos. Importa consumir para estar inserido, para ser parte do contexto social. Neste exemplo, Marco consome certos tipos de alimento, entretanto não é só comida; para ele é uma experiência e uma oportunidade respeitável, importante e nova. Em algumas classes sociais, portanto, é preciso trabalhar desde cedo para poder consumir: os produtos do mercado, a entrada no baile *funk*, a cerveja do bar, o cartão do celular, o leite, o achocolatado e o pertencimento ao grupo dos consumidores. Segundo Bauman, a sociedade produz e continuará a produzir consumidores, fazendo o que determina sua principal característica, “estimular desejos e expectativas e adicionar sempre às novas mercadorias em oferta o valor acrescido da posição, cobiçada não tanto por si mesma quanto pela distinção que promete conferir aos consumidores [...]” (2000, p. 189).

Ao poder consumir e fazer parte deste grupo socialmente valorizado, Marco sente-se inserido no mercado econômico e na esfera social, tanto por sua inclusão no mercado de trabalho quanto por seu poder de compra, de participação. Tal poder até pode ser considerado pequeno para muitos segmentos, principalmente para o próprio mercado que deseja que gastemos sempre mais, mas, por outra via, produz inclusão, principalmente por estarmos em

um período histórico em que as desagregações econômicas – marcadas por intenso processo de reestruturação produtiva e, conseqüentemente, por um novo desenho na estrutura e nas relações de trabalho – dão a tônica do momento. A conformação do modelo “da especialização flexível, a *learn production*, o surgimento da nova economia e outros processos associados às estratégias neoliberais no quadro da globalização intensiva encarregaram-se de desmentir a grande promessa” de emprego para todos, de estabilidade e segurança, trazida pelo capitalismo (CATTANI, 2005, p. 57).

A quebra dessa grande promessa é marca social do neoliberalismo e da globalização econômica, e vai produzindo cotidianamente novas posições de sujeito, tanto no mundo profissional quanto no social, no cultural e no afetivo. O neoliberalismo apresenta-se como um discurso que se quer hegemônico, que prioriza em sua política econômica as dinâmicas de mercado e visa a facilitar o poder sem governo, sem controle e sem regulação de capital internacional, ou seja, diminuindo as responsabilidades do Estado. O termo globalização, expressão ligada à lógica neoliberal, refere-se à reestruturação econômica e de produção que reflete em novas e outras formas de organizar o social,

[...] se refere a um fenômeno multidimensional que transcende as esferas econômica, tecnológica, política, social e cultural por meio do desaparecimento de fronteiras geográficas, materiais e espaciais, promovendo a intensificação das relações sociais entre longas distâncias, assim como a união de indivíduos e comunidades num sistema econômico e político global e numa estrutura mundial de comunicações (DÍAZ, 2005, p. 74).

Ou seja, o processo de globalização não se restringe ao campo econômico, mas abrange todas as dimensões citadas em uma prática de ampliação, intensificação e aceleração dos fenômenos em âmbito planetário. Talvez por isso se possa falar em processos de globalização. Mais do que qualquer outro grupo, em função de determinantes históricos, econômicos, educacionais, culturais e políticos na atualidade, como já apresentei ao longo do texto, acredito que os/as jovens são aqueles/as que vivem de modo mais intenso e imediato os efeitos da globalização⁷⁸. O processo é complexo, e o desenvolvimento desigual de suas dimensões vem carregado de novas incertezas e conflitos, novas exclusões e riscos, assim

⁷⁸ Henrique Nardi fala da organização de movimentos “antiglobalização” que ocorreram inclusive em Porto Alegre, no ano de 2002. O termo não se coloca contra o processo de globalização, “ao contrário, propõe uma globalização da distribuição da riqueza mundial, assim como a difusão do conhecimento, da democracia, do respeito aos direitos humanos e de direitos sociais igualitários em todo planeta” (2006, p. 54-5). Quero apontar, com isso, que os processos de globalização não podem ser vistos e analisados somente em uma direção; é interessante que se busque os múltiplos discursos que a constituem e o que colocam em movimento a partir deles.

como acena com novas possibilidades, com a produção de novas identidades, a invenção de novas tecnologias e formas de comunicação etc.

A globalização, vista em todas as suas múltiplas dimensões, tem implicado novas formas de organização: social, do espaço e do tempo, da escola e de seus currículos, do trabalho e de novas formas de acesso. A sociedade está organizada em rede e tem como referência o planeta; as coisas que aí ocorrem se dão em tempo real. Tudo isso agrega para a vida cotidiana algumas incertezas, rompe fronteiras entre presente e futuro e desestabiliza antigas verdades. Não é, necessariamente, bom ou ruim, mas exige dos indivíduos novas habilidades e disposições para viver este tempo, e é aí que entram os processos de escolarização como espaços propiciadores da formação de novos indivíduos que possam facilmente integrar-se a este novo mercado profissional dando conta de suas demandas, tanto tecnológicas quanto de socialização.

Estes múltiplos processos que envolvem tanto a globalização quanto o neoliberalismo têm provocado nos indivíduos atitudes defensivas, maior individualismo e uma forte fragmentação social. Entretanto também têm gerado uma ampliação dos horizontes de transformação dos movimentos sociais e novas formas de resistência e de organização. Ao abrir novas possibilidades de questionar a realidade, tais processos têm flexibilizado identidades, abrindo também a possibilidade de expandir os conteúdos sociais, produzindo novos direitos e novas dinâmicas no espaço global e local. “A globalização – altamente desigual em alcance e impacto, que divide ao mesmo tempo em que integra – é assim uma ameaça, porém também promessa e possibilidade” (V. VARGAS, 2003, p. 195).

O que me parece perceptível na fala de Marco é que, mesmo cansado e com o tempo apertado para chegar à escola, com pouca flexibilidade para negociar horários mais adequados, acredita ser um privilegiado por ter um emprego de carteira registrada. O processo de instabilidade, de precarização e de escassez do emprego estável e contratual, provocado pelo mercado capitalista contemporâneo, pode estar gerando o que Antonio Cattani (2005) denomina de uma nova domesticação dos novos trabalhadores. Segundo ele, seu público “são essencialmente os recém-chegados à esfera produtiva, aqueles que estão ingressando na vida ativa e que constituirão, em pouco tempo, a massa trabalhadora, seja ela no setor formal ou informal” (Ibidem, p. 60). Ou seja, são os jovens e as jovens na atualidade, incluindo-se dentre eles/as os/as entrevistados.

Sandra: E agora [trabalhando em supermercado], tu tá gostando mais?

Marco: Claro, agora eu tô gostando mais, não me esforço como eu me esforçava antes, só parado botando a massa na forma, nos fornos de assar.

Sandra: Carteira assinada?

Marco: Tudo.

Sandra: Ganha alimentação todo dia?

Marco: Todo dia. (...) Ganha alimentação, ganha assim o arroz, tudo que é tipo de salada, ganha sobremesa, pode tomar quantos copos de suco quiser, só a sobremesa que não dá pra repetir, o resto dá.

Sandra: A comida é boa?

Marco: É boa.

Sandra: Então, tá numa boa? Eles dão vale transporte?

Marco: Dão vale transporte.

Sandra: E o salário, é bom?

Marco: O salário é bom, agora nesse mês, dia cinco, subiu pra quatrocentos e setenta. (...) É que eu a recém mudei de setor, mas depois falaram que quando eu tiver uns dois meses lá vai aumentar mais ainda.

Conquistar um emprego com direitos garantidos e um *bom* salário era o desejo de todos os/as jovens com quem conversei, e todos/as acreditam que sem a escola isso não lhes será possibilitado. Em outros tempos, os trabalhadores lutavam contra a exploração, pois seu lugar na sociedade era seguro e inquestionável; imaginava-se que sempre haveria a necessidade de mão-de-obra reserva (principalmente barata) pronta para a *batalha*, para a ação, quando fossem solicitadas. Hoje se luta para ser, teoricamente, *um explorado*, para fazer parte do mercado tanto de trabalho quanto de consumo. Em função disso, retornam ou migram para a EJA, por isso não desistem definitivamente da escola, apesar de tantos históricos de repetência, *fracasso*, dificuldades de aprendizagem, de acesso, por ainda acreditarem nela e no seu poder de modificar suas vidas. Entretanto isso já não basta; a modernização de fábricas e indústrias, bem como a exigência de maior especialização, estão acarretando em mais demissões e diminuição nos postos de trabalho e, assim, exigindo maior disponibilidade dos trabalhadores e qualificação permanente. Cattani percebe esta transformação de modo mais calamitoso e vê a racionalidade neoliberal em apenas uma dimensão, pois, segundo ele, “ampliam-se as desigualdades que podem favorecer a submissão voluntária – outro nome para a nova servidão – que explica o controle social”, não levando em consideração que estas podem ser as modernas possibilidades de acesso e inclusão (2005, p. 60).

Fazer parte do mundo do trabalho com todos os direitos trabalhistas, sendo jovem, inexperiente e com pouca escolarização é, de fato, o grande desejo e a grande dificuldade destes/as jovens; uma realidade para poucos, levando em conta que dos/as jovens entre 15 e

20 anos apenas três trabalhavam até o final da pesquisa. Tudo isto evidencia que o trabalho, na atualidade, é de um outro tipo, tem um outro caráter, “perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado” (BAUMAN, 2001, p. 160). Os/as jovens vivem em outra era cultural, social e econômica, conseqüentemente, do trabalho. Vivem em uma era de modernidade líquida, fluida, quase vazia, na qual o trabalho não pode mais oferecer aos/às jovens da época presente “o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida” (Ibidem).

Isto leva a pensar que Marco é um privilegiado, pois adentramos o século “do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária” e, assim como a vida, de um modo geral, “a vida do trabalho está saturada de incertezas” (BAUMAN, 2001, p. 169). Nesta perspectiva, o trabalho não pode mais ser concebido nem como “fundamento ético da sociedade”, nem mesmo “como eixo ético da vida individual” (Ibidem). Essa situação faz considerar a difícil função na qual a escola se vê implicada ao lidar com estes/as jovens que vêm para a escola noturna em busca de uma vida melhor.

Faço uso de interessante reflexão de Bauman (2005) para pensar a constituição de jovens considerados como excluídos e vulneráveis. Ele diz que o prefixo *des* indica uma anomalia, um afastamento da norma, vivida até então como uma condição temporária, transitória e curável. Enquanto isso, continua o autor, uma das recomendações mais freqüentes aos/às jovens que ocupam a posição de desempregados (desescolarizados, desiguais, desprovidos de ferramentas etc.):

[...] é serem flexíveis e não muito seletivos, não esperarem demais de seus empregos [da escola, de sua condição social...], aceitá-los como são, sem fazer muitas perguntas, e tratá-los como uma oportunidade a ser usufruída de imediato, enquanto dure, e não como um capítulo introdutório de um “projeto de vida”, uma questão de auto-estima e autodefinição, ou uma garantia de segurança a longo prazo (2005, p. 18).

Podemos pensar que os/as jovens ocupam uma ou mais de uma destas posições ao mesmo tempo. E, como diz o autor, esta pode ser uma condição temporária. Tais posições são provisórias, transitórias, não-permanentes e estão em constante construção: estar incluído em um determinado grupo, hoje, pode significar estar fora dele amanhã. Ao mesmo tempo, um projeto de vida atualmente é bem mais fluido, de curto prazo e está ligado a prazeres, possibilidades e experiências mais imediatas. Neste contexto, cabe considerar que esta noção

de projeto de vida também se constrói diferentemente de acordo com a classe social a que cada um/a pertence e das possibilidades de que cada um/a dispõe.

Ou seja, ao reafirmar a falta, a ausência, a privação, através do prefixo *des*, a linguagem colabora para produzir as experiências que os sujeitos constroem de si. A utilização de certas palavras e expressões “mostra-nos que a linguagem não é fixa e nem sempre a mesma e que, embora identificada com determinados campos do conhecimento, não está nunca só lá, mas articulada em um eterno cruzar de fronteiras”, inventando modos específicos de ser jovem na atualidade (ANDRADE, 2002, p. 103). A linguagem, então, produz efeitos e constitui os sujeitos e, à medida que certas coisas são reiteradas e reforçadas através dela, vão adquirindo *status* de verdade e legitimando-se socialmente. A linguagem é vista aqui como definidora dos sentidos que são produzidos na cultura, “o que significa entender que é na linguagem que se produzem e se colocam em ação os mecanismos e estratégias de diferenciação/identificação que estão na base dos processos de particularização que constituem os diferentes grupos sociais” (MEYER, 2000, p. 57).

Ao fazer a reflexão sobre o prefixo *des*, Bauman menciona uma geração de rapazes e moças nascida por volta de 1970 na Grã-Bretanha, que ele denominou de “Geração X”. Para acompanhar seu argumento, arrisco-se a dizer que a *Geração X* é nascida no Brasil em torno de 1980. A *Geração X*, nascida no “admirável e líquido mundo moderno”, supostamente sofreria de depressão⁷⁹ maior do que aqueles nascidos em outras épocas e que o fato está ligado de um lado ao desemprego e de outro à falta de um diploma. O autor diz que estes/as jovens “experimentam sofrimentos que eram desconhecidos das gerações anteriores”. Eu acredito com ele que os/as jovens da atualidade não vivem mais sofrimentos ou que estes sejam mais dolorosos do que os de outro tempo, mas configuram-se “sofrimentos bem diferentes, de um novo tipo – mal-estares e aflições, poderíamos dizer, ‘especificamente líquidos-modernos’” (BAUMAN, 2005, p. 18), com os quais ainda não sabemos lidar.

⁷⁹ Dados apontados por Bauman sobre depressão e suicídio entre jovens, foram retirados de um relatório da Fundação Joseph Rowtree, chamada de “Depression on the Rise among Young”, Guardian, 27 de novembro de 2002. Aqui no Brasil, por coincidência ou não, “um levantamento inédito do Ministério da Saúde revela que o Estado [do RS] tem o maior índice de suicídios entre homens no país - 16,6 casos para cada grupo de 100 mil - e que Porto Alegre é a quinta Capital em episódios. As causas, via de regra, têm base sociológica ou patológica. No campo sociológico, a ausência de perspectivas, o desemprego, a violência na sociedade moderna são fatores que impulsionam as mortes por suicídio entre adolescentes - analisa Silzá Tramontina, psiquiatra da Criança e do Adolescente no Hospital de Clínicas de Porto Alegre” (ETCHICHURY, Carlos. Adolescente tem morte assistida pela internet. Zero Hora, 10 de agosto de 2006).

7.3 ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E GÊNERO

Um documento organizado pelo Inep (2005) em torno da trajetória da mulher na educação, em um período que compreende os anos de 1996 a 2003, afirma que há muito que se comemorar, pois foi percebido um crescimento significativo em relação à escolaridade e ao desenvolvimento social feminino. O estudo aponta que “numericamente as mulheres estudam mais, vivem mais e ocupam um número crescente no mercado de trabalho. Mesmo assim, continuam sendo economicamente uma ‘minoria’” (RISTOFF; GODINHO et al, 2005, p. 39). Ou seja, pesquisas vêm mostrando que no mercado de trabalho – mais importante do que o grau de instrução, o tempo de experiência ou de serviço – o que importa é ser homem ou mulher. O que faz diferença é o sexo a que se pertence, não tanto a qualificação para certo cargo.

As diferenças de gênero também são freqüentemente utilizadas para distinguir as capacidades de estudantes de ambos os sexos, para determinar de que modo eles e elas aprendem, ou não, os conteúdos escolares e como convivem no espaço da escola. As diferenças são utilizadas, ainda, para definir que profissão cada um/a pode, ou não, exercer. Em função dos diferentes movimentos sociais e da luta das feministas pelo direito à educação e ao trabalho, muitas profissões passaram a ser ocupadas por mulheres e tornaram-se “trabalhos de mulher”, “profissões femininas”, constituindo-se como profissões especificamente femininas. Márcia Arán (2003) diz que o Estado de bem-estar social inventado com o capitalismo abriu o mercado de trabalho para as mulheres por duas vias: 1) Determinada pela oferta de uma rede de assistência pública, o que permitiu dividir com o Estado o cuidado com as crianças e com os velhos, de modo mais intenso no campo da saúde e da educação; 2) “Na medida em que o estado se compromete com a esfera da recuperação da força de trabalho”, esse mesmo sistema de assistência se converte em trabalho especificamente feminino, “cabendo às mulheres a gestão desses serviços, porém agora fora de casa” (ARÁN, 2003, p. 403). O que vemos, historicamente, como resultado de alguns destes processos de feminização de algumas profissões, é sua desqualificação social, cultural e financeira. Constituiu-se, assim, uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que o mercado incluiu as mulheres na esfera produtiva, produziu-se a desqualificação desses espaços. Em

função disso, grupos de homens acabaram afastando-se ou nunca almejando tais ocupações. Quando a escolha masculina incide sobre uma carreira denominada ou construída como feminina, este homem, em grande parte das vezes, tem sua masculinidade questionada e sua sexualidade colocada em questão, bem como sua capacidade intelectual. O contrário disso, embora em menor escala, também se faz verdadeiro, como aponta Carlos.

Sandra: O que tu acha disso [de homens e mulheres serem iguais]?

Carlos (42 anos): Eu não sei... tem mulher aí dirigindo táxi... eu fico em dúvida com elas.

Não sei se é mulher, se é... Tem umas dez, doze que dirige táxi aí que não sei se é mulher ou é homem. A gente fica meio desconfiado. É uma profissão assim, se tu é bem feminina, tu não vai querer dirigir táxi. Tu tem... ela não é bem mulher, ela é metade mulher e metade homem (risos).

Sandra: Por que tu acha que o táxi interfere no sexo ou na sexualidade da pessoa?

Carlos: É que o táxi é uma coisa mais pra homem, sabe. Não é uma coisa pra mulher dirigir, trabalhar. Porque táxi é uma coisa que a gente lida com bandido, assaltante, tudo que é tipo de gente. Não é uma coisa feminina trabalhar num táxi. Dirigir um ônibus, ainda eles respeitam mais porque tem um monte de passageiro, sabe. Táxi, é mais frágil uma mulher dirigindo um táxi.

A fragilidade aparece como algo intrínseco ao ser mulher e acaba atrelada a uma noção de vulnerabilidade. Mulheres estariam mais vulneráveis a situações de violência do que os homens ao exercer profissões tomadas como masculinas. No entanto, se esta mulher for homossexual, sua escolha em ser taxista estaria justificada? Ela deixaria de ser menos vulnerável neste trabalho sendo homossexual? A suposta fragilidade feminina está implicada com sua *opção* sexual? Quantas vezes já ouvimos dizer que certo rapaz fez enfermagem porque não tinha competência para fazer medicina; que fez arquitetura e não engenharia porque é *gay*? Como exemplo de profissões ditas femininas, hoje, temos a educação, a enfermagem, a nutrição, o serviço social, a fonoaudiologia, entre outras; elas correspondem aos cursos com o maior número de matrículas femininas no Brasil, ultrapassando os 90%.

Não é pelo fato de ser desqualificada que uma profissão é ocupada por mulheres; muitas vezes é o fato de ser ocupada por mulheres que a desqualifica. Isso implica pensar que, para além de políticas públicas, igualdade de direitos à educação e rendimento do trabalho, torna-se necessário refletir sobre a cultura que, ainda hoje, desqualifica feminizando (RISTOFF; GODINHO; et al, 2005, p. 39).

Torna-se necessário refletir sobre como a escola vem contribuindo (ou não) para promover a igualdade de gênero, para a inclusão justa da mulher no mercado de trabalho, para a construção de sentimentos de pertença e engajamento político.

A partir de explicações frágeis ou tidas como intrínsecas à natureza de cada um/a, os/as estudantes – não unicamente como homens e mulheres, mas também dentro de seus subgrupos de raça/cor ou classe social – são posicionados/as diferentemente em relação à avaliação, aos processos de aprendizagem, às capacidades individuais e ao seu (in)disciplinamento. A menina é considerada como *naturalmente* mais flexível, estudiosa, dedicada e mais facilmente domesticada, moldada, adaptada aos padrões e exigências escolares, o que não significa, necessariamente, que ela seja considerada mais inteligente. Um exemplo disso é o fato relatado anteriormente de que as meninas com defasagem idade/série estão mais adaptadas ao diurno, mesmo entre os/as estudantes menores, por serem mais flexíveis, exercendo um maior controle sobre si do que os meninos.

Discutir noções de gênero e, especificamente, as que são (re)produzidas no espaço da escola, envolve mais do que analisar comportamentos e/ou atitudes atribuídas a homens e mulheres; importa pensar como socialmente se atribuem significados ao biológico, ao econômico ou ao psicológico; inclui a forma como os corpos de homens e mulheres são representados na cultura, como os discursos sobre eles e elas são significados social e culturalmente; importa compreender que as próprias representações de corpo são feitas na cultura, que o corpo não é um dado invariável, nem uma constante, mas uma construção.

** Sandra: Vocês acham que os guris e as gurias se comportam de modo diferente dentro da sala de aula, dentro da escola?*

Camila: As gurias se comportam direitinho e os homens não. (...) Elas se comportam diferente, porque elas são feminina.

(...)

_ Elas são mais quietinhas.

Camila: Elas são mais.

(...)

Camila: Às vezes os guris incomodam. (...) Brigam no corredor. (discussão de grupo)

A escola, assim como outras instâncias sociais, ensinam modos de ser homem e mulher e estes modos aparecem como marcas que são (ou deveriam ser) visibilizadas nos corpos, através de gestos, atitudes, falas, modos de vestir... Estas instâncias contribuem para a fabricação de representações masculinas e femininas de um determinado tipo, conformando, assim, as identidades destes sujeitos. Ao mesmo tempo, os discursos que produzem certas representações utilizam-se de estratégias que buscam fixar como desejáveis algumas representações, enquanto outras são negadas ou escamoteadas. Examinar os discursos veiculados em espaços pedagógicos como a escola, que dizem sobre como ser homem ou

mulher em nossa cultura, bem como discutir as representações que são produzidas por eles, possibilita compreender, em alguma medida, as formas pelas quais os/as estudantes são interpelados e subjetivados por estes discursos. Importa, então, perceber que corpos de homens e mulheres são descritos, classificados, nomeados e produzidos através do social – na escola, no trabalho – fazendo parte da produção de diferenças que marcam os espaços de pertencimento de cada um/a; o que é permitido ou não cada um/a, e que espaços podem ou não ocupar.

Neste processo de produção das diferenças, a socialização masculina se dá, muitas vezes, de forma mais violenta por ser consentida e vista como natural: *porque os guris brigam no corredor, brigam com os colegas menores, dizem palavrão, enquanto as meninas são mais quietinhas*. Escapar destes modos de ser é escapar da norma socialmente estabelecida. O gênero, nesta perspectiva, organiza e constitui o discurso pedagógico que, articulado a outros discursos (da psicologia, da saúde, da mídia...) vai definindo e regulando o que é comportamento e desempenho adequado para meninos e meninas.

Na escola está em funcionamento um conjunto complexo de estratégias que agem diretamente sobre os corpos de crianças e jovens com a intenção de encaixá-los em determinadas características físicas, afetivas e comportamentais. O corpo, em qualquer sociedade, diz Foucault (1987), encontra-se imbricado em estreitas relações de poder que lhe determinam possibilidades e limitações, direitos e obrigações, premiações e punições, permissões ou proibições. A escola e os discursos sobre ela estão inseridos em uma rede de poder-saber que os autorizam a dizer sobre o corpo juvenil e legitimam estes discursos como verdades. Em uma visão foucaultiana, o poder tem funcionado como um organizador dos sistemas de classificação – sociais, culturais, políticos e econômicos. Eu acrescentaria ainda que, de acordo com determinados interesses, o corpo de rapazes e moças pode ser nomeado, incluído/excluído, visibilizado ou escamoteado, tornado adequado ou inadequado de modo diferente e com diferentes implicações. Muitos elementos corporais são mobilizados e/ou visibilizados como elementos que diferenciam os/as jovens um do/a outro/a no espaço da escola. Diferenciam os modos de aprendizagem, de serem avaliados, os desempenhos, as possibilidades e expectativas. Estas diferenças são vividas tanto neste espaço quanto fora dele.

Abarca-se, neste período de formação e consolidação da modernidade, a luta das mulheres pelo direito à escola e por uma educação igual à que era destinada aos homens. Um dos aspectos que favoreceu o ingresso das mulheres nos espaços de educação foi a noção, ainda vigente e reiterada por especialistas de diferentes áreas – educação, saúde, psicologia,

sociologia, economia, política –, de que o grau de escolaridade das mulheres tem grande impacto na melhoria da saúde de uma população e implica uma melhor qualidade e aproveitamento da escolarização de seus filhos/as, colaborando para o futuro e o desenvolvimento da nação. Novamente, a escolaridade aparece relacionada com a diminuição das situações de vulnerabilidade e com processos de ex/inclusão.

Entretanto o acesso das mulheres ao ensino formal não se deu de modo imediato ou simples: ele é, a um só tempo, resultado de intensas lutas dos movimentos sociais de mulheres e de investimentos dos Estados, por sua centralidade na família e na educação das crianças. Por isso a escolarização, ao mesmo tempo em que beneficia as mulheres, reforça sua responsabilidade pelo cuidado da família, pela manutenção de sua qualidade de vida, sua saúde e pela de seus/suas filhos/as e, ainda, pela redução das possibilidades de se tornarem vulneráveis a alguém ou a alguma situação.

Se, antes, o lugar da mulher era em casa, para cuidar de afazeres domésticos e das crianças, hoje o lugar da mulher também é na escola, mas não com o objetivo primeiro, ou não só com o objetivo de promover a profissionalização feminina para competir com os homens no mercado de trabalho dentro de uma maior equidade. Um dos objetivos da educação feminina (principalmente da mulher pobre), para as mais diferentes instâncias, é preparar/educar/ensinar a mulher a cuidar mais e melhor da família e dos/as filhos/as. Essa assertiva apareceu na fala de todas as jovens mulheres/mães entrevistadas – a importância de retomar os estudos estava centrada com a mesma intensidade no desejo de um emprego de qualidade como na importância de ajudar a/o filha/o nos deveres escolares, de ser um modelo, de dar o bom exemplo. Tal noção materializa mais uma forma ou *uma outra* forma de situar/ver a centralidade da escola na vida dos sujeitos, e indica como este lugar de pertencimento aparece marcado pelo gênero (assim como por outros referentes identitários), como se percebe na narrativa de Eliane (24 anos), que também em função do filho voltou a estudar: *“Foi quando eu comecei a pensar num futuro pro meu filho também. Porque qual exemplo que eu, como mãe hoje, vou dar pra ele: ah, eu não vou estudar mãe, tu não estudou. Com que exemplo eu vou dizer pra ele: não filho a mãe tem que te cobrar. E o meu sonho é o que eu digo: eu quero ver meu filho fazendo uma faculdade”*.

O investimento na educação das mulheres, pensando na educação de sua prole, não é um investimento propriamente novo. No Brasil, isso se torna mais visível com o positivismo, reiterado e atualizado pelo higienismo e também pelo movimento eugênico. Deseja-se que a mulher seja capaz, pelo seu maior grau de instrução e conhecimento, não só de ler e

compreender uma informação, mas de seguir recomendações médicas, utilizar cuidados de higiene considerados mais adequados, vacinar os/as filhos/as, estimulá-los/as a estudar e auxiliá-los/as nas tarefas de casa, fazer uso de uma alimentação mais equilibrada e, desse modo, utilizar com menos frequência os serviços e programas públicos, como os de saúde e/ou de auxílio econômico. Enfim, deseja-se que a mulher seja capaz de educar filhos/as mais saudáveis, mais preparados/as para a vida (seja lá o que isso represente) e menos sujeitos/as a situações de vulnerabilidade.

Agregado a tudo isso, hoje também se aceita (embora não se facilite) que a mulher tenha uma profissão e possa contribuir para, ou garantir, o sustento econômico dos/as filhos/as. Olhando por este viés generificado, parece que há uma recorrência em colocar sobre a escolarização feminina o ônus pela melhoria (em diferentes extratos) da situação de vida de suas famílias e, assim, pelo progresso e o desenvolvimento da nação. Entretanto, junto a estes discursos, um outro vem se fortalecendo. Muitas mulheres, inclusive as entrevistadas, já incorporaram o discurso moderno de classe média, de independência, de liberdade. Como argumentaram em algumas narrativas: “*Não depender de homem nenhum; não ter que dar satisfação do que compro ou deixo de comprar; ter os meus luxos...*”. Ou seja, o trabalho feminino tornou-se, em meio a outros discursos, também um valor (ARÁN, 2003).

De qualquer forma, este não é, ainda, um espaço tranqüilo para ser ocupado pelas mulheres. As representações em torno do masculino e do feminino permanecem colocando as mulheres como mais vulneráveis que os homens à insegurança laboral, por exemplo. No Rio Grande do Sul, 58% das mulheres que trabalham estão no mercado informal e ocupam a maioria dos chamados trabalhos domésticos sem carteira assinada. Como disse a diretora da escola: “*As mulheres fazem qualquer coisa*”. Também são as mulheres que representam a maior fatia de desempregados, o que corresponde a algo em torno de 23%, em relação a 18% dos homens, mesmo tendo, hoje, mais anos de escolarização do que eles (HOLZMANN, 2006). Esta situação agrava-se para as mulheres quando agregamos, então, os fatores juventude, negritude e pouca escolarização. Ou seja, é o conjunto das identidades culturais e sociais que constitui os sujeitos e vai definindo aquilo que cada um/a é, ou melhor, aquilo que não se é e aquilo que se pode ser. Percebe-se, com isso, que a produção das identidades e a produção das diferenças são processos inseparáveis e constituem-se através das representações feitas na (e através da) cultura. As representações que definem nossas identidades e aquilo que nós somos estão implicadas com relações de poder que vão posicionando de diferentes formas e hierarquicamente os sujeitos na sociedade.

Para Dagmar Meyer, raça/etnia (e podemos incluir gênero) “são marcadores sociais que estão profundamente envolvidos com esses processos que aprendemos a aceitar como naturais e imutáveis e que estão na base da produção de muitas desigualdades sociais” (2002, p. 61). É possível dizer que gênero, classe, raça e escolarização, principalmente para as juventudes contemporâneas, são marcadores identitários que produzem pertencimentos, delimitando quem está incluído e quem está excluído daquelas representações que importam, “numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais” (Ibidem, p. 62).

Minha suposição é que os/as jovens são interpelados/as de modo diverso no interior da escola por meio dos discursos veiculados pelos processos de escolarização, que os posicionam diferentemente e, ainda, que esses/as jovens são interpelados/as diversamente, no interior de suas posições de gênero, em relação, enfim, aos grupos a que pertencem. Os processos de interpelação, somados a estes marcadores identitários, nomeiam os incluídos e os excluídos, balizando o que pode ser compreendido como sucesso ou fracasso escolar, naturalizando e aprofundando situações de exclusão social. Os modos de ser são construções que se dão *no interior de e entre* diferentes processos educativos que agem na produção das identidades de gênero, diferenciando, individualizando, ensinando a reconhecer-se como pessoa de um determinado tipo e tornando os indivíduos sujeitos da cultura.

Os resultados do Enem 2005, por exemplo, apontam que após a organização dos dados produzidos por meio dos questionários socioeconômicos preenchidos pelos participantes, “foi possível fazer um cruzamento com os resultados da prova. Assim, constatou-se que os candidatos do sexo masculino obtiveram melhor desempenho na prova objetiva enquanto as mulheres conseguiram melhores notas na redação” (INEP, informativo virtual n. 123)⁸⁰. Ao mesmo tempo em que tais dados reproduzem informações supostamente encontradas nos questionários e provas do Enem, eles também produzem e reafirmam o que é esperado ou compreendido como normal no desempenho e no comportamento dos/as jovens. Marcadores como gênero, classe e raça parecem-me fortes mecanismos de produção das representações que sustentam a noção de jovem *enquadrado* e bem-sucedido (ou não) no processo escolar. Não me parece coincidência, pois, que os *dados* do exame ainda afirmem que os candidatos brancos, ou que se consideraram brancos, obtiveram as melhores notas seguidos dos amarelos, enquanto que negros e pardos tiveram os piores desempenhos, ficando muito próximos no quadro estatístico. Tais marcadores não possuem um significado fixo, imutável e estável, uma

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo123.htm>>. Acesso em 25 de janeiro de 2006.

vez que são produzidos historicamente na composição de confrontos e conflitos que se dão no interior de (e mesmo entre) movimentos sociais, culturais econômicos e políticos, estando ligado ainda às mudanças de uma época e ao tempo histórico em que são processados.

Geralmente, as diferenças que delimitam os espaços de pertencimento de determinados grupos aparecem como marcas visíveis nos corpos. Não é preciso perguntar ou investigar quem pertence ou não a determinado gênero, classe ou raça. As representações que se produzem cultural e socialmente em torno dessas categorias são materializadas/visibilizadas nos corpos dos sujeitos. São tornadas visíveis na cor da pele, no modo de vestir e de falar, no espaço onde vivem e nos modos de ser e portar-se, servindo para nomear e marcar os sujeitos.

** Sandra: Então se tivesse um colega assim [homossexual] na sala de aula, como é que vocês tratariam ele?*

_ Como os outros.

_ É ruim né 'sora'?

(...)

Sandra: Tu disse que não ia dar Tiago, por quê? Tu não ias ser amigo dele?

Tiago: Tá louco 'sôra', queimar meu filme ali na rua não era.

(...)

Sandra: Tu achas que não dá pra ser amigo de homossexual?

Tiago: Claro que não.

Sandra: Por que Tiago?

Tiago: Porque não, tá louco 'sora' (...) É bicha, daí se o cara. (...) O cara sai na rua com eles, vão pensar que o cara tá pegando eles.

Cristian: Pegam com veado, é veado também.

--

** Sandra: Quem é que tem o caderno mais caprichado, tanto faz ou os guris têm o caderno mais caprichado?*

_ As gurias.

_ As gurias.

_ As muié.

_ As mulher.

_ As mulher têm mais capricho que os homens.

Letícia: Mas por que tu achas que elas são mais caprichadas?

(...)

_ Porque elas ficam o dia inteiro coçando as bola.

Já percebemos que certos modos de ser, determinados comportamentos ou atributos tomados como femininos ou masculinos são produções culturais, diferenças que são inventadas culturalmente e que vão se legitimando e naturalizando ao longo do tempo. *É isso*

mesmo, sempre foi assim. Acredito que nas escolas essas posições de sujeito colaboram também para identificar as aptidões individuais, as capacidades intelectuais que vão, gradativamente, nomeando e posicionando, incluindo e excluindo determinados grupos ou indivíduos da vida escolar e social.

No regime dominante de representação, o sexo masculino, branco, heterossexual e de classe média coloca-se como a norma que governa ou que serve de referência a todas as outras identidades – sexuais, étnicas, de classe, de geração etc. Justamente por ser a *identidade* normalizada, idealizada, torna-se invisível, aquela que não precisa ser nomeada, falada, pensada ou colocada em questão. O afastamento dos homens da vida emocional instituiu o masculino, no século XVII, não como uma categoria de gênero – que eles eram e são – mas como uma instância da racionalidade. Nesse processo de regulação das identidades, a norma acaba visibilizando o *outro*, a alteridade, o *não eu*, aquele que é diferente de mim. Tradicionalmente, a mulher é representada como o *outro*, é a identidade marcada. No entanto a escola vem mostrando, segundo Marília Pinto de Carvalho (2001), que, na produção do/a aluno/a repetente ou fracassado/a, inventado/a por meio dos processos de avaliação, a norma vem invertendo-se. O menino vem sendo representado como a alteridade, e a menina como a norma. Isso se torna ainda mais dramático quando, a esses elementos, aglutinamos outras marcas identitárias, como classe e raça/cor. Ou seja: meninos, negros e de classes populares é que passam a configurar o *diferente*, a não-referência.

7. 4 ESCOLARIZAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL

O conceito de vulnerabilidade tomou força no campo da saúde por volta de 1990, quando um grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard, membros da Escola de Saúde Pública, propôs, em função das modificações constantes e radicais no perfil da epidemia de aids, um novo instrumento para analisar e intervir sobre a doença. Este novo instrumento propunha a análise da *vulnerabilidade* à infecção pelo vírus, colocando em xeque a noção de *risco* à infecção e ao adoecimento. O que colaborou para o questionamento da noção de risco foi a mobilização de grupos específicos, como os homossexuais, por exemplo, que foram visibilizados, culpabilizados e excluídos, inicialmente, como o “grupo de risco” à epidemia da aids (AYRES et al, 2006).

É preciso argumentar que os conceitos de risco e de vulnerabilidade guardam uma estreita relação histórica no campo da saúde, no entanto falam de lugares teóricos distintos. Ou seja, a vulnerabilidade, apesar de implicar ou incluir a noção de risco, não é redutível a ela. Risco é um conceito epidemiológico, e caracteriza “a probabilidade de que um indivíduo qualquer pertencente a dado grupo identitário (expostos) venha a pertencer a outro grupo identitário (afetados)” (AYRES, et al, 2003, p. 128). Em outras palavras, o risco preocupa-se em analisar as chances matemáticas de um indivíduo ao adoecimento, em uma análise linear e fixa de causa e efeito.

A vulnerabilidade, ao contrário, “quer expressar os potenciais de adoecimento/não adoecimento relacionados a ‘todo e cada indivíduo’ que vive em um certo conjunto de condições” (Ibidem). Nesta tese, utilizo o conceito para conhecer e analisar as situações de vulnerabilidade a que estão expostos os/as jovens da pesquisa a partir de seus grupos de pertencimento, no contexto da escola e da comunidade onde vivem. Ao mesmo tempo, busco refletir sobre a escola e sua implicação na redução ou no aprofundamento destas situações.

O conceito de vulnerabilidade, mais amplo e complexo do que a noção de risco, não se encontra necessariamente restrito à área da saúde. Ao contrário, tem sido cada vez mais intensamente incorporado ao vocabulário de outras áreas do conhecimento, como a educação, em função de uma postura que é política e epistemológica. O conceito compreende “o movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento [e a muitos outros tipos de agravos sociais] como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais” (AYRES et al, 2003, p. 123). Estes aspectos estão articulados à maior (ou menor) suscetibilidade de pessoas ou grupos a sofrerem agravos e/ou danos e, ao mesmo tempo, com a possibilidade e a disponibilidade de recursos de proteção.

Percebi os/as jovens da pesquisa como um grupo potencialmente suscetível a infindáveis situações de vulnerabilidade que vão provocando agravos os mais diversos em suas vidas. Ser (ou estar) vulnerável leva à exposição a uma multiplicidade de fatores como: adoecimento, gravidez considerada precoce ou indesejada, consumo de drogas, desemprego, exclusão escolar, pobreza, repetência, entre outras situações que identificam os/as jovens entrevistados/as e que muitas vezes se multiplicam em suas trajetórias. Neste tipo de análise, a compreensão de procedimentos que fazem a diferenciação social e que se materializam como desvantagens de diversos tipos ajuda a refletir sobre por que e como determinados grupos

e/ou indivíduos se tornam, em determinado tempo e lugar, mais sujeitos a certos agravos e problemas do que outros (MEYER et al, 2006).

Ao longo da vida vamos conhecendo, experimentando e lidando com diferentes circunstâncias e envolvendo-nos com diferentes situações de vulnerabilidade. Assim, o conceito de vulnerabilidade não é fixo, estável ou unitário; podemos pertencer a (ou estar em) algumas situações e não em outras, e estas são cambiantes ao longo de nossa existência. Porém sabemos que, no caso de pessoas desprivilegiadas economicamente, tais situações fazem-se mais presentes e intensas, e que as habilidades e potencialidades para lidar com elas são menores.

Interessa pensar, ainda, que a noção de vulnerabilidade pode ser utilizada como uma ferramenta analítica, mas também de intervenção em uma infinidade de campos de investigação. Neste caso, uso a vulnerabilidade como um conceito analítico dentro do campo da educação e, em alguma medida, estas reflexões possibilitam pensar formas para intervir nestes processos de vulnerabilização proporcionadas pela desescolarização e a exclusão do ensino. Educar compreende, nos dias atuais, avaliar e refletir também na perspectiva da redução de danos, da diminuição de agravos, buscando auxiliar nas formas de prevenção e cuidado, a fim de “canalizar os recursos sociais existentes e otimizar o seu uso” (MEYER et al, 2006, p. 1349).

Autores e autoras têm identificado três eixos interligados para a compreensão dos aspectos da vulnerabilidade, já apresentados anteriormente, quais sejam: o individual (cada pessoa está vulnerável em graus e modos variáveis, de acordo com aspectos cognitivos e comportamentais); o social (implica o acesso à informação e a instituições sociais – escola, saúde etc. –, a recursos materiais, culturais e políticos) e o programático (sugere a relação entre os aspectos anteriores, busca analisar a disponibilidade dos recursos e dos conhecimentos que um indivíduo conta para se proteger) (MEYER et al, 2006; AYRES et al, 2003). Percebe-se, a partir do exposto, que não é possível fazer uma análise a partir do conceito de vulnerabilidade sem discutir a imbricação entre os três graus, embora, para algumas análises, alguns níveis interessem mais do que outros.

Reproduzo um trecho do meu diálogo com Ana, uma das jovens entrevistadas que apresentou, em minha análise, um conjunto de componentes constitutivos de uma situação de vulnerabilidade que, multiplicados, se desdobraram em muitas experiências de ex/inclusão e desigualdade. Evidenciou-se que ser mulher, pouco escolarizada, profissional do sexo e pobre estabelece posições de sujeito que colaboram para posicionar Ana como potencialmente mais

suscetível a danos e agravos. Tomo a história de Ana como representativa de muitas situações de vulnerabilidade que foram vivenciadas em maior ou menor grau por muitos/as jovens da pesquisa e que me foram narradas nas entrevistas, para servir de eixo norteador desta análise.

Sandra: Nessa hora que tu era garota de programa? A vantagem é que dava muito dinheiro?
Ana: Sim, a ilusão era essa.(...) Se eu soubesse... Tudo tem um preço na vida e às vezes a gente paga caro demais, se eu pudesse voltar atrás hoje...

[...]

Sandra: E aí tu saía com os caras que tu queria?

Ana: Sim... Não, sempre foi assim, não espera aí, no meu corpo mando eu, não os outros!

Sandra: É porque às vezes têm mulheres que não conseguem ter essa autonomia sobre o próprio corpo, né?

Ana: Ah não, daí... (...) Só que tem um problema, onde envolve dinheiro não existe escolha seja qual for a profissão. (...) onde envolver dinheiro tu deves te submeter a fazer o que tu não quer muitas vezes e aí é aonde vem o desgosto.

Ana tem hoje 26 anos, estuda na quinta-série do Ensino Fundamental da EJA e trabalha como auxiliar de cozinha. Quando a conheci, tinha 24 anos, era seu primeiro dia na escola em uma turma de terceira-série e ainda trabalhava como profissional do sexo no Centro de Porto Alegre. Trabalhou por quase dez anos nesta profissão e, segundo ela, foi a escola que lhe possibilitou sair deste modo de vida que a incomodava tanto. Disse que a prostituição não foi propriamente uma escolha, mas o jeito que achou, na época, para poder sustentar-se e sobreviver, pois morava com o pai que bebia e viajava muito. A mãe morava em outro estado junto com seus irmãos desde que era muito pequena. Atualmente, mora com o companheiro que a conheceu na *rua* e aceitou seu trabalho. Uma de suas maiores frustrações é não poder ter filhos em função de um estupro sofrido por um familiar quando era criança, por volta dos nove/dez anos (ela não lembra direito), quando ainda morava no interior do Estado. O estuprador não foi denunciado porque a avó não deixou: estas coisas não se contavam para os outros, não se podia estragar a vida de uma família por isso. Ele vive na família até hoje sem que ninguém saiba do acontecido. Ana teve uma infecção violenta que foi tratada em casa com ervas, pois, além da dificuldade de consultar um médico pelo serviço público de saúde naquela região, havia também a noção de que era vergonhoso ir ao médico por estupro, expondo a família. De algum modo, Ana foi (e sentiu-se) culpada por esta situação, ficou alguns meses afastada da escola para evitar que alguém soubesse do ocorrido, e por causa do sangramento e da infecção que durou um longo tempo. Acabou infértil e perdendo o ano escolar.

Em função de narrativas como esta, percebi que seria mister questionar, conhecer e analisar algumas situações de vulnerabilidade a que estão expostos/as os/as jovens da pesquisa. Compreendo que estas situações podem implicar e corresponder às de muitos/as outros/as jovens estudantes de escolas públicas, que vivem em posições econômicas menos favorecidas e que se constituem diferentemente, enquanto sujeitos, de acordo com seus múltiplos pertencimentos. Do modo como está organizada, a escola vem contribuindo para o aprofundamento e a produção de alguns componentes de vulnerabilidades, principalmente “quando não revê o seu currículo, quando mantém a fixidez e a rigidez dos programas escolares, quando não se dispõe a uma problematização ampla e complexa das desigualdades que vão se construindo em torno das diferenças de gênero, sexualidade, raça e classe” (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007, p. 235).

Ana é, para mim, o caso mais emblemático da vulnerabilidade social, principalmente de gênero, entre os/as jovens entrevistados/as. Vivia no interior do Estado em uma época (há mais ou menos 15 anos atrás) e lugar em que o estupro era, de algum modo, consentido e/ou naturalizado. É visível, no seu comportamento e nas suas narrativas, que este fato esteve e está com ela sempre, contribuindo para a constituição de sua identidade enquanto mulher, marcando suas escolhas, angústias, frustrações, medos e revoltas. Ao falar do seu trabalho como profissional do sexo, remete à Bíblia, fala em pecado, em dor, em arrependimento, em culpa, sentimentos próximos aos experimentados com o abuso.

Talvez a articulação e o pertencimento entre diferentes elementos a coloque em situação de vulnerabilidade: pobreza, baixa escolaridade, ausência da mãe, instabilidade do pai, abuso, prostituição, falta de opções ou ainda o fato de ser mulher, nestas circunstâncias. No processo de constituição das identidades, alguns pertencimentos implicam maiores possibilidades de se tornar vulnerável a alguém ou a alguma situação. De modo ampliado, pode-se tomar o exemplo de Ana para pensar que a vulnerabilidade dos/as jovens entrevistados/as vão constituindo-os/as enquanto sujeitos, de modo interligado com uma multiplicidade de fatores como os mencionados anteriormente, por exemplo. Compreendo, ainda, que as mulheres profissionais do sexo vivem entre si situações de vulnerabilidade também diferentes umas das outras, em função do espaço de trabalho, do tipo de clientela que atendem, das condições de trabalho, enfim.

É certo que determinadas circunstâncias e condições programáticas e individuais constituem uma posição de sujeito vulnerável, entretanto é uma posição que não é de vulnerabilidade para todo mundo, nem em todo o tempo ou em qualquer lugar – são situações

móveis e cambiantes. Uma posição que não é fixa e que se transforma porque entra na ordem dos discursos, no domínio da significação, instituindo práticas. Ana, hoje, não é mais vulnerável como profissional do sexo, mas, certamente, ao longo de sua trajetória vai encontrar outras situações que a deixem vulnerável, como neste momento, em que busca a aceitação da família do marido por desejarem oficializar a união.

Estas reflexões não respondem a nenhum questionamento *a priori*, ao contrário abrem para outros em relação aos/às jovens. Fazer uma análise da vulnerabilidade ocasiona buscar compreender como e por que os riscos são distribuídos de modo desigual entre os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, envolve pensar os modos como os/as jovens pesquisados vão organizando-se em relação às situações de vulnerabilidade e como tudo isso está implicado na construção de suas identidades. Neste sentido, pergunto, ainda: Que situações colaboram mais ou menos para produzir suas vulnerabilidades? Que conseqüências têm para cada um/a ser excluído da escola? Que recursos mobilizaram para poder retornar à EJA? Como os/as jovens constroem suas trajetórias sociais no interior da escola, na relação com outros/as jovens, com a família, com a comunidade, tudo isso num amplo contexto de exposição a situações de vulnerabilidade? E, por fim, que capacidades possuem para lidar com as vulnerabilidades que experimentam?

Em outro momento da entrevista, ainda falando sobre a falta de autonomia sobre o próprio corpo, Ana diz que era isso que mais a torturava:

Ana: É isso que me tortura, era isso que me deixava... Me deixava triste, me deixava uma pessoa sem noção, sem rumo. Era isso que me deixava triste e eu tinha que fazer, não tinha outra opção. E tu sabe que uma pessoa com uma escolaridade baixa é o "ó" pra arrumar um emprego, e numa cidade como Porto Alegre, mais difícil ainda. Qual é a pessoa que te vê num ponto de prostituição que vai te dar credibilidade?

Nesta fala, demonstra ter reconhecimento de sua vulnerabilidade ao afirmar que sua baixa escolaridade contribuiu para posicioná-la como um sujeito exposto a certos agravos. Vemos a vulnerabilidade multiplicada e atrelada às suas diferentes dimensões: individual, social e programática, à medida que relaciona a profissional do sexo à baixa escolaridade, que relaciona a pouca escolaridade à falta de acesso a outras colocações e, posteriormente, a situação de *rua*, como ela denomina, o que não lhe possibilitava encontrar outra alternativa de trabalho, constituindo-se como um componente a mais de vulnerabilidade, mantendo-a mais tempo que o desejado como profissional do sexo. Como ela assegura: "*Qual é a pessoa que vê*

uma garota de programa na rua e vai dar credibilidade? A não ser uma pessoa que tenha uma consciência muito estruturada, que tem um bom estudo, que sabe o que é uma vida”.

Várias vezes durante sua narrativa, Ana diz não lembrar certos fatos vividos e de algumas experiências escolares. Foi difícil para mim, como pesquisadora, lidar com estas ausências nas entrevistas, entretanto, para jovens como Ana, o esquecimento talvez seja uma estratégia. O ser humano, diz Larrosa (2004), é um ser que se auto-interpreta através das narrativas de si. Para ele, a “história da história de vida é a história dos modos em que os seres humanos têm construído narrativamente suas vidas” (Ibidem, p. 20)⁸¹. O modo encontrado por Ana para reconstruir sua história e poder narrar-se foi através da negação, do esquecimento, da (re)construção e da seleção dos acontecimentos que (aparentemente) importam mais do que outros. Narrar-se é inventar-se, é “fazermos e refazermos a nós mesmos através da construção e da reconstrução de nossas histórias” (LARROSA, 2004, p. 20). As nossas identidades, aquilo que somos e quem somos, são fabricadas, inventadas e construídas no interior dos discursos de que dispomos: através das coisas que ouvimos, vemos, aprendemos na escola, vemos no dicionário, em um filme, ou seja, daquilo que absorvo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação que é a própria vida (Ibidem).

A escola, a família, a cultura e outras instâncias e vivências que proporcionaram as experiências de vulnerabilidade de Ana ao longo da vida, são coisas que não devem e não precisam ser lembradas. O esquecimento acaba configurando-se como uma habilidade, uma potencialidade para lidar com estas situações e assim poder narrar-se, dizer de si. Agregado a isso, aqueles que vivem às margens da sociedade, os excluídos, os vulneráveis, vêm-se muitas vezes culpabilizando-se ou sendo responsabilizados por sua condição. A prostituição, neste exemplo, pode configurar-se no senso comum como uma fraqueza “peculiar a indivíduos [...] que não possuem a perseverança ou o treinamento moral para vencer na vida” (KOWARICK, 2003, p. 63). Ou seja, características de um comportamento deficiente. Este olhar sobre os sujeitos vulneráveis, evidencia modos de funcionamento do poder que posiciona os sujeitos, em função de representações produzidas e corroboradas por grupos sociais hegemônicos, sendo estas as representações social e culturalmente legitimadas que se fazem valer como verdades. Como diz Tomaz T. da Silva, o que estamos vivenciando nestes novos tempos “é um processo amplo de redefinição global das esferas econômica, social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal” (1996, p.

⁸¹ Traduções da autora.

13). Este olhar não leva em conta processos mais amplos, implicados aí, como as desigualdades produzidas no âmbito social, político e econômico. Os discursos de individualização e culpabilização dos indivíduos, por sua reiteração e força, produzem efeitos de verdade, instituindo posições de sujeito específicas e servindo como forma de regulação e controle. O discurso neoliberal se caracteriza pelo desejo de reorganização de todas as esferas da vida social, envolvendo “a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (Ibidem, p. 13-4).

Diversas vezes, Ana refere à culpa e à vergonha pela vida que viveu e apresenta a escola como redentora de suas supostas fraquezas e como um imperativo para sua mudança de vida. A escola, entretanto, também está envolvida e implicada com uma racionalidade neoliberal à medida que ensina às pessoas quais as formas mais adequadas para pensarmos a nós mesmos e a sociedade na qual estamos inseridos, fixando identidades e comportamentos considerados normais ou não, adequados ou não, desejáveis ou não, exercendo o controle e ensinando o autogoverno. Não interessa dizer se a EJA está, ou não, funcionando dentro desta lógica neste momento, importa compreender por que motivo a EJA se mostrou, para Ana, como um lugar de acolhimento, de não julgamento, uma possibilidade de redenção e escolha.

Ana: Quando eu vim pro colégio eu ainda era garota de programa, eu larguei da prostituição porque eu vim pro colégio... (...) Por isso que eu não largo do colégio, faz muito bem pra minha cabeça. (...) Bah, quem me ajudou muito foi a professora Adriana e a professora Cátia. Bah, devo muito a elas, por isso que eu tenho muita admiração por elas.

Acredito que mesmo que a escola não esteja conseguindo funcionar como uma instituição que evite ou diminua as situações de vulnerabilidade, ela tem possibilitado, através de atitudes particulares e individuais de muitas professoras, vivê-la como um lugar de escuta e acolhimento que, talvez, diminua o impacto dos componentes da vulnerabilidade sobre os indivíduos. Além disso, há o discurso que reitera o imperativo da escolarização: a escola é boa, sempre. Por mais que ela tenha problemas, que os/as estudantes não gostem de estar lá, eles acreditam que ela possa ajudar. Acho que é por isso que Ana e outros/as jovens retornam e/ou permanecem longos tempos na escola. Lá formam vínculos, socializam-se e, então, conhecem pessoas que as ajudam. A escola não faz só *isso* ou *aquilo*, não se configura como uma possibilidade ou outra – esses processos atuam articulados entre si.

Vive-se, hoje, um aprofundamento dos componentes da vulnerabilidade que advém do desemprego, da precarização do trabalho, da flexibilização do mercado, da baixa escolaridade, do surgimento de uma nova pobreza e, justamente por isso, atinge não apenas os grupos populacionais extremamente pobres. A vulnerabilidade tornou-se um problema que se precipita sobre outras camadas populacionais (KOWARICK, 2003). Robert Castel (1995) faz uma interessante colocação em relação a esta questão:

[...] silhuetas incertas às margens do trabalho e nas bordas das formas de troca socialmente consagradas – desempregados de longa duração, habitantes das periferias deserdadas, beneficiários de renda mínima de inserção, vítimas das reconversões industriais, jovens em busca de emprego que perambulam de um estágio a outro, pequenas tarefas em ocupações provisórias – quem são eles, de onde vem, como chegaram lá, - o que irão se tornar? (CASTEL *apud* KOWARICK, 2003, p. 73).

Pergunto juntamente com Castel: quem são, para onde vão e o que irão se tornar os/as jovens com poucas perspectivas e que vivem o agravamento de suas situações de vulnerabilidade neste tempo histórico? Estes agravos tornam-se ainda mais pungentes quando nos referimos às jovens mulheres, que sofrem ainda mais que os homens a crise do trabalho, como mostram os apontamentos da seção anterior. Em situações como esta a prostituição acaba conformando uma possibilidade para jovens como Ana; possibilidade de inserção no trabalho, de renda, de consumo, de auxiliar a família etc. Castel (1991) afirma que no início da década de 1990,

[...] a zona de *integração* [caracterizada pela garantia de trabalho e de relações sociais sólidas] se fratura, a zona de *vulnerabilidade* está em expansão e alimenta continuamente a zona de *desfiliação* [que significa tanto o desemprego como a perda das raízes forjadas no dia-a-dia do trabalho, do bairro]. O único recurso reside em reforçar no mesmo ritmo a zona de *assistência*? (CASTEL *apud* KOWARICK, 2003, p. 73, grifos do autor).

Pode-se dizer, de modo amplo, que vulneráveis são aqueles/as que se encontram em alguma espécie de exclusão. O conceito de exclusão refere-se aos processos de segregação escolar, de saúde, penal, cultural, econômica, política, racial, de gênero, entre outros. Excluir pode significar, em épocas e contextos históricos diferentes, cercear, separar, confinar, restringir o acesso de indivíduos ou grupos, pautados em determinações de normalidade e anormalidade culturalmente produzidas. Segundo Lúcio Kowarick (2003), os excluídos, neste contexto, seriam os desprovidos de direitos. Não se trata, segundo ele, de desfiliação, “que significa fragilização de laços socioeconômicos, mas de destituição de direitos que, em última

instância, pode atingir, seguindo o pensamento de Hannah Arendt, a perda do *direito a ter direitos*” (2003, p. 74; [grifos do autor]).

Ana, como tantos/as outros/as jovens entrevistados/as, configura-se, então, como sujeito de vulnerabilidade de um amplo e variado espectro de processos sociais e econômicos que resultam em vários tipos e graus de exclusão. Tornam-se vulneráveis porque são excluídos; são excluídos porque vulneráveis. O olhar analítico da tese segue no sentido de pensar que os/as jovens pesquisados/as vivem situações de vulnerabilidade enquanto sujeitos excluídos do ensino e que os fatores da exclusão também são componentes desta vulnerabilidade, num processo de mútua implicação. No entanto a percepção que temos sobre as situações de vulnerabilidades que sofre o outro varia enormemente em função dos contextos sociais e culturais em que estamos inseridos. Esta percepção reforça a noção de que os componentes da vulnerabilidade são flexíveis e cambiantes. Percebo que estes/as jovens, ao experimentarem situações constantes de vulnerabilidade, acabam por desenvolver habilidades para lidar com elas e que, algumas vezes, *correr riscos* configura-se para eles como possibilidade de *status*, de virilidade, força e até de sobrevivência, pois estes são traços das masculinidades hegemônicas em nossa cultura.

A vulnerabilidade estabelece-se em um processo complexo, e sua análise pode ser realizada a partir de três perspectivas quais sejam: “as trajetórias sociais (ou fragilidade biográfica), o das interações sociais (ou influências relacionais) e, finalmente, o do contexto social (ou impactos macrossociais)” (DELOR; HUBERT, 2000, p. 7). De acordo com os autores, quando estas dimensões se entrecruzam, podem aumentar (ou diminuir) o grau de vulnerabilidade. De outro modo, o encontro que ocorre entre diferentes trajetórias sociais é influenciado pelo contexto social. Ana, no exercício de sua antiga profissão, implicava o encontro de, pelo menos, duas trajetórias, a dela e a de seu *cliente*. Neste encontro os indivíduos podem *decidir-se* por diferentes comportamentos em relação ao risco, de acordo com o *status* ou a posição que cada um/a ocupa na interação, o que sugere diferentes possibilidades de lidar com o risco, modos difíceis de manobrar e negociar. Ou seja, “o relacionamento entre um homem e uma mulher, em uma dada sociedade, ocorre em um contexto em que os papéis são parcialmente determinados” (DELOR; HUBERT, 2000). A negociação pode tornar-se mais complicada, tomando o exemplo de Ana, quando o lado em desvantagem na oposição for mulher, pobre e profissional do sexo. Como diz Ana, “*onde envolver dinheiro não existe escolha, seja qual for a profissão [...] tu deve te submeter a fazer o que tu não quer [...] é aí aonde vem o desgosto*”. E aqui se faz pertinente as perguntas:

Quais são os riscos que importam serem corridos? Perder o programa e ficar sem o dinheiro, sofrer algum tipo de violência, adquirir o vírus do HIV/Aids? Isto implica pensar que a articulação entre gênero e vulnerabilidade coloca em questão os conhecimentos e as práticas que universalizam, hierarquizam e essencializam comportamentos e atitudes dos sujeitos, favorecendo a compreensão de como e porque os riscos são distribuídos de modo desigual em nossa sociedade. Nessa cultura, de forma naturalizada, a mulher ainda é posicionada em forte grau de desigualdade em relação aos homens. Em uma hierarquia marcadamente de gênero, os homens ainda são os protagonistas, tomam a maior parte das decisões e as mulheres ainda figuram como coadjuvantes em certas situações, espaços e culturas. Ocorre uma fragilização (ou agravamento) desta posição, quando agregamos ao referente mulher outros atravessamentos: pobre, desescolarizada, negra, profissional do sexo, ou seja, as desigualdades já estão parcialmente determinadas em função das diferenças e das posições de sujeito que ocupamos na escala social.

Em virtude de todos os fatos até aqui mencionados, encaminho-me para as considerações finais desta tese. Neste momento do texto, retomo algumas discussões que orientaram a escrita do texto e colocaram-se como eixos centrais da análise. Os estudos que realizei ajudaram-me a construir importantes considerações sobre o tema de pesquisa e, ao mesmo tempo, abriram para muitos outros questionamentos. Indico, assim, novas possibilidades de continuar investigando, tanto questões que a tese não deu conta de problematizar, como outras que não eram, a princípio, centrais, mas que mostraram-se extremamente pertinentes para aprofundamentos e investigações futuras.

8 PARA FINS DE CONCLUSÃO

Aqui concluo o texto desta tese, porque seu tempo se finda, suas páginas se povoam e estabelecem seus limites. Mas não concluo a questão, o tema, a proposta de pesquisa. Ao contrário, esta se abre para outras e novas possibilidades de investigação, pois um tema de pesquisa não se esgota nunca, e seus *resultados* são sempre provisórios e contingentes. Um mesmo tema de pesquisa faz-se e refaz-se no olhar de cada pesquisadora e aqui retomo meu olhar (meus olhares) sobre o assunto e a trajetória teórico-analítica da tese.

Inicialmente, aponto uma questão que me mobilizou e colocou em xeque uma boa parte desta trajetória: “Qual é mesmo o meu tema de investigação?”. Minha questão central pretendia interrogar os processos de exclusão de jovens do ensino regular e a implicação dos atravessamentos de gênero, classe social e raça/cor nas trajetórias de ex/inclusão da escola. A partir dela era preciso decidir como se daria a construção do material empírico, já que tencionava discutir a questão tomando como referência as narrativas dos próprios sujeitos excluídos. Mas onde encontrá-los? Como travar com eles um relacionamento? Estabelecer um espaço de encontro? A opção que me pareceu mais coerente e viável foi procurar um curso de EJA no qual, supostamente, os/as jovens excluídos retornam e buscam a re-inclusão no ensino.

Com, e a partir, (d)esta escolha, tive várias surpresas e fiz muitas aprendizagens, dentre as quais o fato de que a educação de jovens e adultos se transformou em uma dimensão chave dentro da tese, redirecionando algumas suposições, visibilizando situações e complexificando a análise. Cheguei mesmo a me questionar se estava fazendo uma investigação sobre EJA ou sobre a exclusão de jovens do ensino. Após alguns estudos, a releitura do material empírico e alguns ensaios de escrita, concluí que a pesquisa era, sim, sobre jovens excluídos do ensino, mas envolvia, também e de forma importante, os processos de escolarização destes/as jovens que buscam na EJA uma possibilidade de permanecer nos grupos de incluídos na escola; que vêm na EJA um modo de sentir-se parte, estar inserido, uma alternativa para não abandonar, de uma vez para sempre, a escola. Aprendi, também, que exclusão e inclusão são processos relacionais e não auto-excludentes, que o mesmo indivíduo pode ocupar estes dois lugares, ao mesmo tempo. Aprendi, sobretudo, que estar dentro da escola não significa, necessariamente, estar incluído nela. Ou seja, não era preciso observar e ouvir jovens que estão fora da escola para pensar seus processos de exclusão. A história de

vida escolar dos/as jovens é cotidianamente atravessada por histórias de ex/inclusão, mesmo sem sair de dentro dela, e isso acaba resultando em processos múltiplos de escolarização – histórias de vida e de escolarização que são redirecionadas em função das posições que os sujeitos ocupam no espaço da escola em relação ao seu sexo, à cor da pele e à classe a que pertencem, mas que são, ao mesmo tempo, silenciados e invisibilizados.

Ser negro/a, por exemplo, parece ser uma dessas posições de sujeito que faz com que o indivíduo seja um excluído da escola mesmo sem nunca ter saído dela. Percebe-se tal fato dada a invisibilidade do/a negro/a no espaço escolar, ou seja, a negação da cor como uma diferença que importa. Há uma naturalização dessa invisibilidade, a ponto de as pessoas (por certo tempo até a pesquisadora) não perceberem esse processo de negação do outro, de silenciamento do outro, como *outro*. Mesmo pelo silêncio, foi possível depreender que a escola inclui e exclui, também de acordo com discursos que nomeiam o que é normalidade/anormalidade, competência/incompetência, aptidão/inaptidão, elementos muitas vezes ancorados em dados biológicos e/ou econômicos como, por exemplo, a cor, o sexo ou a classe social de cada um/a. Como mencionei na parte inicial da tese, parece-me que estes indicativos são considerados suficientes ou adequados para dizer a verdade sobre os indivíduos, já que estas características são consideradas, muitas vezes, como inatas e/ou pertencentes ao espaço social e cultural de cada pessoa.

Em relação à dimensão de classe, tomei conhecimento com a pesquisa que este também é um conceito histórico e relacional, é uma invenção social. Em função disso, pertencer ou não a uma determinada classe social pode envolver a efetivação ou não de determinados direitos sociais. Foi importante, na análise, considerar que determinações do tipo (classe popular, classe média etc.) só fazem sentido para aquele grupo que inventa ou determina estes lugares e posições, pois os jovens da pesquisa não se sentiam endereçados nestas posições de classe que foram produzidas para eles/as. Como apontei no texto da tese, aprendi que nomear quem é ou não pobre, ou desprivilegiado, só é possível porque me posiciono, na hierarquia social, no lugar daqueles que são considerados como economicamente privilegiados e autorizados para representar o outro. Entretanto esta aprendizagem mostrou-me que não é possível desconsiderar que pessoas pobres, na maioria das vezes, não têm acesso aos bens e serviços aos quais teriam direito. Especificamente na discussão de gênero, o que verifiquei como mais evidente foram as diferenças que se estabelecem nos modos como jovens mulheres e jovens homens vivem tanto a juventude quando os processos de escolarização. Diria que a juventude se oferece de modo distinto para

homens e mulheres em nossa cultura, sendo que há mais possibilidades de se viver a juventude sendo homem do que sendo mulher. Esta é uma evidência que não é nova, o que também verifiquei com a pesquisa, pois a presença de basicamente mulheres mais velhas (acima de 40 anos) nas classes de alfabetização é um indicador dessas diferentes possibilidades de se viver a vida enquanto homem ou mulher. Concluí, também, que uma das explicações possíveis para estas diferenças continua sendo o fato de as mulheres, geralmente, terem filhos mais cedo e casarem-se mais cedo, implicando necessidades e possibilidades distintas. Por este viés, compreende-se que são geralmente as mulheres que se tornam responsáveis pelo cuidado e pela educação dos filhos e de irmãos pequenos, tendo que, muitas vezes, abrir mão de certas experiências de vida em prol de outras, ou desde cedo conciliar uma dupla jornada de tarefas e responsabilidades.

Fazer a escolha metodológica de observar os jovens no espaço da EJA ocasionou ausências, presenças e a possibilidade de responder mais exaustivamente a algumas questões e menos a outras. Acarretou, ainda, a necessidade de reorganizar as questões. Reafirmo que esta é uma das características da pesquisa de modo geral e, em especial, das pesquisas de cunho etnográfico, que envolvem observação-participante e entrevistas com profundidade: deixar-se surpreender pelo campo e ser, em alguma medida, levada por ele. Em função dos rumos que a estada no campo de pesquisa tomou, algumas questões que pareciam centrais tornaram-se um pouco mais periféricas, como por exemplo, a discussão de gênero, classe social e raça/cor. As entrevistas e as informações produzidas não colocaram estas dimensões em evidência, com a força com que eu esperava que o fizessem, mas trouxeram à cena a escolarização e alguns de seus processos constitutivos, nesse contexto: a juvenilização da EJA, a escolarização como um imperativo na vida dos/as jovens entrevistados, a centralidade do trabalho para estes jovens, sua noção particular de projeto de vida, a vulnerabilidade dos/as jovens pesquisados e a própria configuração das políticas de EJA. E isso ampliou muito o leque de discussão e redirecionou meu olhar de pesquisadora. Em princípio, pareceu-me um problema; provavelmente outro espaço de pesquisa e outra metodologia teriam produzido outras respostas. Por exemplo, acompanhar e conversar com os jovens numa praça, num ponto de encontro da comunidade ou em uma associação de moradores, traria para a discussão outras demandas, outras experiências e expectativas.

A juvenilização da EJA, embora não seja um tema essencialmente novo, mostrou-se redimensionada nesta pesquisa e, ainda, mais intensificada no contexto social em que vivemos. Aponto esta questão como importante porque este processo de juvenilização começa

a indicar a necessidade de se repensar o currículo da EJA, como argumentam alguns autores e a própria direção da escola. Esta última, por exemplo, referiu-se à possibilidade de criação de um turno alternativo especificamente para o público jovem migrante do ensino regular. É uma questão que exige uma séria avaliação das políticas de EJA e de suas necessidades atuais, pois tenho dúvidas se a organização de um turno alternativo resolveria a questão. Talvez esta medida acarrete num processo de naturalização da saída antecipada dos/as jovens da escola e na pertinência da invenção de uma nova modalidade de ensino. Não seria mais importante pensar os processos que estão produzindo este movimento e alternativas para diminuir a saída dos jovens do ensino regular? Repensar as noções de defasagem idade/série, de fracasso escolar e, até mesmo, a organização do currículo da EJA? Por que a *flexibilidade* desta organização se torna tão atraente aos jovens? Talvez caiba até perguntar: O que é mesmo flexibilização no ensino de jovens e adultos?

A juvenilização é decorrente de uma série de questões que são históricas, políticas e sociais como: o fenômeno da chamada *onda jovem*, ou seja, um aumento da população jovem neste período em função de contingências históricas; a redução da idade legal para ingresso na EJA de 18 para 15 anos; a caracterização do ensino diurno como o ensino da infância e, por fim, um dos pressupostos que dá sustentação à EJA, qual seja, o de manter na escola jovens migrantes do ensino regular, viabilizando esta permanência através da possibilidade de aceleração dos estudos para os jovens com distorção idade/série. Todos estes elementos aparecem de forma articulada, não são estanques entre si e nem ocorrem linearmente. Juntos, dão corpo a esta questão, evidenciando que discursos de diferentes campos do saber (como o político, o legal, o pedagógico, o psicológico, o antropológico, dentre outros) estão contidos nesta construção.

Concluo que esta situação encaminha para a reflexão de duas problemáticas centrais. Primeiro: a juvenilização da EJA pode estar colaborando para uma restrição da oferta desta modalidade de ensino a adultos pouco escolarizados, em favor do atendimento à população mais jovem, o que justificaria, em alguma medida, um menor atendimento de pessoas mais velhas no ensino de EJA. O processo de juvenilização da EJA pode estar atravessado, de um lado, por discursos que fazem a afirmação de que o adulto desescolarizado já se adaptou à sua condição e, de outro, por discursos que afirmam o jovem como sujeito de direito e, por isso, privilegiado nos investimentos educacionais. Há, ainda, os discursos tradicionais que apontam a juventude como sendo o futuro de um povo e, assim, demandantes de maiores investimentos e necessidades. Segundo: a juvenilização da EJA tem servido como forma de aliviar o ensino

diurno do grande contingente de jovens com baixo desempenho escolar, aumentando o número de vagas para crianças em idade escolar regular. Compreende-se, com as entrevistas e a leitura de alguns documentos, que certos discursos vigentes apontam os/as estudantes com distorção de fluxo no ensino regular como empecilho ao acesso de crianças à escola e, por conseguinte, como causadores de problemas de disciplina e relacionamento; uma lógica velada que reafirma o ensino formal como espaço da infância. Essa é uma questão colocada até mesmo nos textos que orientam medidas educacionais atuais, como ocorreu com a criação do Fundef. Na redação do documento, o ensino de EJA ficava fora dos investimentos previstos para a educação, proporcionando interpretações que a viam como uma despesa extra, sem recursos vinculados para cobri-la. Já a educação regular era vista como imperativa, o que reforça a noção de que o ensino, de fato, é o ensino da infância: por isso investe-se centralmente nele.

Esta problemática também remete à individualização do fracasso escolar e à culpabilização do indivíduo fracassado. É, então, através da produção de processos de normalização que se define o que é sucesso ou fracasso escolar. A norma inventa um modo de medir o certo e o errado, determina se há excesso ou falta e o que pode ser entendido por isso. Uma norma decide quem está incluído e quem está excluído de certas representações, quem está (ou quem pode estar) dentro e quem está fora. Ou seja, do modo como vem se organizando, a EJA promove a inclusão de jovens cada vez mais jovens e, ao mesmo tempo, o afastamento, a negação da escolarização para adultos. Vai, assim, gradualmente produzindo práticas de rejeição e de marginalização de adultos desescolarizados e, por outra via, a inclusão de sujeitos jovens que não puderam ser *normalizados*. Tal processo coloca em evidência a polaridade que acaba por se estabelecer entre excluir e incluir; mostra como um mesmo espaço pode carregar as duas possibilidades, dependendo da posição do sujeito freqüentador da EJA, ou mesmo do ensino regular. Também coloca em xeque o princípio da universalização do ensino e do direito de todos à educação, bem como a responsabilidade do Estado nisso.

Os/as jovens, hoje, acabam recorrendo à EJA movidos por diferentes discursos: pela menor cobrança em ter de ser igual à maioria, pelo maior espaço e respeito para com a diferença, pela possibilidade de aceleração do curso, pela flexibilidade de horários, pelo acolhimento do/a professor/a, pelo convívio com pessoas com histórias de vida semelhantes à sua, por ser um ensino considerado como mais facilitado, pela socialização, pela possibilidade de escuta, pelo acesso às novas tecnologias, pela chance de um emprego melhor etc. São

diferentes e múltiplos discursos que se colocam em relação e que se amparam em diferentes campos de produção do conhecimento a fim de reforçar a necessidade de retorno ou permanência na escola. Afirmei que estes discursos, que se construíram como regimes de verdade, interpelam os/as jovens e os posicionam de modos específicos nos processos de escolarização, produzindo a crença de que há conhecimentos que não podem ser adquiridos em outros espaços; são conhecimentos especificamente escolares e considerados necessários para o crescimento pessoal, social, intelectual e econômico. Com essa estratégia, os discursos atuais associam a escolarização a uma melhor qualificação e a uma posição socialmente mais privilegiada e mais rentável. Ser mais ou menos escolarizado parece agregar ao sujeito um determinado *status* e, conseqüentemente, maiores ou menores possibilidades de inclusão; maiores ou menores possibilidades de estar sujeito a situações de vulnerabilidade.

As narrativas dos/as jovens permitiram-me, como indica Foucault (2000), certa conversão do olhar e de atitudes para reconhecer, nos enunciados que nos interpelam, uma exaltação e, ao mesmo tempo, uma sujeição dos processos de escolarização aos problemas e às necessidades da vida contemporânea. Neste sentido, o que me chamou a atenção em toda essa discursividade sobre a importância da escolarização é a forma como ela está implicada com a noção de projeto de vida. A escola é posicionada como condição *sine qua non* para melhorar as condições de vida dos/as jovens na contemporaneidade, sem levar em conta as diferenças e desigualdades que são produzidas entre os/as jovens no interior da própria escola.

Percebi, ao longo das análises, o poder que é atribuído à escola na produção de subjetividades. Ela faz-se e refaz-se, atualizada e imperativa, na vida de todos nós e, de um modo ou de outro, as capacidades, as condutas e os conhecimentos produzidos, especificamente no campo escolar, ainda ocupam um espaço significativo na vida das pessoas, seja por estarem incluídas nos processos de escolarização, ou porque deles foram excluídas e, como mostra o *corpus* da pesquisa, continuam a ser.

O fenômeno da globalização, analisado a partir de suas múltiplas dimensões, mostra-se implicado com novas formas de organização social que envolvem um repensar de nossas noções de espaço e de tempo, de organização da escola e de seus currículos, de transformações no mundo trabalho e de novas formas de acesso a ele. Esta reestruturação das noções de tempo e espaço, num mundo que se torna cada vez mais efêmero e instável, onde tudo é passageiro e duvidoso, agrega para a vida cotidiana algumas incertezas, rompe fronteiras entre presente e futuro e desestabiliza antigas verdades. Mais que isso, modifica e transforma modos preestabelecidos de ser e de estar neste mundo. Não pode ser avaliado,

linearmente, como bom ou ruim, mas demanda pensar que estas mutações exigem dos indivíduos novas habilidades e disposições para viver este tempo. É aí que entram os processos de escolarização como espaços propiciadores da formação destes novos indivíduos que deveriam, facilmente, integrar-se a estes novos mercados profissionais, dando conta de suas demandas, tanto tecnológicas quanto de socialização.

É aí que entra, também, uma ressignificação necessária daquilo que vimos, escola e sociedade (adulta), definindo como projeto de vida, sendo esta uma das questões mais instigantes que a tese deixa em aberto para análises mais amplas e consistentes, que não foram possíveis nesta escrita. Nessa direção, compreendi que os sentidos de *projeto de vida* ou *perspectiva de vida* podem ser problematizados e pensados de modo diferente do que eu vinha fazendo até então, tomando como referência um viés de professora de classe média, branca e adulta, no âmbito do qual esta noção se *cola* a uma visão de futuro. Tal visão não é de um futuro próximo e sim de um futuro como investimento a longo prazo, centrado na busca de estabilidade, a ser construída principalmente através do trabalho e da constituição de família. E isso, nestes tempos de globalização e de informatização crescentes da vida cotidiana, torna-se problemático, quando levamos em conta a compressão dos conceitos de tempo e espaço. Torna-se importante questionar a noção hegemônica de projeto de vida para diferentes segmentos (classe, gênero, geração etc.), pois, no tempo vigente, o futuro é amanhã.

Para o grupo analisado, levando em conta seu grau de escolarização, a pobreza, as dimensões da vulnerabilidade a que estão expostos e as dificuldades atuais de inserção profissional, um projeto de vida pode estar, grande parte das vezes, focado em questões simples e de curto prazo. Alimentar os filhos, arrumar um emprego, conseguir uma consulta no posto de saúde, ir ao baile *funk* no fim-de-semana, manter-se na escola etc. São soluções imediatas em função de necessidades imediatas; a realização de empreitadas, aparentemente simples, mas que constituem lutas cotidianas. Esperanças e desejos mais prementes. Com esta idéia em aberto, encaminho-me para a finalização deste texto, apontando como projeto de futuro, bem próximo, o investimento em estudos e análises que possam avançar nesta discussão, levando em conta suas variantes e múltiplas dimensões que são de ordem tanto social e cultural como política.

Deixo estas páginas compreendendo que um texto não se finda mesmo quando chega a seu termo, porque nele habita um convite a outras possibilidades de olhar. A partir do momento que suas páginas tornam-se públicas, o texto desvencilha-se da autora, embora carregue suas marcas, para receber as marcas do leitor que com ele

interagir. Assim, em um texto é possível projetar outras formas de investigar o mesmo. Digo, com isso, que aprendi, também para minha constituição pessoal (profissional, acadêmica, de pesquisadora...), que a escrita de um texto, principalmente aquele que esteve envolvido com pessoas e suas histórias de vida, produz efeitos sobre quem escreve (e sobre quem lê). Provoca rupturas, algumas respostas e muitas e novas indagações. Ou seja, escrever esta tese foi um projeto de vida que se encerraria, inicialmente, ao fim de quatro anos. Entretanto entendo hoje que este projeto marca o início de um novo projetar, lançar-se à frente, precipitar-se sobre o mundo para começar tudo outra vez. Finalizo retomando o poema com que abri a tese, pois acredito, com Brecht, que “em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005, p. 37-72.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago, n.5; set/out/nov/dez, n.6. São Paulo: Anped, 1997, p. 25-36.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: _____. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005, p. 9-22.

ABRAMOVICZ, Anete. *A menina repetente*. – 4ª ed. – Campinas: Papyrus, 2001.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. “*Flores de plástico não morrem?*” Educação, saúde e envelhecimento na perspectiva de gênero. Porto alegre, UFRGS, 2006, 100f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século XX: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p. 70-77.

ANDRADE, Sandra dos Santos. “*Uma Boa Forma de ser feliz*”: Representações de corpo feminino na revista *Boa Forma*. Porto Alegre, UFRGS, 2002, 137f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis, 11(2):360, julho-dezembro/2003, p. 399-422.

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

_____. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Souza et al (Orgs.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Editora Hucitec, Editora Fiocruz, 2006, p. 375-416.

_____. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões e tendência*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p. 117-139.

BALDO, Cáren Cecília. Candidatos barrados por PMs a caminho da prova. *Zero Hora*, Vestibular, Porto Alegre, 11 jan. 2005, p.34.

BARBOSA, Maria José. Avaliação das repercussões sociais do projeto “Tempo de Avançar. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Ed., 2007, p. 105-127.

BARKER, Cris; GALASINSKI, Dariusz. *Cultural studies and discourse analysis*. London: Sage, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *O mal estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, 1997, n.4, jan/abr, p. 26-35.

BERCOVICH, A. M.; MADEIRA, F. R. e TORRES, H. G. Descontinuidades demográficas. In: Secretaria da Economia e Planejamento. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). *20 anos em 2000: estudos sócio-demográficos sobre a juventude paulista*. São Paulo: Fundação Seade, 1998, p. 2-12.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005, p. 129-148.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Ivan Valente (apresentação). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e as pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos*, n 21, p.133-157. São Paulo: CEBRAP, jul. 1988.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. – 6ª ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 11-40.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, v.9, n.2, p.554-574. Florianópolis: UFSC, dez/2001.

CATTANI, Antonio David. A vida precária: bases para a nova submissão. In: CATTANI, Antonio David; DÍAZ, Laura Mota (Org.), traduzido por Ernani Ssó. *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 51-72.

CLIFFORD, James. *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva pormoderna*. Gedisa: Barcelona, 1995.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: *El surgimiento de la antropologia posmoderna*. Gedisa: Barcelona, 1992, p. 141-170.

CONNEL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-42.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena. In: _____ (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-22.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, julho 2002, p. 245-262.

DAL IGNA, Maria Cláudia. “*Há diferença?*” Relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DELOR, François; HUBERT, Michel. Revisiting the concept of “vulnerability”. *Social Science & Medicine*, n. 50, 2000, p. 1557-1570.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n 55, p. 58-77. Campinas: Unicamp, nov. 2001.

DÍAZ, Laura Mota. As faces atuais da pobreza urbana: elementos para uma reorientação da política social. In: CATTANI, Antonio David; DÍAZ, Laura Mota (org), traduzido por Ernani Ssó. *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 73-90.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago, n. 17. São Paulo: Anped, 2001, p. 5-19.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitante de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.119-138.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Tradução Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FIORI, Mylena. *Brasil alfabetizado tem “baixíssima efetividade” diz ministro da educação*. Radiobrás: Agência Brasil, Notícias, 15 de março de 2007. Disponível em: <<http://www>.

agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/15/materia.2007-03-15.8769225511/view>. Acesso em: 18 de julho de 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n 114, p.197-223. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 2001a.

_____. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividades*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. – 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6ª edição, 2000.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 14ª edição, 1987.

FRAGA, Alex Branco. *Sobre os escombros de Antinoüs: breve história de ambições e legitimidades na educação física*. Porto Alegre, 2001. Texto digitado.

_____. *Corpo, identidade e bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. In: *Jus Navigandi*, Teresina, ano 8, n. 480, 30 out. 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5847>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James; REYNOSO, Carlos. *El surgimiento de la antropologia posmoderna*. Gedisa: Barcelona, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, 2003, p. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3ª edição, 2ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. Editor Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre, 1990, p.30-64.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

GUIMRÃES Antônio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década de Educação para todos*. São Paulo: Ação educativa, 1999, 25f (paper).

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a, p. 199-218.

_____. Que negro é esse na cultura negra? In: SOVIK, Liv. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003b, p. 335-352.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOLZMANN, Lorena. A dimensão do trabalho precário no Brasil no início do século XXI. In: PICCININI, Valmiria et al (Orgs.). *O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea: persistências e inovações*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 71-92.

INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Boletim Inaf*. Dez. 2007. Disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00.00&q_edicao=inaf_004&ve...>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Cresce presença das mulheres em todos os níveis de ensino*. 7 mar. 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news05_07_imp.htm>. Acesso em: 21 de março de 2005.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000*. Brasília: Inep/MEC, 2003.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: Inpe, 2005, p. 91-101.

KLEIN, Carin. *Um cartão [que] mudou nossa vida? : maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v 18, n 51, fevereiro/2003, p. 61-85.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p. 11-33.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC, Ed. 34, 2002, p. 17-58.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 7-34.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. VII-XXIII

MARGULIS, Mario. Introducción. In: ARIOVICH, Laura. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 9-12.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996, p.13-30.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago, n.5; set/out/nov/dez, n.6. São Paulo: Anped, 1997, p. 25-36.

MARSCHAL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 21-34.

MARZOLA, Norma Regina. O analfabetismo como metáfora. In: SCMIDT, Saraí (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-14.

MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Fazendo Escola. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=contente&task=view&id=117>. Acesso em: 10 de novembro de 2006.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, jan/fev; 57(1), 2004, p. 13-18.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

_____. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

_____. Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélico no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos, Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. In: *Educação e revista*. Belo Horizonte, n 46, dez. 2007, p. 219-240.

MEYER, Dagmar E. Estermann et al. “Você aprende. A gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v 22, n 6, jun, 2006, p. 1335-1342.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____ (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informativo*. Brasília: MEC, nov./dez. de 2004.

MONTERO, Rosa. *A louca da casa*. Tradução Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

NARDI, Henrique C. *Ética, trabalho e subjetividade: trajetória de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2. Florianópolis: UFSC, 2000, p. 9-41.

NISKIER, Arnaldo. *LDB, a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

PEREGRINO, Mônica. Os jovens pobres e a escola: a busca de ferramentas para a compreensão. In: JOVENES. *Revista de Estudos sobre Juventud*, jan/jun, ano 9, n 22. México: DF, 2005, p. 356-368.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, v. 24, n. 2, 1999, p.33-58.

_____. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.

REGUILLO, Rossana. *Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión*. Revista Brasileira de educação, maio/jun/jul/ago, n. 23. São Paulo: Anped, 2003, p.103-119.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual*. 2. atual. Porto Alegre, 2000. 219p.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Lei federal nº 9.394/96 – LDBEN: federal e estadual*. 3. atual. Porto Alegre, 2001. 269p.

RISTOFF, Dilvo; GODINHO, Tatau et al. *Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005.

SANTOS, Luís Henrique S. Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.9-22.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 96-130.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. In: *Revista Estudos Feministas*. v. 13, n. 1. Florianópolis: jan./abr. 2005, p. 11-30.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999. – colocar o ano na tese

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber. Caminhos investigativos II: outro modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-142.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces dentre as milhões de faces deste monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. São Paulo: Alínea, 2004, p. 69-90.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, v. 24, n. 2, 1999, p.15-32.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural? *Revista Educação e Realidade*, jul/dez, v.25, n.2, p. 151-159. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. *Apontamento para uma discussão sobre a condição juvenil no Brasil*. 2004 Disponível em: <[http:// www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/ text1.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/text1.htm)>. Acesso em: 22 de maio de 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980 – 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento n° 7.

STOLCKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudos Feministas*, v. 7, n. 1-2, p.77-105. Florianópolis: UFSC, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. In: *Educação em Revista*. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 43, jun. 2006, p. 73-93.

VARELA, Júlia. El modelo genealógico de análise: ilustración a partir de “vigilar e castigar”, de Michel Foucault. In: URIA, Fernando Álvarez et al. *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2001, p. 113-129.

_____. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século XX: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p.37-56.

VARGAS, Sônia de. Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Realidade*, v.8, n.1, p.5-185. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan/jul. 2003.

VARGAS, Virginia. Los feminismos latinoamericanos y sus disputas por una globalización alternativa. In: MATO, Daniel (Coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales: en tiempos de globalización*, 2003, p. 193-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-123.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitante de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.

_____. *Currículo e exclusão social*. Porto Alegre, 2000 (texto digitado).

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, jan/abril, v. 34, n. 121, p. 77-104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

XAVIER, Maria Luisa. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YANNOULAS, Silvia Cristina. *Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a aluno/a:

A pesquisa que estou realizando tem como objetivo entrevistar jovens alunos e alunas que freqüentam o ensino de jovens e adultos de 2ª a 4ª série desta escola, e que tenham idade superior a 15 anos. Pretendo com as entrevistas conhecer algumas das razões que levam os/as estudantes a abandonar a escola e, posteriormente, retornar à EJA para continuar os estudos. Cada participante da pesquisa será entrevistado individualmente, no horário de aula. As conversas serão gravadas para fins de pesquisa.

Dados do Ministério da Educação vêm mostrando que é nos anos iniciais da escolarização que ocorre o maior número de desistências dos estudantes e uma pesquisa como esta pode colaborar para compreender melhor os motivos que contribuem para a exclusão dos/as jovens da escola e, assim, trabalhar sobre eles.

Pelo presente termo de consentimento declaro que fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido/a. Fui igualmente informado/a:

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar das entrevistas, sem que isso me traga nenhum tipo de prejuízo.
3. Da segurança de que não serei identificado/a e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escritos, que venha a ser publicado.
4. Da ausência de custos pessoais.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Sandra dos Santos Andrade (fone: 3384 34 26), orientada pela Professora Dr.^a Dagmar E. Meyer (fone: 3325 41 64).

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da responsável pela pesquisa

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa
(se menor de idade)

Porto Alegre, _____ de 2006.

**APÊNDICE B – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES
OBSERVADOS E/OU ENTREVISTADOS/AS**

NOME	IDADE	TRABALHO	COM QUEM MORA	FILHOS/AS	TEMPO FORA DA ESCOLA
1. Adílson	15	x-x-x	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta
2. Ana	26	Auxiliar de cozinha	Companheiro	x-x-x	(+ ou -) 10 anos
3. André	20	Estag. da Prefa. (Office boy)	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	2 anos
4. Andressa	17	x-x-x	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta
5. Camila	16	x-x-x	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	1 ano e meio
6. Carina	21	Empacotadora (supermercado)	Irmão e a família dele	x-x-x	(+ ou -) 8 anos
7. Carlos ⁸²	42	Taxista	Companheira	x-x-x	+ de 20 anos
8. Cristian	15	Colocação de janelas	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta
9. Danielle	15	x-x-x	Mãe/irmãos adotivos	x-x-x	Passagem direta
10. Dalvenir (não pude entrevistá-la pq parou de estudar em função do agravamento de uma lesão medular que a impede de caminhar e, por isso, anda de cadeira de rodas)	35	x-x-x-	Marido e filhos	5	xxx
11. Eliane	24	Arquivista (supermercado)	Companheiro e filho	1	4 anos
12. Felipe	15	x-x-x	Avós maternos	x-x-x	Passagem direta
13. Iraci	48	Serviços gerais	Filhos	3	+ de 20 anos
14. Jose	27	Bicos (passa roupas, cuida de crianças, faz faxinas), auxílio da família	Filhos nos fundos da casa dos pais	3	(+ ou -) 13 anos
15. Luan	15	x-x-x	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta
16. Luciana	26	Auxílio da	Filhos	3	(+ ou -) 11

⁸² As entrevistas do Carlos e da Iraci não foram contabilizadas como entrevistas com jovens, mas os dados serão utilizados para ajudar a pensar as questões referentes a escolarização e seus atravessamentos.

(não foi entrevistada pq saiu da escola no meio do semestre)		família			anos
17. Marco	18	Auxiliar de padeiro (supermercado)	Mãe/irmãos	x-x-x	(+ ou -) 2 anos
18. Priscila	15	x-x-x	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta
19. Sabrina	23	x-x-x	Companheiro/filha	1	(+ ou -) 8 anos
20. Sara	15	x-x-x	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta
21. Tiago	15	Bicos (de vez em quando, não estava trabalhando no período da entrevista, nunca teve carteira assinda).	Pai/mãe/irmãos	x-x-x	Passagem direta

- Total de 17 jovens entrevistados (12 jovens até 20 anos (70%); e 5 entre 21 e 27 anos (30%)).
- 8 homens,
- 13 mulheres,
- 7 negros/pardos;
- 14 brancos;
- Dos entrevistados, 7 jovens trabalham e 10 não trabalham, ao longo do semestre mais 2 deixaram de trabalhar;
- 41% trabalham;
- 59% não trabalham
- 9 jovens dos jovens entrevistados moram com a chamada família mononuclear – 53%;
- 3 jovens (mulheres) moram com companheiros – 17%
- 5 jovens formam outras composições familiares – 30%.
- 3 entrevistados possuem filhos 17,65%.
- 9 dele/as tiveram passagem direta – 54%;
- 4 ficaram menos de 5 anos fora da escola – 23 %
- 4 ficaram mais de 10 anos fora da escola – 23%