

## CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS: NA EJA, DE QUEM É MESMO O BAGULHO?

“470 é nós na fita, mano”<sup>1</sup>  
Revolução RS

Marco Mello<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, analiso o processo em curso de redefinição da identidade dos cursos de Educação de Jovens e Adultos na periferia urbana de Porto Alegre-RS. A partir do fenômeno da crescente juvenilização da EJA, situo o debate em torno das expectativas e perspectivas das juventudes que ocorrem a esses cursos, desde suas trajetórias e da realidade vivida em contexto sócio-cultural marcada pela exclusão. Destaco ainda alguns dos pontos de tensão percebidos no processo de reconstrução curricular e na organização do trabalho pedagógico dos educadores.

**Palavras-chaves:** Juventude; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Currículo.

- *Ele veio com um porrete na mão, um ripa de caixa de frutas, cabelo pintado, amarelo ouro. Os dentes frontais meio apodrecidos, calça XXL e uma camiseta amarrotada. Negro, magro, um metro e setenta, mais ou menos. A mãe, ainda com um avental e touca de cozinheira, tomando a frente, queria saber se tinha vaga. Indago o motivo e, algo envergonhada, explica que ele vinha cumprindo “medida”<sup>3</sup>. Indago o porquê e recebo depois de alguma insistência uma resposta previsível: porque “pelas más companhias pegaram ele na Protásio”<sup>4</sup>, com um amigo que meteu a mão na bolsa de uma mulher”, mas ele só estava junto... diz a mãe, na recorrente explicação que transfere a culpa para o outro, que o levou para o mau caminho.*

Retrocede o filme. Dois anos antes.

*Turma de Progressão.* Turno da manhã. Na mesma escola. Aluno-problema, multi-repetente, oriundo de escola de outra rede pública, é diagnosticado nos registros escolares como tendo “*dificuldade de aprendizagem*” e “*comprometimento*”, com frequência irregular. Pula o muro no turno inverso para jogar futebol, entra nas salas, bate nos menores, Acaba por se evadir.

Um ano depois da notificação como aluno FICAI<sup>5</sup>, através do Conselho Tutelar, finalmente a família é acionada pelo Ministério Público. Mesmo assim, só com a passagem pelo DECA<sup>6</sup>, depois do “*rolo*” e alguns encontros com a assistente social da região responsável pelo PEMSE<sup>7</sup>, a mãe solicita o reingresso na escola. O caminho? Saída salomônica diz uma colega

<sup>1</sup> Expressão ouvida de um jovem *rapper*, participante do Projeto Ksulo, um grupo que há alguns anos vem realizando trabalho comunitário na região leste de Porto Alegre. 470 é o número da linha de ônibus que circula no Bairro Bom Jesus e, apropriado pelo Movimento Hip-Hop, se afirmou como uma marca simbólica de pertencimento pelos jovens que lá residem. Revolução RS é um dos grupos de Hip-Hop mais conhecidos e antigos na região metropolitana da capital gaúcha.

<sup>2</sup> Professor de História junto ao III Ciclo e Coordenador Pedagógico da EJA na EMEF Nossa Senhora de Fátima, em Porto Alegre/RS. Integro o IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre, assessorando processos de Reconstrução Curricular junto às administrações populares e práticas formativas em educação junto a movimentos sociais e populares, do campo e da cidade. E-mail: marcoantoniomello@terra.com.br.

<sup>3</sup> Medidas Sócio-Educativas tem o objetivo de proporcionar a atores de atos infracionais, tais como furto, porte, uso ou tráfico de drogas, lesões corporais, dano e porte ilegal de arma, atentado contra o patrimônio, etc, oficinas educativas e vivências no mundo do trabalho. preconizados no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

<sup>4</sup> Avenida de grande circulação de veículos próxima à escola.

<sup>5</sup> Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.

<sup>6</sup> Delegacia da Criança e do Adolescente.

<sup>7</sup> PEMSE – Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, vinculado à Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), da Prefeitura de Porto Alegre, firmado em acordo com a 3ª. Vara do Juizado Regional da Infância e Juventude, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes e secretarias e órgãos públicos. Constitui uma rede interinstitucional que busca atender as demandas socioeducativas de adolescentes em conflito com a lei, tais como prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida e funciona desde o ano de 2000 na capital.

da secretaria: *envia para a EJA*. Com uma variação mínima diz a técnica: *Tenta uma vaga na EJA...* Que na versão da mãe vira: *Quem sabe na EJA ele se encaminha?*

Cada vez é mais freqüente, para aqueles que trabalham como educadores em cursos de Educação de Jovens e Adultos, situações similares a que narramos nos parágrafos anteriores.

Às dezenas, jovens adolescentes têm chegado, por diversos motivos, aos portões de entrada e balcões das secretarias de escolas, acompanhados ou não em busca de *uma vaga na EJA*. O perfil do caso relatado, não por acaso, identifica o que no estereótipo pequeno-burguês e racista classifica como um “elemento suspeito”: homem, preto, jovem, pobre, desocupado... O que revela o quanto a sociedade deve à juventude negra e pobre da periferia das grandes cidades, sedenta por oportunidades de trabalho, de estudo, de ter o direito a um futuro digno.

A crescente juvenilização da Educação de Jovens e Adultos tem sido um dos desafios recorrentes debatidos entre educadores, gestores e pesquisadores da área (SPÓSITO, 2002, 2006; ABRAMOVAY; CASTRO, 2007; CARRANO, 2007; ARROYO, 2007; FORUM NACIONAL EJA, 2008) a tal ponto de propor-se a alteração nas Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação para a modalidade<sup>8</sup>, com a ampliação da idade mínima definida no artigo 38 da LDB/96 para ingresso, no ensino fundamental, de quinze para dezoito anos (MAYER, 2007).

Sobretudo o desafio tem-se colocado no sentido de como estabelecer um diálogo entre a avassaladora e, por vezes, imprevisível cultura juvenil e a cultura escolar sistematizada (GARCIA, 2008), para assegurar a permanência na escola até a terminalidade do ensino fundamental, com aprendizagens significativas.

\* \* \*

Neste ensaio, procuro trazer alguns elementos para o debate do tema, através de reflexões e relatos de vivências que tenho tido no convívio direto com esses adolescentes, na condição de educador e coordenador pedagógico de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre. Trago muito do trabalho desenvolvido nessa unidade<sup>9</sup>, em especial a pesquisa-ação participante, através de entrevistas, diários de campo, grupos focais e registros de formações e debates com educandos jovens, entre 15 e 29 anos. Também o faço como alguém que tem acompanhado os debates da EJA em contextos bastante distintos, como um dos Coordenadores da Comissão de EJA da Associação dos Trabalhadores em Educação na capital gaúcha, como representante dos educadores no Fórum Metropolitano de EJA e em especial na formação continuada de educadores, na condição de assessor pedagógico junto à diversas

---

<sup>8</sup> O CONSED em outubro de 2008 aprovou a resolução que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à *duração dos cursos e idade mínima* para ingresso nos cursos de EJA; *idade mínima e certificação* nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da *Educação a Distância*. No entanto, até o fechamento deste *paper* não havia sido sancionado pelo Ministério da Educação, que propôs uma ampliação do debate a respeito da proposta.

<sup>9</sup> EMEF Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Bom Jesus, zona leste de Porto Alegre. A escola, desde 1992, oferece a Educação de Jovens e Adultos, através da proposta das Totalidades de Conhecimento. Hoje, possui cerca de 250 alunos matriculados na EJA.

Administrações Populares<sup>10</sup>. Desde esses lugares, faço um balanço da produção mais recente sobre juventude e a educação de jovens e adultos, destacando alguns dos desafios percebidos para quem pensa, coordena políticas públicas e atua como educador na modalidade.

\* \* \*

A posição de muitos educadores e gestores frente ao fenômeno da juvenilização, preocupados com a não descaracterização da identidade que a educação de jovens e adultos veio forjando ao longo das últimas duas décadas, tem oscilado entre a permissividade e uma franca recusa ao ingresso de adolescentes nesta modalidade de ensino.

Os argumentos lançados<sup>11</sup>, via de regra, têm se apoiado na tentativa de desafiar os gestores das escolas de ensino fundamental e os poderes públicos a pensarem alternativas que não a EJA para esse perfil de alunos, com a justificativa que não se pode ver a educação de jovens e adultos como o lugar onde se "empurra" os alunos-problema que a escola fundamental, dita regular, não quer atender, ou diz não ter condições de fazê-lo; o que tem ocasionado, pelo número significativo de jovens, o abandono de muitos adultos e idosos das turmas existentes.

De outro lado, há aqueles que entendem que os cursos e oferta da EJA vêm se configurando, há pelo menos uma década e meia, como de atendimento a Jovens e Adultos e que, embora seja preciso frear o crescente e sem critérios deslocamento de alunos matriculados no ensino fundamental para a EJA, é um processo irreversível e que não se trata de devolvê-los para o ensino regular, mas estabelecer critérios mais rígidos para ingresso e acompanhamento, readequar a proposta curricular a esse perfil de aluno e induzir o Estado a ofertar políticas públicas inclusivas para a juventude, sobretudo a empobrecida que vive nas grandes metrópoles.

Para desenvolver esse tema, penso que se faça necessário colocar momentaneamente em suspenso esses argumentos e hipóteses, para que possamos dialogar com nossa história pregressa, a produção acadêmica recente, alguns indicadores e as representações desses próprios sujeitos, os adolescentes que vem para a EJA.

\* \* \*

### **A Juventude como problemática social e acadêmica**

Programas governamentais nas áreas de educação, saúde e segurança pública, ONG's de direitos humanos e com atuação na área social, empresas e fundações ligadas ao terceiro setor, pesquisadores ligados á universidades, meios de comunicação de massa, escolas...

---

<sup>10</sup> Por Administrações Populares estamos identificando as gestões junto às Prefeituras e Governos Estaduais na área da educação, sob as coalizões de partidos de esquerda, como o PT – Partido dos Trabalhadores, PCdoB - Partido Comunista do Brasil e PSB-Partido Socialista Brasileiro.

<sup>11</sup> Vide os Debates nos Fóruns de EJA do Brasil e o Relatório do IX ENEJA, 2007 (Curitiba-PR). e X ENEJA, 2008 (Rio das Ostras - RJ). [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).

Todos parecem ter em um período relativamente recente ampliado o interesse e tematizado a situação da juventude na sociedade contemporânea.

Como alerta León (2005) hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, *adolescência* e *juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. O ECA, uma rara lei construída coma marca da participação da sociedade civil, operadores e legisladores do direito além dos gestores, que se constitui como uma referência para essa compreensão ao difundir a cultura de direitos para crianças e adolescentes, compreende essa fase como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal.

Para Abramo e Branco (2005), a juventude é uma categoria que tem que é vista como uma construção social, histórica, cultural e relacional. Hoje se pode dizer que ela pode ser concebida como uma categoria etária (categoria sociodemográfica), como etapa de amadurecimento (áreas sexual, afetiva, social, intelectual e físico/motora) e como sub-cultura (León:2005:12).

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, entre os 15 e 29 anos de idade. No entanto, é evidente que, sob essa generalização, escondem-se grandes distâncias e subsumindo outras tantas identidades: o lugar de classe, o pertencimento étnico, a questão de gênero, a orientação sexual, a adesão associativa, a crença religiosa, as preferências estéticas, musicais, etc. Portanto, pode-se considerar a juventude como uma condição social que tem como um parâmetro fundamental a faixa etária, mas não se resume a ela. Hoje é preciso reconhecer tratar-se de *juventudes*, no plural, com características distintas e próprias, ainda que alguns traços comuns estejam presentes (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007).

### **Escolarização e Políticas Públicas: demandas e desafios**

Ser jovem no Brasil hoje é pertencer a um contingente de 50,2 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, mais de 1\4 da população brasileira. Desses 14 milhões são tidos como pobres, pois a renda per capita de suas famílias não passa de meio salário mínimo. E ainda mais grave, 68,3% dos jovens entre 18 e 24 anos não freqüentam a escola (CASTRO E AQUINO, 2008).

O fenômeno do “prolongamento” da faixa etária que caracteriza a juventude é um dos indicadores que merece atenção. Recentemente, os programas do governo federal passaram a adotar os 29 anos como a idade limite e não mais os 24 anos, o que reflete a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, uma tendência mundial, mas que atinge de maneira desigual, de acordo com o lugar social (o desemprego é maior entre os jovens pobres, em torno de 26,2% do que entre os ricos, 11,6%).

Diante da crise percebida pela dificuldade de mobilidade das camadas populares nos países periféricos, o Banco Mundial, o FMI e o BID (Banco Interamericano de

Desenvolvimento), além das agências das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO, PNUD), como emuladores de políticas públicas, vêm orientando a constituição de um conjunto de programas e ações na ótica da regulação do modelo: da área de segurança pública à assistência social, a ordem tem sido a de canalizar a energia da juventude empobrecida das grandes cidades (RUMMERT, 2007).

O reconhecimento dos jovens como “sujeitos de direitos” é recente (NOVAES,2007) e as iniciativas de políticas públicas para a juventude, sobretudo aquela empobrecida que vive na periferia, tem-se revelado praticamente insignificantes diante dos desafios contemporâneos. SILVA e SOUZA (2006) ao coordenarem pesquisa em âmbito nacional (PB, PE, GO, RS, SC, ES, MG, RJ e SP), intitulada *Juventude, Escolarização e Poder Local* vêm demonstrando as ações nos 74 municípios que foram investigados. Para a região Metropolitana de Porto Alegre, Fischer e Moll (2005) realizaram um levantamento destacando os mapas sócio-políticos nas 17 administrações municipais que compõe a região, revelando, em que pese o avanço no período estudado (2000-2004) a precocidade em termos de proposições e estruturas voltadas especificamente a essa faixa etária; cenário distinto em se tratando da capital, no qual 26% dos programas/projetos foram identificados.

Todavia, em relação à escola, como lembra Andrade (2006:30).

*“(...) a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os métodos voltados à educação infanto-juvenil”.*

### **Educação de Jovens e Adultos: uma identidade em reconstrução**

Na história recente, a EJA vem sendo percebida e aceita como uma modalidade de ensino para o "adulto trabalhador". No entanto há uma profunda transformação nessa concepção se processando.

Há, sem dúvida, uma alteração da identidade da EJA em curso, ampliando o espectro vinculado exclusivamente à questão da pauta do combate ao analfabetismo, historicamente desarticulado do ensino básico como um todo no Brasil (Andrade, 2006:28). Esse fenômeno de juvenilização não pode se constituir, contudo, uma mera função de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, de maneira aligeirada e superficial (BRASIL, 2000). Talvez valha a pena, para elucidar a questão, investigar a própria condição juvenil e de suas transformações mais recentes.

Com a emergência dos novos movimentos sociais e culturais no processo de redemocratização da sociedade e da vida política, nos anos oitenta e noventa, assim como de pesquisas sobre as identidades coletivas contemporâneas e o multiculturalismo, tais como as

questões envolvendo os recortes étnicos, de gênero e geracionais (Di Pierro,2005) alteraram-se profundamente a configuração desse debate.

A EJA, atualmente, desafia o Estado e a Sociedade Civil a trabalharem com a diversidade: pessoas com deficiência, presidiários, indígenas, quilombolas, sem terras, pescadores, profissionais do sexo, trabalhadores sazonais em condições adversas e, é claro, cada vez mais com os jovens. Isso tem significado uma necessária abertura para trabalhar com a heterogeneidade – de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais, o que sugere não ser mais viável ficarmos presos a uma homogeneidade abstrata (CARRANO:2007,9).

Esse conjunto de fatores, no campo dos direitos, foram elementos de atração para um cada vez maior público juvenil buscando a EJA. Para Haddad e Di Pierro (2007:127), há uma diferenciação o público que mais velho que busca a integração sociocultural e os jovens, que trazem consigo “uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação.”

### **Visões da juventude**

Em geral, as experiências da juventude que chega até a EJA, em relação à escola, têm sido frustrantes: Problemas de indisciplina, rotatividade, incompreensão, estigmatização, baixa-estima pelo desempenho insatisfatório, convivência em turmas com a maioria de crianças e pré-adolescentes são fatores que marcam suas trajetórias, suas memórias e sensibilidades, indubitavelmente.

Admitindo que o retorno à escola por parte dos jovens é uma das possibilidades de reinserção social e educativa, valorizar esse retorno é fundamental para acolhê-los, com afeto e com diálogo, mas também com regramento e com exigência de respeito é fundamental, sob pena de termos apenas na primeira fase do processo: uma matrícula, por vezes tutelada pela família, por exigência do mercado de trabalho, pelos conselhos de direitos – mas que fica nisso apenas, uma matrícula que será algum registro acusando a infreqüência ou o abandono desse jovem.

Há um grande desafio para os educadores da EJA que hoje recebem esses educandos, e não se trata, em absoluto, de apenas mais número na chamada.

Enquanto os jovens parecem ver na rua, em grupos com seus pares, o espaço da contestação do modelo familiar e das instituições com caráter normativo e repressivo, através de seus códigos, linguagens e emblemas, a escola justamente significa o inverso: o enquadramento na tradição, em uma promessa que não se coaduna com os sonhos e desejos juvenis, em uma difícil equação.

Uma das ações que entendemos como sendo fundamentais, bem como pesquisadores da área (CARRANO, 2007), na organização pedagógica da EJA é a diretriz epistemológica que aponta para o necessário diálogo desde a realidade dos educandos e comunidade para a construção dos programas educativos (FREIRE, 1984).

A resistência é parte constitutiva da contradição. Se a dominação nunca é total (GIROUX, 1994), temos que ler a *“indisciplina”*, a *“matação de aula”*, a irreverência, na forma de vestirem-se, no linguajar, como formas de afirmação de uma resistência cultural. Se há aqueles que expressam repetidamente que *“O negócio é fazer uma social, dar uma rolé”*; *“Só curtir uns bagulhos”*, *“Agasalhar um rango”* ou *“Pegar umas minas”* porque na escola *“Não dá nada...”*, o tempo se encarrega de mostrar que estavam errados em ver a escola apenas como um espaço de socialização e sem responsabilidade ou atenção às suas ações. E esse é um processo que para muitos é preciso que vivenciem para dar-se conta.

Trata-se de um desafio de entender essas manifestações, despojando-se dos nossos preconceitos, e procurar com os sujeitos, transformar essas ações, em geral individuais e isoladas, em ações politizadas e organizadas em prol de mudanças substanciais na realidade escolar. Não é possível acreditarmos em mudanças significativas e realmente transformadoras das condições existentes, sem a participação ativa dos sujeitos nela envolvidas como protagonistas, infantilizando-os ou adultizando-os. Nessa perspectiva, propiciar o diálogo intergeracional, com alunos mais velhos, ainda que difícil é uma necessidade, trazendo ganhos tanto para a cultura juvenil como a cultura adulta e idosa, na busca de um respeito e compreensão mútua.

A escola necessita estar conectada à vida do aluno; o que implica desde uma concepção freiriana em uma postura aberta para trazer os saberes, o imaginário, os sonhos e ilusões dessa cultura juvenil. Uma cultura da periferia, dinâmica, muitas vezes, politicamente incorreta, com seus jargões e formas peculiares de fazer-se ouvir. Aproximar-se do universo juvenil, sem preconceitos e intolerâncias – porque por incrível que pareça os educadores também envelhecem e perdem, muitas vezes, a capacidade de colocar-se no lugar do outro – para compreendê-los, reconhecendo e proporcionando a visibilidade e a expressão das culturas juvenis, parece ser um dos requisitos indispensáveis para esses novos tempos (SILVA, 2007).

Trazer as experiências de vida, os saberes da prática, as hipóteses explicativas sobre as problemáticas vividas e percebidas pelos jovens que buscam na EJA uma alternativa e apresentar mais do que uma certificação para uma inserção imediata no mercado de trabalho talvez seja um dos maiores desafios para a EJA. Afinal, desde as concepções da Educação Popular (MELLO, 2008a), o horizonte a ser buscado tem sido a da formação de sujeitos em todas as dimensões humanas – histórica, cultural, social, cognitiva, espiritual, ética e estética (FREIRE, 1997); que se empoderem para serem sujeitos de sua história, construindo e se

utilizando o conhecimento como uma forma de apreenderem sua realidade, analisando-a criticamente e nela atuarem como cidadãos ativos (FREIRE, 1984).

Portanto, faz-se urgente que se possa readequar na práxis os projetos político-pedagógicos a partir da reflexão sobre a caracterização os perfis das juventudes, da necessária pluralidade de tempos, espaços e das relações que essa modalidade exige, das concepções de aprendizagem, currículo e avaliação, para dar centralidade aos sujeitos que vêm na EJA uma alternativa de vida.

Dar um contorno flexível para a organização curricular, fazer um acompanhamento que vá além da mera assistência das aulas, proporcionar enturmações por pertencimentos que os aproximem e busquem conhecimentos e saberes entre o próprio grupo, são possibilidades exequíveis que podem ser associadas a outras tantas (ATEMPA, 2006, 2007; ANDRADE,2006): assegurar acesso pleno aos equipamentos da escola, tais como laboratórios de informática, biblioteca, entre outros; acesso às dependências da escola, como quadra de esportes, sala de artes, auditórios, salas de vídeo; recursos específicos para atividades culturais e formativas dirigidas à juventude da EJA, asseguradas proporcional ao número de matrículas existente; realização de atividades no calendário escolar que possibilitem a visibilidade e a expressão das culturas juvenis; assegurar na formação dos educadores que as temáticas que envolvem a juventude possam ser objeto de estudo, reflexão e investigação

O desafio posto para a escola pública hoje, e não apenas para a EJA é, como dar um tratamento a esses adolescentes, repensando a própria estrutura de organização escolar e curricular, inclusive aquela que supomos alternativa à escolar tradicional e que já vimos construindo nesses anos todos.

Concordo com Carrano (2007:10) quando ele lembra dos desafios aos educadores, desde a expectativa em relação a esses sujeitos:

*“A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.”*

### **Dos Indicadores às representações sociais**

Para dialogar com os indicadores e com o levantamento bibliográfico apresento a seguir algumas das representações advindas do cotidiano em uma escola pública da cidade de Porto Alegre. Vejamos, sinteticamente, alguns dados e informações de contexto para que melhor possas compreender as representações da análise que seguem.

A caracterização das comunidades locais (MELLO, 2008a:234-236) bem revela a importância de iniciativas dessa natureza e evidencia a urgência de ações articuladas e efetivas pelos poderes públicos.

Conhecida como *uma das regiões com maiores índices de vulnerabilidade social*, O Bairro Bom Jesus, e mais especificamente a Vila Nossa Senhora de Fátima, freqüenta com regularidade as páginas policiais dos jornais da capital e mais, encabeça vários dos indicadores de exclusão da cidade de Porto Alegre. Apesar do investimento das políticas públicas, a região na qual está situada a escola é reconhecida como uma das mais violentas e empobrecidas, com índices acentuados de *famílias em situação de risco*, marcadas pela *predominância do subemprego, ocupações irregulares, carência de infra-estrutura e saneamento básico*, como de resto, grande parte das comunidades periféricas da região metropolitana. É preciso que se diga, fruto de décadas de omissão e descaso dos poderes públicos e de um modelo sócio-econômico concentrador de renda e visceralmente excludente.

Há temas, não nominados explicitamente, que perpassam todas as relações de poder internas que são a *presença do tráfico de drogas e violência (doméstica, sexual, crimes, brigas de gangues, etc.)*. *Muitas crianças diariamente são encontradas catando lixo para venda, junto com adultos, ou mesmo submetidas à exploração sexual infantil nas proximidades da CEEE e no Bairro Intercap.*

Além disso, a observação empírica constata o que as estatísticas mais recentemente vêm apontando: o recorte étnico-racial como sendo um componente central da comunidade. *A região leste da cidade compreende o segundo maior percentual de população negra da capital, 12,4%, só perdendo para o Partenon, com 13,2%*. Esse índice, por si só, evidencia a guetização a que foi historicamente sendo submetida a população afrodescendente, cada vez mais longe do centro financeiro, cultural e econômico, empurrada para as periferias da cidade.

O Mapa da Inclusão e da Exclusão de Porto Alegre, elaborado por equipe técnica multidisciplinar da Prefeitura (PMPA, 2005, Mapa), apontou a região como índices de alta vulnerabilidade social e baixa qualidade de vida. Pesquisa da Rede URBAL, visando traçar indicadores de pobreza multidimensional na capital também apontaram a região leste como a 13ª. no Ranking de maior carência da capital gaúcha.

Apesar das iniciativas existentes, constata-se uma *falta de ações articuladas e intersetoriais entre órgãos do poder público municipal e estadual na região*, de forma ao enfrentamento das situações vivenciadas. De outro lado, - em que pese o grau de carência e demanda por políticas públicas, *há uma crise de representação política junto aos órgãos públicos e fóruns organizativos na região, especialmente na Vila Fátima.*

### **A escola como campo de pesquisa**

Inserido no processo de pesquisa-ação que vimos desenvolvendo<sup>12</sup>, de modo a proporcionar condições para a feitura do planejamento pedagógico, realizamos uma pesquisa interna, pelos educadores na escola, acerca da permanência prolongada de educandos nas totalidades da EJA. A partir de um levantamento dos casos de permanência e preparação para a realização da pesquisa de caráter qualitativo, através de entrevistas coletivas com educandos das totalidades iniciais e finais, realizamos uma Assembléia Geral e fizemos, com os educandos identificados como estando dentro do critério de permanência, entrevistas coletivas através da organização de grupos focais (MELLO, 2005), a partir de roteiro elaborado coletivamente no grupo de educadores.

Uma nota sobre a questão metodológica: embora esteja aqui dando destaque para os recortes das entrevistas, procurei trazer ao longo do texto outras representações, mais livres, na forma de conversas e observações cotidianas, registradas no diário de campo, além de resgatar momentos performáticos (BAUMANN apud FONSECA, 2004) de modo a buscar uma *articulação entre forma e função*. Momentos esses presentes no atendimento no balcão da secretaria, em atividades de caráter formativo com os educandos, na resolução de conflitos com educandos e educadores, nas conversas com os educandos no pátio, ou no atendimento individual, entre outros espaços e momentos privilegiados.

A seguir apresento alguns dos depoimentos desses 23 educandos e educandas, com uma análise sobre as suas experiências na EJA e a condição juvenil: os freqüentes abandonos, os retornos, os incentivos, os sucessos e os fracassos, enfim várias razões que tendem a dificultar, na maioria das vezes, e em outras facilitar o acesso e a permanência desses alunos na Educação de Adultos.

Tomo algumas das falas desses adolescentes que expressam um conjunto de sonhos, esperanças e desejos, mas também muitas perplexidades diante do desafio que a vida, nessa fase, lhes apresenta.

### **As vozes dos adolescentes.**

Desde o contexto apresentado, podemos começar a delinear as representações dos jovens que buscam e freqüentam a Educação de Jovens e Adultos.

Mas quem são esses adolescentes?

Morando em vilas populares (que curiosamente não são nominadas de “favelas” como em outras regiões do país), como muitos em outras grandes cidades, os jovens da Bom Jesus sofrem, à priori, àquilo que NOVAES (2007a:8) chama de “discriminação por endereço”, que acaba restringindo o acesso à educação, ao trabalho e ao lazer desses jovens. Um desses jovens revelou sinteticamente esse estigma, expresso na fala “*Na ficha a gente não pode*

---

<sup>12</sup> Parte da reflexão aqui apresentada, particularmente aquela que em torno de algumas das “falas” dos jovens de nossa escola é fruto da análise coletiva junto dos colegas da EJA, aos quais agradeço a partilha de impressões e conhecimentos.

*colocar que é da Bom Jesus*”, revelando a dificuldade de obter emprego, porque a priori ser da BONJA, como é conhecida a região, é um problema.

O perfil desses jovens revela um baixo nível sócio-econômico, que pode ser caracterizado como em condição de pobreza. Em uma maioria de jovens negros, homens, há aqueles que cometeram atos infracionais (furto, roubo, etc), em geral com medidas sócio-educativas em andamento e, mesmo tendo internação provisória ou em regime de semiliberdade, em abrigos ou na FASE<sup>13</sup>. Nesse perfil, os mais problemáticos são ou foram usuários de substâncias psicoativas e drogaditos.

Muitos foram vítimas de agressão, doenças, com histórico de rompimentos afetivos, trazem imagens negativas ou inexistente da família de origem, lembranças do confinamento e uma cultura baseadas nas regras da rua.

Há uma descrença na capacidade de aprender associada às trajetórias escolares marcadas por retenções, abandonos e problemas disciplinares. Ao mesmo tempo, acompanhada de uma crítica ácida à escola conservadora, já que muitos já circularam por várias escolas públicas e tiveram o impacto de conteúdos curriculares formais, considerados pouco interessantes pelos jovens e uma dinâmica pouco aberta à expressão da sociabilidade e atividades culturais e formativas intra e extracurriculares. Portanto, a convicção de que *a escola é frau* e não assegura nada é uma recorrência.

Se a escola não é considerada prioridade em suas vidas, sabem, contudo, que se faz necessária, seja por pressão do Estado e suas estruturas correlatas (“*O Conselho Tutelar teve lá em casa...*”), seja pela orientação da família (“*Minha coroa foi quem pediu...*”), em geral as mães, sempre esperançosas de uma “nova chance” para seus filhos.

De um modo geral, a tentativa de transferir-se para a EJA repousa em uma leitura crítica de que escola “de dia” não é adequada, pois os alunos, em geral, com defasagem idade-série, se sentem deslocados entre os “pequenos”. Implicitamente, há uma percepção de que o “clima” escolar do período noturno pode ser mais atraente e estimulante para esses jovens (mais adulto, e que podem “terminar mais rápido”), além, é claro, da leitura dos pais que desejam que se insiram no mundo do trabalho e assumam responsabilidades na manutenção e auxílio nas despesas familiares.

Entre as várias questões que analisamos, destaquei para esse ensaio quatro problemas que em geral afetam decisivamente a situação dos adolescentes que ingressam na EJA: a trajetória escolar, as demandas em relação mundo do trabalho, o tráfico e a violência e as relações de gênero e a gravidez precoce. O que não quer dizer, em absoluto, que outras tão ou mais relevantes não se coloquem, como por exemplo, a convivência com os mais velhos.

Alerto que a indicação dessas questões, longe de querer estigmatizar os educandos da EJA, traz situações de uma juventude real na periferia, longe dos holofotes glamourizados da

---

<sup>13</sup> Fundação de Apoio Sócio-Educativo, que substituiu no RS, desde 2000, algumas das funções da antiga FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor.

pequena-burguesia e que, via de regra, só aparece nas estatísticas de mortalidade e nas páginas policiais dos jornais sensacionalistas.

Os depoimentos<sup>14</sup> aqui recortados podem nos dar uma representação do quanto a vida dos alunos é afetada por estes aspectos

### **Trajetórias de vida e percursos escolares acidentados**

A escolaridade do grupo de educandos adolescentes da EJA em geral é caracterizada por ser pontuada por vários percalços, em geral sinônimos de frustrações e exclusões. Interrupções motivadas pelo vínculo com o trabalho, gravidez precoce, brigas, “expulsões” brancas motivadas por mau comportamento na escola, não-aprendizado, desinteresse e, conseqüentemente, faltas sistemáticas às aulas, repetência em várias séries, etc. Como se percebe, os educandos ao chegarem na EJA já chegam marcados por percursos acidentados e tortuosos. Dentre os mais problemáticos são os que já vivenciaram experiências fora da escola com a criminalidade.

Muitos dos que abandonaram ou foram expulsos pela escola “do dia” ficam pelas ruas onde se envolvem em pequenos roubos e uso de drogas (cola, loló, crack..), sendo seduzidos pelos atrativos que a “rua” oferece e distanciando-se da possibilidade de avançar na construção do seu conhecimento.

Também é freqüente a ocorrência dos casos em que a criança ou a adolescente é tolhida do seu direito de estudar, sendo levada pela família a assumir responsabilidades como o cuidado dos irmãos, trabalho ou a busca de “renda” para dentro de casa, convivendo desde cedo com a necessidade de assumir uma postura adulta com suas dificuldades, frustrações, limitações e sem a oportunidade de vivenciar experiências próprias da sua faixa etária e necessárias para formação do indivíduo.

*“Professora, minha mãe não se importava se eu estudava ou não”, narrou Maria de Jesus, com uma mágoa de uma oportunidade e um sonho não aproveitado. “Meus pais preferiam que eu ficasse em casa cuidando dos meus irmãos do que ir para escola” já revelou Jovina, assim como Suelen Cristina; “Tínhamos que ajudar com dinheiro em casa porque a família é muito grande, minha mãe distribuía os filhos em casas de família para trabalhar (cuidar de crianças) com a promessa de botarem na escola e isso acabava não acontecendo.”*

Sabemos que a constituição de um grupo e os estabelecimentos de vínculo sociais e afetivos são essenciais para a aprendizagem e para os referenciais da vida. No entanto, constatamos na falas que muitos dos nossos alunos viveram e vivem processos permanentes de migração, tanto de casa, quanto de escola. Chama-nos a atenção a facilidade com a qual eles mudam de casa, de escola e até de família.

---

<sup>14</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos educandos, substituímos os nomes reais por fictícios.

A estratégia de sobrevivência da comunidade reedita em uma versão contemporânea o “nomadismo” na busca da sobrevivência: se vai atrás de um “bico”, de um “novo trabalho” e de uma nova casa, de uma nova família em um processo errante, cíclico e permanente.

As pessoas que vivem hoje nas periferias das grandes cidades como a nossa provêm de processos migratórios, sobretudo a partir dos anos 70, quando perderam os seus referenciais culturais e não assimilaram os referenciais urbanos. Essas famílias, mesmo as gerações mais jovens, sofrem um processo de “desterritorialização”, que agrava a condição de pobreza crônica que dificulta desde a socialização até a construção do conhecimento escolar, como percebemos nos depoimentos abaixo:

Osvaldino dá seu depoimento revelando o quanto os conflitos com vizinhos, parentes ou com marginais acaba afetando essa dinâmica: *“Tive problemas lá na Vila e peguei minha família e me mudei para cá”*, Outros como Juliana já trazem a situação que envolve a luta pela sobrevivência em uma verdadeira romaria pela cidade: *“Parei o colégio porque minha mãe tinha vida cigana. Troquei de escolas que eram diferentes umas das outras”*; muito similar ao relato de Vanderléia: *“Troquei de escola umas quinhentas vezes”*.

O desemprego do chefe da família (que em grande número é a mulher, a mãe), a doença, ou a busca de melhores condições de vida para a família toda motiva com muita frequência a troca de cidade, bairro e mesmo de Estado e mostra como os alunos sofreram e foram afetados pela luta pela sobrevivência, segurança e fuga da violência: É o que revela Janice, uma aluna com cerca de 27 anos: *“Minha família vivia mudando, eu tinha que ir junto e não conseguia terminar o ano”*.

Aqueles que conseguiam estudar, muitas vezes, já vêm com um percurso acidentado: trabalho precoce, vivência da cultura da rua, exposição a situações de risco pessoal e social, conflitos na escola, falta de orientação do núcleo familiar, baixo rendimento escolar são os traços freqüentes. Viviane, uma das alunas que participou do grupo focal assim revela as dificuldades que tinha: *“Professora, eu não aprendia o que me ensinavam na escola”*. *“Gostava de ouvir as histórias em sala de aula, mas logo me esquecia”*.

As histórias de vida e percursos escolares mostram, portanto, o quanto o retorno à escola é difícil. Ainda mais quando a escola tem uma proposta pedagógica que busca superar a cultura meramente baseada na certificação, no ensino transmissivo e acrítico e nas relações professor-aluno verticalizadas. Quando os jovens educandos percebem essa diferença e a acolhem, temos potencialmente um formando no ensino fundamental em formação.

### **O trabalho e a difícil luta pela sobrevivência**

Para muitos jovens, o trabalho não é visto como algo abstrato, uma idéia mais ou menos vaga, para qual eles estivessem se preparando. Ao contrário, coloca-se como um problema a ser equacionado, o mais cedo possível.

No entanto, entre o desejo e a realidade, problemas se interpõem. Trabalho regular é muito difícil na vila e mesmo fora dela, sabendo-se que a origem dos pretendentes é a região da Bom Jesus, a *Bonja* como é conhecida, estigmatizada como um lugar violento, dominado pelo tráfico. Os que conseguem, em geral, são serviços braçais e muito mal remunerados. Mesmo assim, são obrigados a aceitar o que aparece e nas condições que se apresentam, como depoimento de Felipe: *Quando aparece os bico tem que pegar, serviço tá difícil, tem que se virar como dá*”.

O que traz, como é de se prever, cansaço, desesperança, estresse físico, mental e emocional, interferindo direta ou indiretamente na freqüência e no aproveitamento escolar.

As alternativas encontradas, a duras penas, são em geral naquelas funções mais precárias e menos valorizadas: catar papel, papelão, latinha, lata de alumínio, ferro para a venda para um dos muitos atravessadores instalados nas proximidades; realizar biscates esporádicos, tais como cortar grama, limpar pátio, fazer capina, um fretezinho. Ou trabalhar em uma lavagem de carros, ou como ajudante de cozinha em restaurante, *oficce-boy*, guardar carros, entregar jornais, ser ajudante de pedreiro, pintor, etc, ou o mais comum e freqüente, no caso das mulheres “pegar umas faxina” esporádicas, ou, para as bem situadas, trabalhar de emprega doméstica “numa casa de família” ou “de servente em alguma firma”.

Quando chegam à escola, depois do trabalho, os alunos vêm em geral muito cansados, mas querem manter-se estudando, dentro das possibilidades de cada um. Uma das meninas, que trabalha com faxinas assim o revela: *Professora, tem dias que chego tão cansada que me dói tudo, não consigo mais nem pensar, mas eu quero estudar, quando consigo venho*”. Ou na narrativa de Euclides, no trabalho na rua que já faz há vários anos, embora tenha seus vinte e poucos anos: *“Passo todo dia no sol e chuva cuidando carro, entregando jornal, é muito cansativo, quando tá bom o trabalho tenho que ficar mais tarde para ganhar um troco a mais”*.

As jovens, em geral vinculadas ao trabalho doméstico, ainda revelam a dependência do vínculo a que estão submetidas, seja em casas de família, seja em alguma empresa terceirizada de limpeza: *“Às vezes, a patroa não me solta antes das oito horas, sai e não volta. Tenho que ficar até ela chegar”*, ou de Clarissa: *“Às vezes, muda o turno de trabalho aí tenho que faltar, não posso ficar sem trabalhar”* e de Janaína, uma jovem mãe, que trabalha em uma creche comunitária, que responde o que acha mais difícil em relação à freqüência na escola: *“O cansaço do dia-a-dia, trabalho com crianças das cinco horas da manhã e a cinco da tarde, chego em casa exausta”*. Outro depoimento, desta vez de Jéferson, em uma situação instável em relação a horário, já prevendo um possível afastamento, vai avisando: *“Se eu parar é culpa do estresse do trabalho. Trabalho mais de oito horas e não recebo hora extra. Tenho hora para entrar, mas não tenho hora para sair”*.

Quando os alunos conseguem trabalho, se submetem à duras condições para manterem-se com este frágil vínculo. A exploração é demonstrada em todos os depoimentos colhidos e

todos parecem ter consciência das dificuldades enfrentadas, mas consideram, mesmo assim, “*melhor do que não ter nada*”.

Se muitos educandos, em geral jovens e adultos, chegam à escola depois da longa e dura jornada de trabalho, cansados e isso provoca excesso de faltas, dificulta o processo de aquisição do conhecimento, havendo em alguns casos a permanência prolongada na Totalidade e afastamento das aulas, muitos jovens, a maioria em algumas turmas, não têm um vínculo com o mundo do trabalho, o que acaba causando um conflito de interesses, de culturas com os outros colegas.

Quando indagados, o sonho não oscila muito: - *Estudar, trabalhar e ficar numa boa*” diz Maicon; “*Arrumar um emprego bom*” na versão de André ou “*Fazer um curso profissionalizante para Edmilson. Para quê?* De imediato, as respostas convergem: “*Se apresentar bem, ter roupas de marca, tênis confirmado, um bagulho (tecnologia)*”, ou seja, traços distintivos que simbolizem um lugar social inclusivo na sociedade de consumo.

Entre os que estão em busca de uma maior autonomia, estão os concluintes ou aqueles que já concluíram o ensino fundamental, sempre há os que estão “*correndo atrás da máquina*”. Crissuelem, dezoito anos, é uma delas, procurando uma vaga em uma escola de ensino médio, ao ajudá-la a visualizar alternativas de vagas na rede pública estadual, um critério importante foi posto: que “*não dependesse de VT (Vale Transporte)*”, que é a regra da imensa maioria, não vinculado ao mundo do trabalho formal e sem condições da família assegurar por muito tempo que “*só estudem*” e “*banquem o resto*”. Muitos almejam como horizonte a autonomia, entendida como capacidade de sustentar-se financeiramente e de autogoverno e livre-escolha de seus projetos de vida, o que implica em poder sair da casa dos pais e não depender mais deles.

### **Entre a precariedade, a violência e o tráfico.**

Uma das questões mais presentes na Educação de Jovens e Adultos nas vilas populares é a situação que envolve o narcotráfico: uma indústria muito lucrativa e complexa rede que envolve desde uma cadeia de trabalhadores envolvidos na produção, transporte, embalagem, distribuição, segurança e venda até a corrupção policial, onde a violência é uma das marcas mais visíveis.

A questão da droga nas comunidades atendidas pela escola está muito presente. Tanto pode ser o próprio educando com envolvimento direto, como alguém próximo ou da família, como traficante ou consumidor. O tráfico, muitas vezes, é visto como alternativas de renda ou a única renda que garante a sobrevivência da família, visto que grande parte da comunidade está fora do mercado formal de trabalho. É o que revelou Marciano, hoje com trabalho formal, “*de carteira assinada*”, mas depois de muitos percalços: *Estudei no Mariano e tive problemas com drogas, me envolvi com outros colegas, isso foi quando tinha 15 anos. Em 2004, retornei a estudar aqui no SEJA/Fátima*”

Mesmo as alternativas mais prováveis: ajudante de obra, venda de produtos na rua, pequenos serviços esporádicos, estão longe de competir com o ilícito, seja pelo aspecto financeiro, seja por serem socialmente desvalorizados e marcadores simbólicos negativos. A sedução pelos ícones da sociedade capitalista parece atrair com fascínio esses jovens: competição, poder, armas, dinheiro, mulheres, carros, etc.

Como lembra uma colega da Rede Municipal (LUZ, 2006:30), ao refletir sobre a falta de sintonia entre a escola e as expectativas dos jovens nas periferias onde estão situadas a maioria das escolas municipais: *“O mundo do ilícito surge como uma alternativa viável e ao alcance para esses jovens. Quebra a inércia - não é repetitivo, tudo é rápido, emociona, corre-se risco. O tempo se acelera, tem-se a aceitação da tribo – um grupo ao qual o jovem passa a pertencer, que vai nomeá-lo (ele passa a ser da ‘turma do fulano’), designar-lhe um território e ditar-lhe um comportamento (mais ou menos agressivo, com uso de armas de fogo ou brancas, com algum comportamento peculiar, etc.) e, principalmente, tem-se visibilidade”*

Evidentemente, essa situação coloca os alunos na condição de vulnerabilidade social ainda maior do que se encontram, acarretando o afastamento da escola e mesmo comprometendo a sua aprendizagem, quando não a própria vida. A falta de um projeto de vida constituído, expresso em falas como a de *“não sei se vou estar vivo amanhã”*, bem revela a visão fatalista e desesperançosa que tem fustigado a juventude nas periferias das grandes cidades. E não é sem razão. Não foram poucos os casos que presenciamos e convivemos de ex-alunos e jovens da comunidade que de modos e intensidades distintas freqüentaram a escola e acabaram assassinados em acertos de contas, vendetas e rixas pessoais e de gangues na disputa do tráfico.

A morte de pessoas, especialmente jovens vinculados aos grupos rivais: os “guris da Pio X”, Os “Bala na Cara”, os “Bragé”, os “Miranda”, revelam os muitos conflitos que permeiam o cotidiano em um dos tantos locais da periferia onde a lei é pautada pelo direito costumeiro, na lei de Talião, onde o lícito e o ilícito têm as fronteiras tão tênues. Em uma outra pesquisa que fizemos, essa compreensão se expressou em uma das falas de uma jovem da comunidade, escolhidas como um dos temas geradores para serem trabalhados: *“Essa é uma vila sem lei: Dá muito tiroteio, briga de gangues, mortes”* que associada a mais recente *“Só por nascer vileiro, tu já tá condenado a ser marginal”* bem revelam o quanto à produção simbólica da diferença afasta (e segrega) os sujeitos a uma possível mobilidade social.

Dentro desse universo, a *“chinelagem”* é um comportamento abominado. Ser chamado de *chinel*, por exemplo, é uma ofensa injuriosa, pois atinge esse código: ladrão pobre que rouba pessoas “da vila”, ou “da zona”. Se das primeiras vezes uma surra ou susto parece ser um aviso, a solução de “acabar com o problema” comumente é utilizada para *“dar o exemplo”* e *“mandar um sinal pra maloqueiragem que o mar não tá prá peixe”* como ouvi de um adolescente, após saber de um assassinato de um ex-aluno supostamente envolvido, entre outros furtos para

a compra de crack, com o roubo de merenda da escola estocada para preparar uma atividade especial para o dia da criança.

Diretamente ou indiretamente, há aqueles que acabam, seja por rixas pessoais ou grupais, não tendo condições de freqüentarem a escola de origem. Foi o que revelou Maicon, quando comentou acerca do motivo da transferência: *“Me expulsaram de lá...”* Logo imaginei conflitos com a escola, professores, etc, mas antes que eu retomasse a fala, a irmã mais velha, sentada ao lado, explica: *“Foram os guri da ponte. Ele não pode mais passar lá, porque se engraçou com a namoradinha de um deles”*, o que evidencia o quanto sobreviver *nesse meio requer respeito às regras e estratégias de negociações* com os diferentes “donos” de determinados territórios.

Muitas vezes, o diálogo cultural implica em reconhecer com criticidade – o que não quer dizer, absolutamente aceitar - o tráfico como um paradigma, um modelo para jovens que não vislumbram alternativas de uma vida que tem no trabalho lícito forma de sobrevivência. Um paradigma que se baseia num código informal, mas extremamente eficaz, que envolve desde a criação, julgamento e execução de regras sumárias, onde as relações de hierarquia e a fidelidade e silêncio são regras sagradas.

Essa preocupação se expressa, por exemplo, na situação de Geneci, uma mulher de seus trinta e cinco anos, ex-aluna das Totalidades Iniciais, que tem uma vida difícil, criando os filhos sem a presença do marido. Trabalha na “reciclagem”, um galpão de resíduos sólidos na região que dá um rendimento muito reduzido. Geneci, por dois anos consecutivos, no início das aulas, veio se matricular juntamente com o filho adolescente, de 16 anos. Na resposta à pergunta que fiz sobre ela, de fato, conseguiria vir, ela argumenta *“Não, professor, agora eu vô acompanha ele mesmo. Ele não pode se perde por aí, né? Eu vô ficar no pé dele”*. Em outras situações, mais dramáticas, revelam a tentativa de se apropriar de uma imagem que praticamente não existe mais, como o ocorrido no atendimento a um pedido inusitado de uma mãe de educando *“Professor, eu queria uma foto dele, que eu trouxe para a matrícula... por incrível que pareça, eu não tenho nenhuma recente. Só dele pequenininho. Hoje ele tá perdido, na Glória, com o amigo, envolvido no tráfico, viciado no crack. Eu rezo todos os dias para Deus tirar ele de lá...”*<sup>15</sup>.

Essa disposição bem revela a preocupação e a importância dos responsáveis na família por esse enorme contingente de jovens fora da escola. Embora na Rede Municipal, a proposta dos ciclos de formação já esteja em vigência há uma década, é notória a migração existente de alunos matriculados nos ciclos para o SEJA, em todas as regiões e escolas, o que não poucas vezes é motivo para debates e, por vezes, conflitos na própria escola. O fato é que a noite no imaginário dos pais e dos próprios alunos adquire um fascínio, tão atraente quanto perigoso, como bem percebeu Geneci.

---

<sup>15</sup> Mãe de ex-aluno, 37 anos. Nov 2007. Diário Campo. Marco Mello

## **Relações de Gênero e Gravidez na adolescência**

O SEJA, desde sua criação, há quase duas décadas, inaugurou a possibilidade das mulheres jovens e adultas estudarem. Em uma sociedade marcadamente machista, na qual o lugar da mulher é percebido como circunscrito ao cuidado da casa e da prole, oportunizar a elas a continuidade do estudo ou mesmo a alfabetização, foi e é fator marcante, na medida que o espaço público era visto como um lugar para os homens, ainda mais se tratando de um curso noturno.

Essa percepção foi expressa por Beatriz, uma aluna concluinte do ensino fundamental e ainda jovem, nos seus pouco mais de trinta anos: *"Quando tentei voltar, meu marido não deixava. Ele tinha ciúme, me arrastava pelos cabelos"*, revelando o grau de machismo ainda presente nas relações familiares. Situações como essas também acontecem, ainda que em número infinitamente menor e com uma forma de tratamento diferenciado em relação aos homens *"Minha mulher diz 'O que tu quer estudar de noite, vai lá prá te fresquear'. Os vizinhos falam coisas. Dizem que até amante já tenho..."*.

Outras situações, ainda mais agravantes são perceptíveis em um contato com maior proximidade e abertura. A sexualidade adolescente, por exemplo, além de ser um período de transição, descobertas e afirmação da identidade, por vezes, é atravessada por relações abusivas que certamente interferem no rendimento e mesmo na presença na escola. Essa foi a situação vivida por Taís, quando conta, não sem sofrimento: *"Passei a ser assediada por meu padrasto e queria sumir"*, ou na narrativa de Marininha *"Engravidei e parei porque fiquei com vergonha"* e de Joana: *"Engravidei com 13 anos, saí da escola por vergonha"*.

O tema da sexualidade é um assunto tabu, ainda muito presente nas relações familiares e na escola, em que pese a forte erotização precoce e apelos veiculados nos meios de comunicação de massa, associados a uma liberalidade no comportamento sexual das novas gerações.

O enfrentamento à desinformação e a superação de preconceitos e estereótipos, através de um processo de autoconhecimento e da busca de relações de gênero igualitárias e respeitadas, ainda parece ser um desafio para o exercício de uma sexualidade sadia e responsável, geradora de prazer e felicidade. O silenciamento em relação a isso é cúmplice de muitas situações de gravidez (in)desejadas e abortos clandestinos, dada a absoluta impossibilidade de acesso a clínicas particulares.

O fato é que a gravidez precoce, cada vez mais recorrente, tanto faz com que as jovens gestantes abandonem a escola regular, quanto as que busquem mais tarde a educação de jovens e adultos. Algumas, estando na EJA, também têm nesse período o primeiro filho, em geral, quando estão próximas a concluir ou concluindo o ensino fundamental. Embora esse fato ocorra em todos os níveis sociais, observando-se que, em comunidades, onde o meio é muito

carente, com pouca privacidade e com um grau de liberalidade bastante grande, as conseqüências têm seguramente mais gravidade, seja no padrão alimentar, na auto-estima e no suporte às jovens mães; muitas delas assumindo o filho sem a ajuda financeira e a presença afetiva do pai, o que leva a busca de novos parceiros, que por vezes reproduz-se em famílias extensivas, centradas na figura materna.

### **Alguns indicativos para o debate**

Acreditamos que esses depoimentos, além de dar uma pequena amostra qualitativa de quem são os educandos de uma escola na periferia de uma grande metrópole brasileira, pode permitir um diálogo profícuo que provoque novos quefazeres educativos (FREIRE,1984), embora saibamos que muitas das situações-problemas só poderão ser superadas com mudanças estruturais e ações de médio e longo prazo.

A caminhada da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e particularmente em Porto Alegre, com duas décadas de existência como política pública, assumida pela municipalidade (PORTO ALEGRE, 1996), já demonstraram uma capacidade generosa de reinvenção, porque há um componente subversivo que é a resistência à institucionalização, o diálogo com a sociedade civil organizada, com os movimentos de direitos, com os movimentos sociais e populares (VIERO, 2008).

Não podemos, sob o pretexto de renegar nossa própria trajetória, mais uma vez alimentar a cultura da exclusão, rejeitando da escola os jovens de 15, 16 e 17 anos na EJA (FORUM ESTADUAL EJA, 2008). Sabe-se que as escolas fundamentais, chamadas “regulares” têm evidenciado as dificuldades para a manutenção com qualidade social e pedagógica dos educandos adolescentes, mas não é com a rejeição de oportunidade a eles que qualificaremos a educação pública. Além disso, essa decisão significaria um passo atrás de tudo o que se vem lutando, com um grande impacto a ponto de reduzir drasticamente a estrutura das redes e dos estabelecimentos de ensino que já consolidaram seus Programas de EJA, sem garantia que esses mesmos jovens retornassem para “o dia”, uma hipótese improvável.

O fato, e que tende a se consolidar como demanda, é que é cada vez maior a procura pela EJA: porque os jovens querem ou já estão trabalhando, porque foram “expulsos” de outra escola, porque, na mesma escola, se entende que eles não têm mais idade e tamanho para estar entre os colegas, porque se envolveu em algum “rolo”, porque engravidaram e querem voltar a estudar. E, ainda mais, não se pode deixar de reconhecer que alguns deles acabam por um processo deliberado de abandono da escola e do que ela significa, batendo mais tarde na porta da EJA à procura de uma vaga para retomar os estudos.

Se há algo que na EJA aprendemos é que não é humanamente possível a escola continuar a trabalhar com um aluno idealizado, voltando às costas à realidade vivida. Depois de toda essa dura caminhada, vamos nos negar a dialogar? A interpretar e entender as culturas

juvenis contemporâneas? A proporcionar o difícil, mas por isso mesmo necessário diálogo intergeracional? A nos escondermos em uma imagem da EJA que já se alterou tão profundamente? O que nela nos incomoda a ponto de rejeitarmos tão veementemente a incorporação da juventude na EJA?

Se há situações como a narrada no início deste artigo, elas são exceções e não a regra (MELLO, 2003; 2006). Ou seja, nem todos os jovens que moram nas periferias, ocupações, favelas, morros e vilas das grandes cidades e procuram a EJA, podem ser enquadrados como traficantes e marginais (ao contrário, esses são minoria), naturalizando a violência e estigmatizando a priori esses jovens.

Uma postura reativa à inclusão dos jovens das classes populares tem ainda um agravante: sobretudo atinge às meninas pobres, os negros e os que têm dificuldade por terem uma vida acidentada tanto do ponto de vista social como de aprendizagens, mas que não abdicaram da esperança (FREIRE, 1992) e sonham em contribuir com a renda familiar, ter um emprego fixo e bem remunerado, em serem felizes.

Enfatizo duas ações que julgo como muitíssimas relevantes para que essa inclusão seja bem sucedida. A primeira é o processo de acolhida e acompanhamento desses jovens ingressantes na EJA, em especial por parte do serviço de apoio, tais como Coordenação pedagógica, Orientação Educacional e Direção da escola. A segunda, associada a essa sensibilidade e compromisso das equipes de apoio, é o processo de planejamento pedagógico coletivo e interdisciplinar em uma perspectiva emancipatória (MELLO, 2008b) por parte do coletivo de educadores, de modo a propiciar o diálogo cultural e epistemológico desde as culturas e identidades juvenis existentes. .

Aos intelectuais transformadores (GIROUX, 1988:32), cabe entender em primeiro lugar as novas racionalidades e subjetividades contemporâneas, nos quais a juventude popular emerge com uma força inegável, sob pena de sequer conseguirmos entabular o primeiro dos muitos diálogos que haveremos de fazer nesse processo de libertação mútua. Portanto, reconhecer o sujeito e não apenas o “aluno”, como jovem que é, nos desafia cotidianamente.

\* \* \*

A propósito, quando o menino dos cabelos oxigenados veio procurar a vaga, fizemos a entrevista com a mãe em outro momento, conversamos com a assistente social responsável pelo caso, buscando entender o histórico de vida e escolar de Émerson, bem como combinar a forma de acompanhamento. Desse modo, a vaga foi assegurada. Porém, duas semanas depois, o mesmo abandonou a escola. Mais tarde, conseguimos trazê-lo novamente à escola.

Permanecerá? Ou procurará outros meios para satisfazer o seu desejo de inclusão e reconhecimento social? Será capaz a EJA de ajudá-lo a *ser mais* (FREIRE, 1984)? De assegurar o seu direito à Educação? A ter não apenas o ingresso garantido, mas a permanência e a

possibilidade de construir aprendizagens significativas? Ou será a alternativa reencaminhar ele “para o dia” no ensino fundamental “regular”, de onde veio? Ou ainda para um curso rápido, de caráter “profissionalizante” e qualidade duvidosa, que certifique e o encaminhe (?) para o mercado de trabalho?

Essas são algumas das perguntas tão necessárias à identidade da EJA e que não querem calar...

### Referências Bibliográficas:

- ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: Unesco, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- ANDRADE Eliane Ribeiro Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *Cadernos da EJA*. Contagem-MG, Secretaria Municipal de Educação, 2006.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovem-adultos populares? *Reveja n.1*. 2007. Disponível em [www.reveja.com.br](http://www.reveja.com.br), acesso em Out./2007.
- ATEMPA – ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. Comissão Educação de Jovens e Adultos. *Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares*. Porto Alegre, 18 Out 2006.
- \_\_\_\_\_. *Carta-Manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos RME/Porto Alegre*-RS. 18 Out. 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.
- CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” *REVEJA n. 0*, 2007.
- CASTRO Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Orgs.) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas. Ministério da Fazenda. Governo Federal. Texto para Discussão No 1335. Brasília, abril de 2008.
- DI PIERO, Maria Clara. Notas Sobre a redefinição da identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Vol .26, no.92. Campinas Out/2005.
- FISHER, Nilton; MOLL, Jaqueline. *Juventude, escolarização e poder local*. Relatório da Primeira Fase da Pesquisa Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e Juventude na Região Metropolitana de Porto Alegre. Porto Alegre. Julho de 2005.
- FONSECA, Claudia Lee Williams. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FÓRUM ESTADUAL EJA - RS. *Abaixo-assinado contrário à proposta do CNE /2008 que estipula a idade mínima de 18 anos para o ingresso na EJA*. Porto Alegre. Dez. 2008. reprogr.
- FÓRUM METROPOLITANO DE EJA. *I Seminário Metropolitano de EJA*, 07, 09 e 10 nov 2007.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *X ENEJA – Encontro Nacional de EJA. Relatório Final*. Rio das Ostras-RJ, 2008.
- GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A cultura escolar e a cultura juvenil no contexto da educação de jovens e adultos. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre-RS, 2008.
- GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12. n.35, mai-ago 2007, 197-211.
- LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS Maria Virgínia de (Coord.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. pp. 9-18.
- LUZ, Araeci Carvalho da. "Adolescência e aceleração do tempo". PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Reflexões Teórico-Práticas do Fazer Docente: Educação fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio*. Porto Alegre: SMED, 2006. (Col. Tecendo Idéias na cidade que aprende. Vol 1). pp. 26-39
- MAYER, Isabel Santos. *Parâmetros de Idade para EJA*. Audiências Públicas do Conselho Nacional De Educação - CNE/CEB. Reformulação do Parecer no CNE/CEB 11/2000 sobre temas: Idade, Certificação e Educação à distância. 2007.
- MELLO, Marco et alii. *Análise dos indicadores sócio-econômicos e demográficos do Bairro Bom Jesus, na Região Leste da cidade de Porto Alegre-RS*. UFRGS/IFCH, 2003. reprogr.
- MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed; Ísis; Diálogo; IPPOA, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa-Ação Participante: Indicadores Sociais, Serviços Públicos e Movimentos Sociais. Vila Fátima – Bom Jesus*. Porto Alegre: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, 2006.
- \_\_\_\_\_. "O Cajado e a Lança: Paulo Freire nas trilhas da Educação Popular" In MELLO, Marco (Org). *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008a. pg. 61-81.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Da investigação temática á organização das ações na sala de aula*. Coletivo de Educadores do SEJA. EMEF Nossa Senhora de Fátima. Porto Alegre, 2008b. reprogr.
- NOVAES, Regina "Juventude e sociedade: jogos de espelhos". *Revista Sociologia*. Ano I, n. 2, Especial: Juventude Brasileira. 2007. pp. 6-15.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Caderno Pedagógico n. 8. *Em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular*. Porto Alegre, Set.1996 (ed. Rev e ampliada).
- \_\_\_\_\_: GABINETE DO PREFEITO. SECRETARIA DO PLANEJAMENTO MUNICIPAL. *Mapas da inclusão e exclusão social de Porto Alegre*. Porto Alegre 2004. (Ed. Revista 2005).
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE COORDENAÇÃO POLÍTICA E GOVERNANÇA LOCAL. *Relatório sobre Indicadores de Pobreza Multidimensional e Pobreza Extrema para Porto Alegre*. URBAL-Comunidade Européia, UFRGS, PUC-RS, 2007.
- RUMMERT, Sonia Maria. A "marca social" da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. *IV Simpósio Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro, Ago 2007.
- SILVA, Analise de Jesus. A formação inicial e continuada dos professores de adolescentes. Os adolescentes existem? *Diálogo Educ*. Curitiba, V.7 n.21. pp.199-212. Ago 2007.
- SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton de Carvalho e; SOUZA, Wilson Alves de. "Juventude e poder local: um balanço das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista brasileira de Educação*. Mai/Ago 2006. V. 11. n.32. pp.238-257.
- VIERO, Anézia. Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da Comissão da EJA/ATEMPA in: MELLO, Marco (Org.) *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008.