



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria Clemência de Fátima Silva

**O NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR
JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Belo Horizonte

2019

Maria Clemência de Fátima Silva

O NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão.

Belo Horizonte

2019

S586n
T

Silva, Maria Clemência de Fátima, 1959-

O não-lugar do lugar da escola [manuscrito]: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos/Maria Clemência de Fátima Silva. – Belo Horizonte, 2019.
300 f., enc.,il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão

Bibliografia : f. 254-274

Apêndice : f. 275-330

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos e Estado - Belo Horizonte (MG) -- Teses. 3. Educação de adultos -- Teses. 4. Ensino fundamental -- Teses. 5. Educação - aspectos sociais -- Teses. 6. Escolas públicas - Belo Horizonte (MG) -- Teses.

I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.012

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)

1 Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

2 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público

2 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



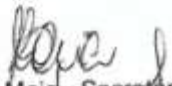
ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA MARIA CLEMÊNCIA DE FÁTIMA SILVA

Realizou-se, no dia 30 de agosto de 2019, às 14:30 horas, Sala 402 - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 711ª defesa de tese, intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos produzidos nas tramas da experiência escolar*, apresentada por MARIA CLEMÊNCIA DE FÁTIMA SILVA, número de registro 2015659700, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador (UFMG), Prof(a). Ana Claudia Godinho (UFRGS), Prof(a). Francisco Andre Silva Martins (UEMG, Brasil), Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG), Prof(a). Leôncio José Gomes Soares (UFMG).

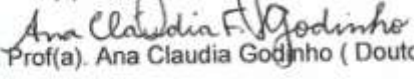
A Comissão considerou a tese: aprovada, resultando a qualidade do texto, a sua riqueza metodológica e as suas contribuições para o campo de estudos da EJA e das juventudes.

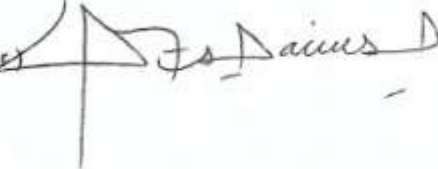
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: O NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

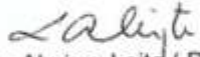
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 30 de agosto de 2019.


Lorena Maia - Secretário(a)


Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)


Prof(a). Ana Claudia Godinho (Doutora)


Prof(a). Francisco Andre Silva Martins (Doutor)


Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite (Doutor)


Prof(a). Leôncio José Gomes Soares (Doutor)

*Ao Pedro e à Kauany, a quem amo em cheio.
A Sol e ao Rudá, pelas pitangas maduras nas vendas.
À Berta Diniz, minha mãe, por tudo.*

AGRADECIMENTOS

*Você conversa com uma tia, num quarto.
Ela frisa a saia com a unha do polegar e exclama:
'assim também, deus me livre'.
De repente acontece o tempo se mostrando,
Espesso como antes se podia fendê-lo aos oito anos,
Uma destas coisas vai acontecer:
Um cachorro late,
Um menino chora ou grita,
Ou alguém chama do interior da casa:
'o café tá pronto'.
Aí, então, o gerúndio se recolhe
E você recomeça a existir.*

(Adélia Prado)

O gerúndio está se recolhendo. E eu recomeço a existir.

Então, às mulheres e homens presentes no meu fazer pesquisadora, sinceramente agradeço, em especial:

Aos/às jovens: Tainá, Morena, Alice, Vitória, Jú, Kath, LG, Mamute, C1, Willy, Wolverine, Patrick, Lorin AF, Gedan, Matheus, Carla, Neném, Joyce, Pablo PH, Firuli, Kaíque e Gordão, vozes da empiria, pelas “desconcertâncias” do familiar.

Ao Prof. Dr. Geraldo Leão, meu orientador, pela atenção cuidadosa à pesquisa, mas, sobretudo, pelo acompanhamento generoso, humanitário e paciente do processo de construção desta tese.

Aos/às professores/as Ana Cláudia Godinho, Lúcia Alvarez e Leôncio Soares por terem generosamente aceitado o convite para integrar a banca de qualificação, trazendo contribuições valiosas para a escrita da tese. E ao professor Francisco André Silva Martins, pela disposição de se juntar a nós na defesa da tese.

À diretora e à vice-diretora da Escola Gabi de Souza, pela disposição irrestrita de acolher a pesquisa em sua escola.

À professora da turma, por ter aceitado a minha presença constante em suas aulas.

Ao TEIA, pela experiência vivida em territórios de cidadania e amizade.

Ao Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG, pelos debates e reflexões sobre a condição juvenil.

Ao FIEI, pelos saberes que vicejam.

Aos/às trabalhadores/as da Escola Municipal Aurélio Pires, com quem vivi grande parte da minha experiência docente, principalmente, às professoras Juliana, Nádia e Geovane, por terem assumido comigo o desafio de pensar a prática pedagógica a partir de caminhos percorridos pelos nossos/as jovens estudantes.

À Lucinha, pela solidariedade com que recebeu minhas aflições acadêmicas, contribuindo para torná-las possibilidades de alegria.

À minha mãe, mulher forte que rompeu silêncios e se pôs na luta contra práticas e ideias conservadoras e opressoras.

Às minhas irmãs e irmãos pelos percursos sociais de resistência.

Aos/às muitos/as amigos/as que fiz pela vida afora, no trabalho, na militância, na universidade, pela solidariedade de sempre.

À amiga Elizete Munhoz, pela leitura atenta e rigorosa do texto final desta tese e pelo cuidado e paciência de me acompanhar até aqui.

RESUMO

Esta tese analisa os sentidos da experiência escolar para jovens de 15 a 17 anos que permanecem no Ensino Fundamental. Partiu-se da hipótese de que a permanência dos/das jovens nesta etapa da Educação Básica estaria relacionada a uma trama maior que envolve histórias de vida, diferentes pertencimentos, desigualdades diversas, visões de mundo, experiências singulares, sociabilidades, distintos contextos sociais, interferindo na urdidura dos múltiplos sentidos da escola. Em busca do entendimento de tais urdiduras, compreendemos o problema da pesquisa a partir do exame dos sentidos atribuídos por esses/essas jovens às suas experiências escolares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada numa escola municipal de Belo Horizonte, localizada na periferia da cidade, que compreendeu, inicialmente, uma observação panorâmica das turmas de maior concentração juvenil, no período de outubro a dezembro de 2016, prosseguindo durante todo o ano de 2017, com o acompanhamento focalizado e sistemático de jovens estudantes numa turma de EJA Juvenil. No processo de pesquisa ainda foram realizadas entrevistas em profundidade, verificação de documentos da escola e conversas informais. A análise dos dados foi conduzida no entrelace de leituras sobre a condição juvenil e a educação de jovens e adultos, a partir de uma perspectiva decolonial. Conclui-se que os/as jovens e suas famílias, nas tramas de suas vidas subalternizadas, constroem modos insurgentes de enfrentamento dos contextos de violação e privação de direitos em suas diferentes dimensões – classe, raça, gênero – em que o estabelecimento de ensino assume sentidos plurais e diversificados, de acordo com as singularidades das trajetórias estudantis, numa perspectiva da resistência forjada a partir do não-lugar na escola.

Palavras-chave: Jovens. Educação de Jovens e Adultos. EJA Juvenil. Sentidos da escola.

ABSTRACT

This thesis analyzes the meanings of school experience among 15 to 17-year old's who remain in elementary school. We started from the hypothesis that the permanence of young people in this phase of Basic Education would be related to a larger plot that involves life histories, different belongings, different inequalities, worldviews, unique experiences, sociability, different social contexts, interfering in the warp of the multiple school meanings. In search of understanding such warps, we comprehend the research problem by examining the meanings these young people attribute to their school experiences. This is a qualitative research carried out in a municipal school in Belo Horizonte, located on the outskirts of the city, which initially comprised a panoramic observation of the classes with the highest concentration of young people, from October to December 2016, continuing throughout 2017, with focused and systematic follow-up of young students in a youth EJA class. During the research process, in-depth interviews, verification of school documents and informal conversations were also conducted. Data analysis was conducted by the interlace between readings on youth condition and youth and adult education, from a decolonial perspective. It is concluded that young people and their families, in the framework of their subordinated lives, build insurgent ways of confronting contexts of violation and deprivation of rights in their different dimensions - class, race, gender - in which the school assumes plural and diversified meanings, according to the singularities of scholar trajectories, in a perspective of resistance forged from non-place in school.

Keywords: Young people. Youth and Adult Education. Youth EJA. School meanings.

RESUMEN

Esta tesis analiza los significados de la experiencia escolar para jóvenes de 15 a 17 años que permanecen en la escuela de Enseñanza Fundamental. Se partió de la hipótesis de que la permanencia de los jóvenes en esta fase de la Educación Básica estaría relacionada con una trama más amplia que involucra historias de vida, diferentes pertenencias, diferentes desigualdades, cosmovisiones, experiencias únicas, sociabilidad, diferentes contextos sociales, interfiriendo en la urdidura de los múltiples sentidos de la escuela. En busca de la comprensión de tales urdiduras, entendemos el problema de investigación a partir del examen de los sentidos atribuidos por esos jóvenes a sus experiencias escolares. Esta es una investigación cualitativa realizada en una escuela municipal de Belo Horizonte, ubicada en la periferia de la ciudad, que inicialmente comprendió una observación panorámica de las clases con mayor concentración de jóvenes, de octubre a diciembre de 2016, prosiguiendo durante todo el año 2017, con el acompañamiento focalizado y sistemático de jóvenes estudiantes en una clase de EJA Juvenil. En el proceso de investigación también se realizaron entrevistas en profundidad, verificación de documentos escolares y conversaciones informales. El análisis de los datos se realizó en el entrelazado de lecturas sobre la condición juvenil y la educación de jóvenes y adultos, desde una perspectiva decolonial. Se concluye que los/las jóvenes y sus familias, en las tramas de sus vidas subalternizadas, construyen modos insurgentes de hacer frente a los contextos de violación y privación de derechos en sus diferentes dimensiones - clase, raza, género - en los cuales la escuela adquiere sentidos y significados plurales y diversificados, de acuerdo con las singularidades de las trayectorias de los estudiantes, en una perspectiva de resistência forjada desde el no-lugar en la escuela.

Palabras clave: Juventud. Educación de jóvenes y adultos. EJA Juvenil. Direcciones desde la escuela.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DE UM NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA	20
1.1 ENTREMEANDO FIOS DO SUL.....	23
1.2 MAS O QUE SERIA O NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA?.....	27
1.3 DAS JUVENTUDES OU DAS ADOLESCÊNCIAS?	32
1.3.1 Adolescência e Juventude – uma Interseção.....	36
2 POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO BRASIL	41
2.1 UMA IGUALDADE DESIGUAL.....	43
2.1.1 Tramas do Fracasso Escolar.....	45
2.2 JOVENS DE 15 A 17 ANOS E A EJA.....	51
2.3 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE.....	54
2.3.1 Ciclos da Idade de Formação – O Ciclo da Adolescência.....	57
2.3.2 A Escola Plural e o Enfrentamento do Fracasso Escolar.....	60
2.4 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A CORREÇÃO DE FLUXOS.....	65
2.4.1 O Projeto Entrelaçando.....	66
2.4.2 O Projeto Floração.....	67
2.5 MODOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	68
2.5.1 O Atendimento pelo Ensino Fundamental.....	68
2.5.2 O Atendimento pela Educação de Jovens e Adultos.....	69
3 DO PONTO, DO CANTO, A TRAMA – A ETNOGRAFIA COMO ESCOLHA METODOLÓGICA	77
3.1 TEMPO 1 - SUJEITOS E CAMPO: UMA BUSCA ANSIOSA.....	81
3.2 TEMPO 2 - A EXPERIÊNCIA VIVIDA NA ESCOLA MUNICIPAL ISABELA CRISTINA.....	90
3.3 TEMPO 3 - A ESCOLA MUNICIPAL GABI DE SOUZA, O “MEU PORTO DE CHEGADA”	98

3.4 TEMPO 4 - VIVENDO NOITES COM A TURMA DA EJA JUVENIL.....	113
3.5 OUTROS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	120
3.5.1 O Questionário – Variáveis Socioeconômicas.....	121
3.5.2 A Entrevista – Histórias de Vida, Posicionamentos e Motivações.....	124
3.5.3 A Roda de Conversa – Pontos de Vista, Convergências e Tensões.....	127
4 PERIFERIA É PERIFERIA.....	131
4.1 DAS CERCANIAS DO CENTRO ÀS PERIFERIAS.....	131
4.1.1 A Cidade Mostra a Juventude da Periferia.....	133
4.2 A ESCOLA DOS DESIGUAIS – “GENTE POBRE”	136
4.2.1 Uma Escola de Muitos Territórios.....	137
4.3 A ESCOLA GABI DE SOUZA.....	143
4.3.1 O Fluxo de Estudantes na Escola.....	146
4.4 A TURMA DA EJA JUVENIL.....	149
4.4.1 Escolaridade.....	150
4.4.2 Dispersões e Permanências.....	152
4.4.3 Intermitências e Reprovações.....	153
4.5 A ESCOLA VIVIDA NA SALA DE PROFESSORES/AS.....	162
5 DO NÃO-LUGAR AO LUGAR - SUJEITOS.....	171
5.1 SUJEITOS, TRAMAS SINGULARES.....	172
5.2 PRESENÇAS AUSENTES.....	215
5.3 SUJEITOS, APROXIMAÇÕES.....	220
5.3.1 No Âmbito Familiar.....	220
5.3.2 No Âmbito do Trabalho ou do (Não)Trabalho.....	225
5.3.3 No Âmbito da Escola.....	227
6 SENTIDOS E TEXTURAS EM URDIDURAS DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
6.1 A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDIZAGENS.....	246
6.2 A ESCOLA: UMA OBRIGAÇÃO NECESSÁRIA.....	248
6.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE SOCIABILIDADE.....	252
6.4 A FAMÍLIA NA FABRICAÇÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLA.....	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
APÊNDICES.....	275

INTRODUÇÃO

Os sentidos da experiência escolar para jovens de 15 a 17 anos, homens e mulheres, que permanecem no Ensino Fundamental, norteou esta pesquisa. Diversos são os veios dispostos à exploração, mas mantemos o curso interrogando-nos os porquês da permanência desses/dessas jovens na carreira escolar apesar de prognósticos adversos. Em princípio, a determinação legal da obrigação do Estado e da sociedade de garantir a escolarização destinada a essa faixa etária e o significado social proporcionado pela certificação poderiam ser considerados como incisivos nessa permanência. Contudo, considerar tal aspecto como único determinante na insistência desses/dessas jovens adolescentes em dar continuidade aos seus percursos escolares, mesmo em face de todas as dificuldades e limites, seria uma resposta parcial para essa questão.

O estudo proposto partiu da hipótese de que a permanência desses/dessas jovens no Ensino Fundamental estaria relacionada a uma trama maior que envolve histórias de vida, diferentes pertencimentos, desigualdades diversas, visões de mundo, experiências singulares, sociabilidades, distintos contextos sociais, entre outros aspectos. Ou seja, surgiu da ideia de que as dimensões em que a condição juvenil se manifesta, se entrelaçam nas tramas dessa permanência, interferindo na urdidura dos múltiplos sentidos da escola, pois “da mesma forma que as lançadeiras de um tear lançam a trama que atravessa a urdidura, os jovens lançam-se com igual fervor na urdidura da vida. Urdo sonhos e desejos, inquietações e temores, expectativas e ilusões”. (PAIS, 2003, pp. 12-13)

Em busca do entendimento de tais urdiduras, pretendeu-se compreender o problema da pesquisa a partir da análise dos sentidos atribuídos por esses/essas jovens adolescentes às suas experiências escolares.

A análise dos sentidos da escola insere-se em uma vertente sociológica construída sob a premissa de que “a ação humana é dotada de consciência – motivações, significados e intenções” (ABRANTES, 2003, p. 5), sendo, portanto, produzida subjetivamente, a partir de experiências constituídas em contextos sociais diversos – territoriais, familiares, de trabalho, entre outros. Daí a importância de se compreender a centralidade da experiência vivida na fabricação dos sentidos, pelos

atores que, neste caso específico, trata-se de a experiência escolar vivenciada por jovens.

A opção por esta temática foi motivada por questões intrinsecamente relacionadas à minha trajetória docente na Educação Básica, em escolas públicas de Belo Horizonte, por 34 anos, distribuídos entre a atuação docente na etapa final do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Uma trajetória construída na sala de aula e na militância sindical da categoria docente. Também estive na direção de uma escola municipal que, em sua história pedagógica, procurou desenvolver ações educativas que buscavam a qualidade das relações com o público juvenil que atendia. Nos últimos anos, atuei como professora em projetos de educação voltados, especificamente, para a demanda escolar de jovens com mais de 15 anos presentes no Ensino Fundamental.

O lugar dos/das jovens ditos/as “fora de faixa” no Ensino Fundamental, os/as maiores de 15 anos e menores de 18 anos, na dinâmica escolar e nas políticas públicas de escolarização a eles/elas direcionadas, era uma questão sempre presente nas discussões da escola onde eu trabalhava. A necessidade de articulação de estratégias pedagógicas específicas para a mobilização desses sujeitos para a escolarização tornavam as discussões bastante acirradas entre os/as professores/as. Esses momentos eram sempre cercados por aflições, dúvidas e, não raro, pela descrença na possibilidade de sucesso desses/dessas jovens em relação à conclusão do Ensino Fundamental ou mesmo em relação à continuidade dos estudos em outros níveis de ensino.

A perspectiva de transpor os muros que nos cercavam e chegar às trajetórias da vida juvenil que ameaçavam abandonar a escola não se sustentava. Caminhar por suas histórias de vida, percorrer os territórios por onde sua existência se forjava suscitava medo e aflição. A escola voltava-se para si mesma, se apegando à condição de aluno/a, mais que sua condição de sujeito, se distanciando da diversidade de experiências juvenis transcorridas na vida cotidiana.

Ainda assim, esses momentos eram também ricos na produção de reflexões de propostas pedagógicas voltadas para esse público.

Lembro-me, com carinho, de uma ação desenvolvida quando eu estava na direção da escola, cujo objetivo central era o de ampliar e diversificar os momentos de interação afetiva entre as juventudes que lá estudavam. A ação pedagógica foi construída diante de uma situação de grande violência entre duas estudantes, que

quase foi fatal para uma delas.³

Outras situações de violência já haviam ocorrido, anteriormente, na escola, mas nenhuma de tamanha proporção. Ambas as estudantes foram transferidas da escola, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), para outras unidades distantes entre si. Confesso que nos sentimos bastante aliviados/as com o desenlace, mas a questão não se encerrava aí. O medo de que novas situações fossem desencadeadas alterou, por algum tempo, a rotina escolar. Nós, professores/as e estudantes, fomos desafiados/as a enfrentar a situação construindo nossos próprios caminhos. Buscamos uma ajuda mais qualificada que nos trouxesse, principalmente, a compreensão de como situações como essas eram gestadas. Dessa forma, surgiu o projeto “Mais espaço para o afeto acontecer”⁴, em que os/as jovens estudantes foram instigados/as a demonstrar o bem-querer pelo outro, com alegria e criatividade.

A escola conseguiu, após ter vivido essa situação de violência, se desapegar do esperado, do previsível, isto é, do exercício de uma postura contumaz acusatória, criminalizadora e punitiva, promovendo a escuta dos/das jovens e dos/das professores/as, e construindo coletivamente novas possibilidades de ser e de se estar junto, dentro e fora da escola. Foi uma grande experiência humana e pedagógica, cujo êxito, acredito, tem sintonia com as heranças reflexivas de Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1987, p. 29). Todos/as nós, atores/as sociais,

³ As brigas entre os/as jovens das pequenas favelas da região eram constantes, e nos finais de semana esse quadro se agravava. Tais conflitos se materializavam também nas dinâmicas da escolarização. No episódio em questão, duas jovens estudantes, uma de 13 anos e outra de 16 anos, se esbarraram numa partida de futebol feminino, ocorrida durante o recreio. Foi o suficiente para detonar uma série de conflitos, no interior da escola que, até então, se resumiam a xingamentos. As duas pertenciam a vilas diferentes, mas se encontravam em espaços sociais comuns, existentes na região. Num desses encontros, a mais velha, acompanhada por um grupo de meninas, surrou a mais nova quando saía de uma padaria. Depois disso, a mais nova se ausentou das atividades por alguns dias e, quando retornou, agrediu a outra garota com um canivete e um estilete, dentro do banheiro da escola, atingindo-a no pescoço e no ombro. Na sequência, essa menina fugiu, pulando o muro e entrou no carro do pai, que já a aguardava nas proximidades da escola. Os dias que se seguiram foram de muito tumulto e apreensão na escola. Do lado de fora, grupos de jovens, todos homens, moradores das duas vilas cercavam a escola para um acerto de contas. A Polícia circulava pela escola, a imprensa fazia plantão à espera de uma carnificina e, a todo momento, ameaças eram dirigidas aos estudantes por telefone, pichações e recados anônimos.

⁴ O projeto envolveu parcerias com as famílias, com o Grupo de Educação e Psicanálise da UFMG, que fez a escuta dos/das estudantes, de pais e da equipe docente, com a SMED e com entidades comunitárias. Por meio do projeto, discutimos questões como a opressão de gênero, o preconceito racial, a homoafetividade, o amor, a diversidade, a sexualidade, entre outros. O Projeto foi viabilizado durante os anos de 2009 e 2010, com recursos do Projeto de Intervenção Pedagógica (PAP) e com a agregação de outros projetos já existentes na escola: Escola Aberta e Escola Integrada.

envolvidos/as no contexto da escolarização nos juntamos, nos confortamos, defendemo-nos do jugo social implacável e nos mobilizamos em busca de caminhos e de novas aprendizagens demandadas pelo momento.

A minha inserção acadêmica com a realização do Mestrado em Educação⁵ norteada por questões afeitas ao campo educativo da EJA também é instigadora desta proposta de pesquisa. Os tempos escolares vividos e sentidos pela diversidade dos sujeitos educandos/as da EJA configuraram a problemática do caminho percorrido no Mestrado.

O estudo chama a atenção para as tentativas de generalização da diversidade de tempos da vida dos/das educandos/as, não reconhecidos/as, em suas especificidades, pelas políticas públicas e por experiências da EJA. No caso da escola investigada, os/as jovens de 15 a 17 anos eram em menor número, todos/as matriculados/as na EJA, no ano de realização da pesquisa. Entretanto, apenas dois desses/dessas jovens terminaram o ano letivo em curso, sendo que os demais deixaram a escola ao longo do período.

A experiência como conselheira e coordenadora da Câmara de Políticas Pedagógicas, do Conselho Municipal de Educação (CME-BH), responsável pela relatoria do Parecer de Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino (SME), aliada à minha participação em discussões ocorridas nos fóruns nacionais e no Fórum Mineiro da EJA, sobre a inserção legal de adolescentes na educação de jovens e adultos, são fios que perpassam a necessidade de se compreender os sentidos que os/as jovens elaboram da experiência vivida na escola.

A presença da juventude adolescente cada vez mais expressiva na EJA permeou as discussões ocorridas nos fóruns organizados pelo CME-BH para se debater a regulamentação dessa modalidade educacional. Os/as jovens que chegavam às turmas da EJA nas escolas municipais tinham entre 13 e 18 anos e, muitas vezes, traziam consigo intercorrências em suas vidas que os/as obrigavam a decidir rumos, fazer escolhas, como, por exemplo, entre a maternidade e a escola ou a vida doméstica e familiar e a escola - as mulheres; o trabalho e a escola, etc. A decisão tomada por eles/elas, dificilmente, privilegiava a escola (SILVA, 2005).

⁵ SILVA, Maria Clemência de F. **Bolsos cheios de tempo**: uma leitura dos tempos tramados e vividos na Educação de Jovens e Adultos. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação), UFMG.

Destaca-se, ainda, que o interesse em refletir mais densamente sobre a educação escolar se forjou atrelado ao meu envolvimento no movimento sindical, ora como dirigente ora como militante.

A forma autoritária, burocratizada e seletiva como a educação escolar vinha sendo pensada e organizada foi se tornando insuportável para parcela significativa dos/das professores/as que atuavam nas escolas municipais, e a participação no movimento sindical nos instigavam à transgressão. Pela mão do movimento sindical participei de discussões com grandes nomes do campo da educação e da cultura popular: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Madalena Freire, Marilena Chauí, Emília Ferreiro, entre outros.

Do entrelaçamento entre o ser e me fazer professora, e o ser e me fazer dirigente sindical nasceram aprendizagens diversas, que transformaram, concomitantemente, minha prática pedagógica na escola e a prática sindical. A luta deixou de ser apenas pela melhoria salarial e as condições do trabalho docente, mas, com igual valor, se voltava também à qualidade social da educação.

Essa passagem de duas décadas pelo movimento sindical me levou ao Projeto de Educação de Trabalhadores (PET)⁶ como professora - um projeto de educação de jovens e adultos que, principalmente, entendia que a juventude de 15 a 17 anos deveria ter a trama de sua escolarização urdida à escolarização dos/das jovens do Ensino Fundamental “regular”.

Por fim, acredito que a própria vida pessoal seja disparadora de questionamentos que permeiam minhas escolhas, inclusive acadêmicas. Entrando nessa toada, digo de mim: sou a mais velha de oito filhos, cinco mulheres e três homens, de uma mulher que iniciou a sua jornada de mãe aos 16 anos. Essa mulher foi a referência maior na condução da nossa existência. Uma existência pobre, que passou por situações de vida entremeadas pela violência de gênero, por

⁶ Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), criado em 1991, a partir de uma parceria entre a Escola Sindical Sete de Outubro, à Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori (ISCOLS-CISL), o Sindicato dos Metalúrgicos de Belo Horizonte e Contagem, o Sindicato de Telecomunicações de Minas Gerais, o Sindicato dos Marceneiros, o Sindicato dos Eletricitários, o Sindicato dos Petroleiros e, posteriormente, se agregou a esse grupo de instituições a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que assinou um convênio com a Escola Sindical Sete de Outubro, para que as aulas fossem iniciadas em 1995. O projeto se firmou como uma proposta de educação de jovens e adultos trabalhadores da Cidade Industrial, assumindo para si “o desafio de fazer uma escola sensível às dimensões do mundo adulto”. (PET, 2001, p.1). Durante sua existência, o PET se tornou uma forte referência para a elaboração de políticas de educação voltadas para adultos e jovens.

preconceitos diversos e muita precariedade nas condições de sobrevivência. Isso nos colocou, ainda na infância, às voltas com o trabalho.⁷

Como minha mãe, nós, as filhas, também nos tornamos mães muito jovens (uma aos 16, duas aos 17, uma aos 18 e, eu, aos 19 anos) e a maioria teve de abandonar a escola para criar e sustentar seus filhos.

Dos oito filhos, sou a única que empreendeu a escolarização universitária. Mesmo assim, a minha trajetória na Educação Básica traz duas reprovações e um ano de interrupção nos estudos, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que me transformaram numa estudante “fora de faixa” e, por consequência, encaminhada, já na 7ª série, para o 3º turno (noturno). Desde então, tornei-me uma “passageira da noite” (ARROYO, 2017), vivenciando a Educação Básica e os dois cursos de Graduação no Ensino Superior em tempos noturnos. Meus irmãos e irmãs, sem exceção, interromperam a escolarização no Ensino Fundamental, a maioria para trabalhar. Mais tarde, quatro deles concluíram o Ensino Médio e os outros três permanecem com a escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental.

Fiz dois cursos de Graduação: o primeiro na PUC-Minas, custeado pelo Programa Crédito Educativo⁸, onde me graduei em Serviço Social - um curso vinculado à área de Ciências Sociais. Minha intenção inicial era fazer Sociologia, mas apesar de ter sido aprovada no vestibular da UFMG, tive de desistir, pois o horário das aulas no turno da manhã era incompatível com as 48 horas semanais consumidas pelo trabalho como datilógrafa na FIAT Automóveis, em Betim.

A escolha do Curso foi motivada pela minha militância nos movimentos sociais. Moradora do Barreiro, uma região operária que, naqueles tempos, anos 1980 e 1990, se consolidara como vanguarda na luta social mais ampla da cidade, abrigando movimentos sociais diversos e, a exemplo de outras jovens, me tornei

⁷ Eu limpava a casa de uma tia doente e a acompanhava nas filas do INPS carregando seu filho pequeno, quando ela ia procurar assistência médica. Em troca recebia cadernos, lápis e borrachas. Minhas irmãs também faziam serviços dessa natureza para vizinhos em troca de uns trocados para o pão, para um chinelo.... Aos 16 anos, conclui o Ensino Fundamental e fiquei sem estudar no ano seguinte, porque na região onde eu morava não tinha escola pública de Ensino Médio. Aos 17 anos, comecei a trabalhar “com carteira assinada” como recepcionista em um hospital, depois atuei como auxiliar de escritório em outras empresas como a FIAT Automóveis e a Usiminas Mecânica. E aos 21 anos me tornei professora das séries iniciais na Rede Municipal de Educação (RME/BH), carreira que segui até a aposentadoria.

⁸ Programa federal já extinto, em que o governo custeava os estudos no Ensino Superior, e o estudante, após um ano de conclusão do curso, começava a pagar ao governo, de forma parcelada, os valores do financiamento obtido.

participante de coletivos sociais (de gênero, comunitários, sindicais, partidário, de coletivos de lutas mais gerais, como os comitês por eleições diretas, entre outros) que sofriam a exploração fabril do trabalho, o desemprego, a negação do acesso à escola e a equipamentos de saúde, a falta de transporte público em vários bairros e a degradação da qualidade de vida pelos poluentes tóxicos da metalurgia e da indústria têxtil, que transformavam os ares com odores e tons escuros, submetendo a população da região a problemas respiratórios constantes. Mas esses coletivos, sobretudo, reagiam à opressão e à exploração, por meio de uma intensa militância em diferentes frentes do movimento social. Assim, atuei como dirigente da Federação de Associações de Moradores do Barreiro, como dirigente sindical, chegando inclusive a fazer parte da direção estadual da Central Única dos Trabalhadores (CUT/MG); no Movimento Feminista, participando de um grupo chamado “Sempreviva”; e na militância no Partido dos Trabalhadores, durante anos.

Para Miguel Arroyo (2015, p. 1), os campos de lutas dos coletivos sociais “os obrigam a inventar processos e pedagogias com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipadoras”. Ou seja, diferentes saberes emancipadores são construídos, acumulados, apropriados e ressignificados na dinâmica coletiva das lutas sociais. Nessa militância, aprendi a me reconhecer como sujeito, a perceber a feitura de processos que nos faziam subalternizados/as, mas, sobretudo, a não me engasgar com o silêncio. Daí o meu desejo em ler resistências nascidas de mulheres, negros e indígenas, e da juventude subalternizada pela raça e pela pobreza.

A segunda Graduação se efetivou com o curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais e me consolidou na carreira docente. Estudar na UFMG realizou um sonho que eu guardava desde o Ensino Médio. Apesar de o aproveitamento em algumas disciplinas do Curso anterior, acabei ficando na Faculdade de Letras por seis anos e meio. O fato de morar longe da Universidade, trabalhar e cuidar de filho pequeno impunham a redução dos tempos dedicados ao estudo e eu fazia o mínimo de disciplinas exigido em cada período.

Mas quais os elos essa narrativa teria com o trabalho em curso? Eu diria que há elos generosos de minha história de vida nela, mulher criada por mãe solteira pobre, que se tornou pesquisadora e, por isso mesmo, tem implicado outras histórias diferentes e tão iguais à sua.

Para o campo da empiria, fui levando experiências, alteridades, leituras, reflexões, interrogações e uma extensa trajetória docente que me bambeava as pernas: será que eu conseguiria transpor as lentes da obviedade familiar? Sujeitos e escola, palavras, pessoas e contextos tão presentes na minha vida profissional, como vê-los tão de perto e de tão dentro? Só aí me dei conta da amplitude do conselho de Gilberto Velho (1978) aos/às pesquisadores/as, de me deixar afetar pelo discurso do outro, isto é, o de considerar a sua leitura sobre a realidade, observando ranhuras, percebendo subjetividades, apreendendo as múltiplas relações no campo da pesquisa. Estar disponível para que a alteridade se exerça foi uma das grandes conquistas desta tese.

Esta pesquisa organiza-se em seis capítulos. O primeiro, intitulado “De um não-lugar do lugar da escola”, aborda, à luz de perspectivas epistemológicas do Sul, a constituição de um não-lugar dos/das jovens de 15 a 17 anos na escolarização, a partir do lugar da escola. O Capítulo expressa, ainda, a concepção de juventude que orienta nossos estudos, reconhecendo as singularidades que envolvem esta fase da vida dos sujeitos que compõem nossa investigação.

O Capítulo 2 - “Políticas de escolarização de jovens de 15 a 17 no Brasil” retoma, num primeiro momento, as políticas de escolarização voltadas para os/as jovens dessa faixa etária, no País, considerando sua inserção na EJA e em projetos de correção de fluxo. Num segundo momento, o Capítulo analisa o lugar desses/dessas jovens na história da educação no município de Belo Horizonte, contextualizando algumas ações de enfrentamento do “fracasso escolar”, e apresenta as formas de atendimento à sua escolarização no Sistema Municipal de Ensino.

No terceiro Capítulo - “Do ponto, do canto, a trama - a etnografia como escolha metodológica”, descrevemos todo o processo de nossa investigação, seus percursos e percalços, além dos instrumentos utilizados na coleta de dados que subsidiaram nossos estudos. Neste momento também descrevemos as primeiras impressões da experiência da busca do campo e os instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

O Capítulo 4 recebe o título de “Periferia é Periferia” e se dedica, mais especificamente, ao contexto da pesquisa: a escola, considerando aspectos históricos e sociais de sua inscrição nos espaços periféricos da cidade. Examinamos como a cidade vê a sua juventude pobre, apresentamos os bairros e

territórios vividos pelos sujeitos, até chegarmos ao espaço da escola, descrevendo seu interior, sua organização e funcionamento, e caracterizamos o fluxo escolar dos/das estudantes, suas permanências e intermitências. Por fim, assinalamos como a escola é vivida à noite nos seus diversos espaços do cotidiano.

O quinto Capítulo “Do não-lugar ao lugar – sujeitos” se constitui da observação e análise sujeitos, os/as jovens. Inicialmente, os/as estudantes contam as histórias de suas insurgências pela vida. Aqui se põem à mostra as aflições, conflitos, olhares sobre o mundo, tristezas, alegrias, esperanças e resistências. É também neste Capítulo 5 que trazemos o entrelace destas histórias pelos pontos que aproximam os/as jovens pesquisados/as, em relação à família, ao trabalho e à escola.

Por fim, o Capítulo 6 aborda os “Sentidos e texturas em urdiduras de considerações finais”, ou seja, os sentidos da escola atribuídos pelos/as jovens, numa costura da tese em pontos de alinhavo, portanto, ao alcance de novas texturas e entrelaces.

1 DE UM NÃO-LUGAR⁹ DO LUGAR DA ESCOLA

Os/as jovens de 15 a 17 anos, homens e mulheres, estudantes de escolas municipais de Belo Horizonte, em suas experiências singulares no transcurso da escolarização, determinam a centralidade desta investigação, que buscou compreender os sentidos da experiência escolar vivida por eles/elas. Muitas expectativas, anseios, receios e perguntas várias me acompanharam pelo universo da investigação, a começar pelos sujeitos da pesquisa: quem eram? Que marcas traziam suas histórias de vida? Esses/essas jovens, ao não concluírem o Ensino Fundamental aos 14/15 anos, não cumpriram as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal e socialmente desejadas. Assim sendo, como essa especificidade conotava a experiência escolar? Em que medida os novos sentidos seriam construídos pelos jovens a partir dessa experiência?

Miriam Abramovay, Mary Castro, Júlio Waiselfisz (2015), em pesquisa sobre a motivação da permanência ou do abandono da escola por estudantes do Ensino Médio, atestam que os/as jovens conferem centralidade à educação em seus projetos de vida. Ou seja, a escolarização adquire relevância no planejamento de tempos futuros. Para os/as jovens pesquisados/as, a escola também aparece vinculada às suas perspectivas. Eles/elas acreditam que, se conseguirem concluir o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio, estarão dando um passo em direção a “melhorar de vida”, “conseguir um emprego fixo”, “ajudar no sustento da família”, entre outras possibilidades.

Por outro lado, a retenção dos/das jovens com mais de 15 anos, na escolarização fundamental, concretamente, interdita a aquisição do certificado de conclusão do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, inviabiliza o prosseguimento da carreira escolar no Ensino Médio. Essa interdição, conforme percebemos, gera tristeza, desânimo, culpa e, muitas vezes, provoca indignação: “Eu fiquei revoltado quando fiquei sabendo que ia tomar bomba de novo”, diz Lorin

⁹ Optamos pela grafia da expressão não-lugar **com hífen**, para demarcar a indolência do lugar praticado pela escolarização de recusa de sujeitos, de inferiorização de corpos e identidades, de negação de direitos, de desqualificação de saberes de jovens de 15 a 17 anos, feitos desiguais e descartados da escolarização “regular”.

AF¹⁰ (Grupo de discussão, 2017). Diante disso, que sentidos estariam implicados nas tessituras juvenis de tempos presentes e prospectivos?

O atendimento da escolarização desses/dessas jovens na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), como se verá posteriormente, se processa em duas modalidades de ensino – Ensino Fundamental e EJA –, que se desdobra em formas diversas, na maioria das vezes, reunidas numa mesma escola, como é o caso da escola pesquisada, que atende jovens desta faixa etária no final do 2º ciclo, no 3º ciclo, na EJA e no projeto EJA Juvenil. Assim, outras indagações conduziram a investigação realizada: como os/as jovens compreendiam as formas de escolarização a eles/elas destinadas? Que sentidos atribuíam à sua inserção numa determinada forma de escolarização? Que desafios enfrentavam na vida escolar? Como se mantinham na escola?

Na bagagem das muitas viagens ao campo de pesquisa, perguntas e desafios entrelaçados se transformavam em pistas, descaminhos, ideias, aprendizagens, novas interrogações e novos desafios. Já nos primeiros passos da pesquisa, quando ainda buscava os sujeitos e o campo, me vi confrontada com uma realidade que, por mais que não a ignorasse em meus percursos pela docência, não a percebia nas sutilezas perversas de seus contornos. Nas mobilizações empreendidas para a definição do campo de pesquisa, as sutilezas vão ganhando uma rugosidade desconfortável e, sem detença, se multiplicam nas tramas desta narrativa.

Na conversa inicial com diretoras, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as das escolas visitadas ou contatadas, a incômoda presença dos/das jovens com mais de 15 anos na escolarização punha-se ao relevo: onde colocá-los/as? Devem ficar no Ensino Fundamental “regular”? Devem ser encaminhados/as para programas de correção de fluxo? Devem ser transferidos/as para a Educação de Jovens e Adultos? A escola seria mesmo o lugar desse tipo de jovem? Ou ainda, esses/essas jovens são mesmo educáveis? (ARROYO, 2015). Implícito no conteúdo dessas questões, vozes de um desejo silencioso escapavam conversa afora: “a escola não é mais lugar deles/as”, “estão velhos/as demais para o Ensino Fundamental”, “a vida na escola seria mais fácil sem eles/elas”.

Essas jovens mulheres e esses jovens homens apresentam condutas desqualificáveis pela escola, suscetíveis à criminalização, ao romperem com a

¹⁰ Estudante de quem falaremos mais à frente. Nome fictício.

imagem romantizada da infância que seus corpos acabaram de deixar para trás. Corpos e identidades jovens, velhos demais para o prosseguimento dos estudos no Ensino Fundamental. Corpos e identidades incivilizados para a EJA. Corpos e identidades incultos, delinquentes e inferiores, que “fracassaram” como estudantes e, portanto, não são mais adequados à educação escolar. São estes/estas os/as jovens do não-lugar no lugar da escola e dos meandros que a sustentam.

Desvelado em falas, ações e posicionamentos, o não-lugar destinado aos/às jovens, por sua insistência em se fazer lugar na escola, incendiou minhas inquietações pesquisa adentro. Na derradeira conversa com a diretora da primeira instituição de ensino pesquisada, quando do encerramento da empiria em sua escola, ela enfatizou medidas tomadas para a “contenção” da insurgência juvenil dos/das maiores de 15 anos, sendo que a principal acarretou no isolamento dos/das jovens num turno, cujo público atendido concentrava crianças com idades entre 6 e 10 anos, justificando que:

Eles (os/as jovens de 15 a 17 anos) não podiam mais ficar com o 3º ciclo no mesmo turno, pois exerciam liderança negativa sobre os/as alunos/as deste ciclo e, quando juntos, “quase punham fogo na escola”. Segundo ela, a situação ficava fora de controle, “ingovernável”. Também não dava certo, esses/essas jovens ficarem nas turmas de EJA Múltiplas Idades, pois eles/elas atormentavam tanto, que impediam os mais velhos de estudar, que não aguentavam e iam embora da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

A “medida de contenção” dos/das jovens em turnos destinados à infância não era incomum nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, conforme pude constatar, e foi “facilitada” com a implantação do projeto Floração,¹¹ posteriormente substituído pelo Projeto EJA Juvenil. Voltados para a correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental a jovens de 15 a 18 anos de idade, ambos os projetos pressupunham a criação de turmas específicas para este fim, arbitrando às escolas a articulação do arranjo das turmas na forma que lhes conviessem. A concentração de idades, a supremacia negra e parda, o descompasso idade/ano, a fragmentação do percurso escolar, a baixa aprendizagem e uma insinuada “incivilidade juvenil” direcionaram a organização dessas turmas.

¹¹ Projeto Floração – Projeto de correção de fluxo, implantado pela SMED/BH, destinado aos/às jovens de 15 a 19 anos não concluintes do Ensino Fundamental. Veja mais no Cap. 2 desta tese, p. 67.

No lugar da escola se conforma o não-lugar dos/das jovens sujeitos que mobilizam as intenções deste estudo, homens e mulheres, pretos e pardos, e pobres, portanto, não requeridos/as pela pauta disciplinar da escola. A política de inserção desses/dessas jovens em projetos de correção de fluxo, como o projeto EJA Juvenil, não lhes resgatava a condição de sujeitos de direitos, pelo contrário, o não-lugar se revitalizava forjando subalternidades. Por outro lado, no lugar do não-lugar, corpos e identidades juvenis pobres e precarizados conquistam espaço para suas insurgências. Dito de outra forma, dos muros erguidos nascem as pontes para transpô-los, nascem as rupturas.

Neste compasso dialético, interessa-nos fazer desta narrativa suporte à visibilidade dos sujeitos juvenis subalternizados, transformados em outros, que “recebem” do lugar da escola o não-lugar, e das insurgências que interseccionam a fabricação dos sentidos da escola. Assim, iniciamos esta tese desencobrendo silêncios e conteúdos que revestem o que chamamos de o não-lugar da escola, na perspectiva da assunção do compromisso de tomar a condição juvenil e a diversidade que a envolve como nucleadoras das urdiduras desta escrita. Também retomamos, neste Capítulo, a concepção de juventude/adolescência, que orienta nosso estudo, porque nos convoca a pensar a juventude no agora, no seu presente vivido e favorece a reflexão sobre particularidades do segmento juvenil de 15 a 17 anos de idade.

Nessa vereda, nós nos apoiamos em leituras epistemológicas do Sul, cujo tecido metafórico referido a países do Sul, sobrepujados que foram pelo colonialismo europeu, se tece como expressão do sofrimento de seres humanos oprimidos historicamente “pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”, denunciando o apagamento do saber popular. (SANTOS, 2010, p. 190). Por nosso lado, significa pensar a partir do ser sujeito que vivencia a experiência do não-lugar do lugar da escola, os/as jovens pobres “velhos/as demais” retidos/as na escolarização fundamental.

1.1 ENTREMEANDO FIOS DO SUL

Acolhendo diálogos sugeridos na qualificação no trançar das narrativas deste estudo, nos cercamos de leituras e releituras decoloniais, produzidas por Aníbal Quijano (2000, 2005 e 2010), Boaventura Santos (2013, 2010, 2007 e 2004)

Catherine Walsh (2013), Nelson Maldonado-Torres (2003 e 2010), Ramón Grosfóguel (2010 e 2016), Santiago Castro-Gómez (2005), Walter Mignolo (2005) - integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), cuja trajetória, cunhada pela insígnia “giro decolonial”, é recuperada por Castro-Gómez, Ramón Grosfóguel (2007) e Luciana Ballestrin (2013), destacando-o como um grupo de intelectuais dedicado, enfaticamente, ao legado colonial na América Latina.

O M/C vem se constituindo gradativamente, desde o final do século passado, por meio de eventos realizados, de publicações, do compartilhamento de reflexões coletivas e conceitos afetos à modernidade, que fundamentam sua “opção decolonial – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”. (BALLESTRIN, 2013, p. 1). Dentre os conceitos formulados pelos debates do Grupo, destacam-se a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber.

Tal perspectiva teórica, por trançar fios interpretativos, a partir de e sobre a América, invocando a historicidade do enredo da subalternidade e das estereotípias que convoca, nos permite desassossegar na experiência empírica quenturas de narrativas juvenis silenciadas e encobertas que fagulham por se tornar presença e sentido e que interpelam nossas crenças e contradições na feitura do saber.

No intento de aclarar a adoção do termo “decolonial” por intelectuais pós-colonialistas, retomamos rapidamente a distinção existente entre colonialismo e colonialidade. Distinção que ganha relevância por favorecer a explicação da permanência do padrão colonial de dominação, mesmo em face da independência declarada das colônias de seus colonizadores. Em outras palavras, a colonialidade chamusca sobre as cinzas do colonialismo na América (QUIJANO, 2010).

O colonialismo está ligado à expansão colonial iniciada no século XVI, a partir das grandes navegações e da chegada às Américas, sendo posteriormente (século XIX) estendido à África e à Ásia. A expansão colonial se pautou num processo de ocupação militarizada e de dominação política de territórios e povos, submetidos à exploração e ao vilipêndio de suas riquezas, pelos colonizadores. O poder da colonização se impõe pelo argumento da violência e subalterniza. Nesse processo, as diferenças são reprimidas, emergindo novas alteridades, “outros eus”, como declaram Castro-Gómez e Grosfóguel (2007).

A instituição de Estados Nacionais na Europa e na América, no transcurso dos séculos XVII a XIX, iça a Europa à condição de maior potência colonizadora nos além-mares, fortalecendo a existência do elo entre a modernidade e a colonialidade. Castro-Gómez e Grosfóguel (2007) não só reafirmam a existência desse elo, como se recusam as Ciências Sociais em admiti-lo. Segundo eles, essa recusa tem correntemente estimulado um imaginário social de que o advento do colonialismo, para os povos colonizados – na África, na Ásia e na América Latina –, não teria representado inicialmente uma “destruição e espoliação e, sim, antes de mais nada, o começo do tortuoso, mas inevitável, caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização”. Dito de outra forma, tomar, dilapidar e subjugar territórios e pessoas, a despeito da violência emanada, seriam ações necessárias para um possível acesso à modernização.

A colonialidade tem, no poder, seu elemento estruturante, daí advém o conceito de colonialidade de poder, formulado por Quijano, em 1989, e amplamente retomado por intelectuais do Grupo M/C. Walter Mignolo (2005) sugere que, no exercício da colonialidade do poder, se fabrica o mundo moderno. Na largada da construção do conceito, o autor invoca o pressuposto de que o colonialismo não é extinto com a independência das colônias e nem se esvai diante de processos de descolonização, logo, a ideia colonial sobrevive, fabricando sentimentos, preconceitos, discriminação, violência de gênero, violência racial, subalternidades, etc.

A colonialidade é constitutiva da modernidade, configurando, a partir da América, o poder capitalista como um arquétipo de propensão mundial (QUIJANO, 2005). O autor aponta dois processos históricos convergentes e vinculados, como pilares robustos de sustentação desse modelo de poder mundial. Um primeiro pilar seria a classificação social da população, com base no critério de raça. Segundo ele:

La idea de raza es, con toda seguridad, el máseficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa. (QUIJANO, 1999, p. 141)

As diferenças fenotípicas demarcadas inicialmente na América entre índios e colonizadores, sendo os primeiros observados como seres inferiores, sintetizadas na cor da pele, e hierarquizadas, reservam ao colonizado o cunho da inferioridade

racial. Por sua vez, o colonizador se põe numa condição racial de superioridade, se autodefinindo “branco”. Grosso modo, o europeu: branco, superior e colonizador. O não europeu: não branco, inferior, colonizado e escravizado.

O outro pilar de sustentação do poder capitalista consiste no controle do processo de trabalho, dos meios de produção e na expropriação do produto desse trabalho. Quijano enfatiza que, no contexto histórico de constituição da América, as diversas formas de controle e exploração do trabalho e de apropriação e distribuição dos produtos “foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial” (p. 118).

A formulação do capitalismo mundial se assenta, portanto, sobre a naturalização do binômio raça/trabalho, tradicionalmente exitoso que, somado à dimensão de gênero, conformam categorias que hoje norteiam a classificação social e a distribuição da população mundial. O êxito da associação entre raça e trabalho transforma a Europa no centro de excelência da modernidade, instigando o chamado “etnocentrismo”.

Das tramas do exercício da colonialidade despontam fios diversos (MIGNOLO, 2005). A colonialidade do poder, um fio recém-puxado nesta narrativa, se refere ao processo expansionista da colonização com base no binômio exploração/dominação. O debate dessa colonialidade trouxe à cena a discussão de outros tipos de colonialidade, a do saber e a do ser.

A colonialidade do saber, conforme menciona Ballestrin (2013, p. 103), se remete à “dimensão epistêmica e epistemológica” da colonialidade, mais precisamente, e podemos dizer que se trata do espólio epistemológico do eurocentrismo, em que o entendimento do e acerca do mundo se dá a partir das epistemes eurocêntricas. A Europa, ao se tornar o centro do mundo com a tomada da América, detém a direção do conhecimento e de sua produção (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Por fim, a colonialidade do ser se remete à experiência vivida na colonialidade, tanto pelos povos colonizados como pelos colonizadores. Esse tipo de colonialidade é gestada na relação de imposição de um ser em particular sobre o outro.

O termo de(s)colonial com a supressão do ‘S’, portanto, decolonial, defendido inicialmente por Mignolo (2005) para demarcar desígnios e construções do Grupo Modernidade/Colonialidade é utilizado por diversos autores/as para denotar uma

postura “epistêmica, teórica e política”, referida à insurgência e à intervenção na luta social pela emancipação de todas as formas de dominação e de opressão.

1.2 MAS O QUE SERIA O NÃO-LUGAR DO LUGAR DA ESCOLA?

A constituição do não-lugar ganha primazia, quando se pensa na organização das turmas da discência juvenil na escola. Em geral e, objetivamente, os arranjos articulados têm implicado o aprisionamento dos corpos de jovens maiores de 15 anos em turmas e turnos que os distanciam de corpos outros, também juvenis, mas tão iguais, de idades e faces próximas, que explodem em linguagens próprias e ricas de oralidade, de ritmos cantantes e dançantes, do brincar, do riso e do choro, do conflito e do consolo, do confronto e da aliança, da recusa e do namoro, na vivência de suas experiências escolares.

Longe de pretender um exame descontextualizado das ambivalências que revestem tal questão, procedemos à nossa reflexão considerando as possibilidades teóricas e epistemológicas indicadas por Santos (2004), na sua crítica à razão indolente, aportada no “modelo de racionalidade ocidental dominante” (p. 779), em favor de uma razão, por ele chamada de “razão cosmopolita”, que se funda a partir de uma sociologia das ausências, de uma sociologia das emergências e do trabalho da tradução.

Ao escolhermos esse fio condutor, o fazemos na concordância de que uma teoria geral do conhecimento científico, pela sua conformidade totalizadora e indolente, se põe como viabilidade suprema de organização dos saberes, descartando conhecimentos e saberes que não se referenciam no conhecimento hegemônico científico e filosófico, cuja produção é exclusiva do Ocidente.

A razão indolente informa a parte como todo, uma vez que, sem o todo, a parte inexistente, negligenciando diferentes seres e fazeres que não se referenciam no todo. Para arcar com sua indolência, essa razão deposita suas fichas na dilação indefinida do futuro e na constrição do presente, provocando o desperdício da experiência (SANTOS, 2004; SANTOS e CHAUÍ, 2013).

O conhecimento que tramamos nessa narrativa se veste da voz do poeta da sátira, nascido na efervescência da Bahia colonial - Gregório de Matos - para exprimir que “o todo sem a parte não é todo”, do contrário, a invisibilidade da riqueza das experiências vividas por jovens implicados/as em circunstâncias de

subalternidade, mas também de resistências, triunfaria. Dito de outra forma, estaríamos alimentando o descarte de experiências, de realidades, de resistências e de vozes de jovens costumeiramente lidos defasados/as, coitados/as e incivilizados/as nas dinâmicas da escolarização; logo, estaríamos instigando a permanência da ausência.

A experiência empírica que vivenciamos é polifônica de sujeitos, portanto tributária de diversidades, singularidades, aspirações, posicionamentos, emoções e conhecimentos que, para ser compreendidos, requerem múltiplas possibilidades. Por conseguinte, a interpretação dessa experiência não se confraterniza com uma lógica monocultural de arranjo de saberes. Nossa esperança é de nos somarmos às fileiras dos que resistem à indolência de teorias gerais do conhecimento, para que o não-lugar de saberes nascidos de realidades subalternizadas se faça lugar neste estudo.

Ao procedermos a discussão do não-lugar do lugar da escola em diálogo com as sociologias das ausências e das emergências, consideramos a perspectiva que elas anunciam do conhecimento emancipação (SANTOS, 2004), feito sob a interrogação da experiência, para quebrar silêncios sociais gestados pelo descredenciamento e desqualificação de formas diversas de saberes de povos indígenas e de grupos sociais - LGBTs, feministas, entre outros - constituídos de causas e lutas específicas.

A sociologia das ausências identifica as experiências não reconhecidas pela razão indolente, observando possibilidades de estas se arrogarem como alternativas ao modelo hegemônico de sociedade. Por isso, a dilação do presente e a compressão do futuro de que nos fala Santos (2004).

Nesse intento, a investigação desafia a fabricação das não-existências nas dimensões em que elas se configuram, a saber: a lógica da monocultura do saber; a lógica da monocultura do tempo linear; a lógica da monocultura da naturalização das diferenças; a lógica da escala dominante e a lógica da monocultura dos critérios de produtividade¹², conforme Santos (2004). No devir de nossa pesquisa, a

¹² Boaventura aponta cinco lógicas implicadas na produção da não-existência: a) a monocultura do saber e o rigor do saber. Essa lógica consiste na “transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente (p. 247); b) a monocultura do tempo linear, trazendo a ideia de que “a história tem sentido e direção únicos e conhecidos” considerando tudo o que na norma temporal é assimétrico como atrasado (p. 247); c) a lógica da classificação social, em que as diferenças são naturalizadas e hierarquizadas. Nessa lógica, os critérios de raça e de gênero e outros são naturalizados como critérios de distribuição da população mundial; d) a lógica da escala dominante, “determina a irrelevância de todas as outras escalas possíveis”. Essa lógica se apresenta de duas formas: o universal em que as “entidades ou realidades vigoram independentemente de contextos específicos” e o

interrogação da experiência de fabricação dos sentidos da escola por jovens pobres que vivenciam o descompasso idade/ano direcionou nossa investidora empírica e reflexiva que, agora, se trança nesta escritura para transformar dados e contextos em sentidos do sentido da escola.

Santos (2004) sintetiza as cinco lógicas que fundamentam as não-existências, enumeradas no parágrafo anterior, como o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo, uma síntese que encontra pertinência na produção do não-lugar pelo lugar da escola, à medida que esse não-lugar acarreta estereótipos que remetem à ignorância, à inferioridade cognitiva e à improdutividade das experiências vividas na vida social por jovens estudantes maiores de 15 anos, ainda presos/as à educação fundamental.

O não-lugar pode ser visto como uma forma de não-existência, porque as realidades nele contidas se expressam no cotidiano da escolarização, sob forma de empecilho e inadequação ao êxito de orientações educacionais que se miram na hierarquização de saberes para se constituir. E, ainda que haja práticas pedagógicas nas escolas sendo construídas em confronto com concepções monolíticas e hegemônicas do conhecimento como, por exemplo, a promoção de ações voltadas à afirmação da identidade racial dos/das estudantes, o não-lugar prevalece como forma de acomodar a juventude que já fez 15 anos nas exigências da escolarização.

A experiência de construção pedagógica quando restrita à orientação hegemônica do conhecimento não consegue deixar de ser uma experiência limitada (SANTOS, 2004); a necessidade e o fatalismo acabam por absorver o pensamento educacional instalado, ou seja, a imagem da carência atribuída aos/às jovens e a sentença do fracasso dimensionam a política educacional e a construção pedagógica.

Se para coibir o desperdício das experiências sociais propõe-se uma sociologia das ausências dizimando a fugacidade do presente, torna-se imperativo que o futuro seja encurtado, propondo-se para isso uma sociologia das emergências, que faz do futuro um expectante. Cabe ao trabalho da tradução dar legibilidade às experiências desperdiçadas, dotando-as de coerência. Na crença de que “não há ignorância em

global, que privilegia entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo terrestre” (p. 248); e) a lógica produtivista, que reside na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. O crescimento econômico é visto como “objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade” (p. 248), que melhor atende a este objetivo. SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

geral, nem saber em geral” (SANTOS, 2004, p. 791), ou seja, os saberes serão sempre incompletos, a sociologia das ausências propõe a superação da monocultura do saber por ecologias de saberes, em que portas se abrem aos saberes ditos não científicos. Ecologias como expressão de pluralidades de conhecimentos heterogêneos que se cruzam sem que sua autonomia seja ameaçada (SANTOS, 2010). Na ecologia dos saberes, afirma o autor, “cruzam-se conhecimentos e, portanto, ignorâncias”.

O pensamento moderno Ocidental é discutido por Santos (2010) como pensamento abissal, que se “realiza pela sua capacidade de produzir e de radicalizar distinções” (p. 33), “distinções invisíveis fundamentam as visíveis” (pp. 31-32), afirma o autor, sendo que as distinções invisíveis são separadas por linhas abissais que fracionam realidades sociais em dois lados - o lado de cá, onde estão as distinções densamente visíveis e que se fundam na invisibilidade do outro lado da linha, sendo este último, destinado, portanto, às alteridades, às inexistências e às invisibilidades.

Sob a inspiração do autor, poderíamos dizer que o não-lugar seria uma distinção invisível, já que sua existência se realiza à medida que o lugar não mais se faz presente, portanto, invisibilizado. Mas o que demarcaria o não-lugar? Poderia ser demarcado pela ausência física desses/dessas jovens nas atividades escolares? Sem dúvida. Pela não inserção institucional nos sistemas, já que parcela significativa não se encontra matriculada em nenhuma rede de ensino? Certamente. Mas, o percurso escolar fragmentado ou a não inclusão desses/dessas jovens nos sistemas de ensino podem ser desdobramentos da constituição do não-lugar no lugar da escola.

Acreditamos que aspectos outros, situações, visões, preconceitos, sentidos, valores, origem social, pertencimento racial e de gênero podem demarcar o não-lugar deste/desta jovem na escolarização. Nessa perspectiva, a subalternização, a classificação racial e a pobreza comporiam esse não-lugar. E se nos referenciamos às linhas separatistas do pensamento abissal para discutir o não-lugar, retomamos a sua característica mais importante, a “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”, para dizer que o não-lugar existe a partir da invisibilidade, da ausência e do silenciamento.

A constituição do não-lugar da escola é processual, portanto, se inicia antes do intervalo de idades focalizado neste estudo. Quando analisamos as pastas

individuais dos/das estudantes pesquisados/as para recompor suas trajetórias escolares, percebemos que o acervo de documentos contido em cada pasta examinada é revelador da constituição gradativa do não-lugar do lugar da escolarização. São documentos que indicam onde vivem os/as mais pobres da pobreza, que denunciam violações de direitos, que revelam circunstâncias de sofrimentos das famílias, mas, sobretudo, desencobrem a verve seletiva da escola.

Contudo, quando os corpos infantis incorporam a juventude em si, o processo se intensifica, torna-se urgente. As reprovações sucessivas, a seletividade, a hierarquização do conhecimento, as exigências reguladoras da meritocracia são alguns elementos alimentadores desse processo. Se o lugar da escola vem se afirmando como um não-lugar desses/dessas jovens, a justiça penal que se incumba deles/delas, como disse Miguel Arroyo (2017).¹³ Negros/as e pobres historicamente fabricados/as como subalternos/as pelo ideário colonial podem ser “tolerados/as” na escolarização, se bem-sucedidos/as na carreira escolar.

Por outro lado, a resposta à questão mobilizadora deste estudo, por que os/as jovens insistem na carreira escolar apesar das adversidades, está relacionada à perspectiva insurgente construída a partir do não-lugar. E retornará às nossas escrituras, quando da análise dos sentidos atribuídos, pelos/as jovens, à escolarização.

A escola, por sua vez, não é o único ator implicado na produção do não-lugar. Como vimos, a colonialidade persiste nos processos de descolonização se fazendo expressar por lógicas subalternizadoras, interditando identidades e saberes das múltiplas juventudes da escola. Órgãos gestores da política educacional e a própria política educacional sedimentam a marginalidade como forma específica de incorporação social dos/das jovens na escola que, nesta faixa etária, constitui sua segregação em turmas de correção de fluxo, por exemplo.

Ao recorrermos à sociologia das ausências e à sociologia das emergências, para construir nossa reflexão do não-lugar no lugar da escola, o fazemos por elas tomarem como perspectiva a visibilidade do invisível, a eclosão da voz dos silenciados e a presença das ausências, compromisso firmado ainda na minha decisão em participar do processo de seleção, quando lancei minha candidatura ao Doutorado em Educação.

¹³ Palestra intitulada “Descolonizar o paradigma colonizador da infância”, proferida pelo professor Miguel Arroyo em 08/02/2017, na FaE-UFMG.

Neste estudo, procuramos assumir uma abordagem que considere os/as jovens como sujeitos, percebendo-os/as em condição de tomar suas próprias decisões e de opinar criticamente sobre suas experiências e histórias de vida, por isso mesmo, vamos trazendo suas histórias, aos poucos, para que suas vozes conduzam a nossa escrita. A partir desses sujeitos imersos em relações sociais diversas, que se singularizam na sua experiência, capaz de atribuir sentido às suas ações e à realidade vivida, fabricando insurgências, nos dispusemos a compreender mais profundamente o universo da escola e da EJA.

1.3 DAS JUVENTUDES OU DAS ADOLESCÊNCIAS?

*Ser jovem?
Sei lá, mas eu gosto.
(C1¹⁴, 15 anos)*

Vários autores têm destacado que a elaboração de uma definição de juventude não se constitui como uma tarefa das mais fáceis. No caso específico deste trabalho, que tem como sujeitos jovens de 15 a 17 anos, torna-se pertinente retomar alguns aspectos dessa questão, entre eles: como nomeá-los, jovens ou adolescentes?

Ao longo da história da humanidade, várias acepções foram elaboradas sobre a juventude. Tais acepções estão circunstanciadas a contextos históricos, econômicos e sociais específicos. No final do século XVIII e durante o século XIX, o processo de aprofundamento do capitalismo industrial interferiu, sobremaneira, na elaboração de uma ideia específica de juventude, apesar de esse viés relacional não se mostrar de forma evidente para a ciência e para a sociedade. (GROPPO, 2004). A delinquência, a promiscuidade e a desordem compõem a noção de juventude que se constrói nesses séculos, tornando-a objeto de preocupação da sociedade. Podemos dizer, com base no debate que travamos na primeira parte deste Capítulo sobre o não-lugar dos jovens na escolarização, que os elementos citados insistem em permanecer, neste novo século, na esteira de confecção de visões de juventude.

A noção de juventude também vem sendo construída à custa de percepções depreciativas e preconceituosas que acompanham a fruição dos séculos na

¹⁴ Nome fictício de um estudante da escola onde a pesquisa se desenvolveu e sobre o qual falaremos mais adiante.

modernidade, dimensionando a compreensão que se tem dos/das jovens na sociedade, refletindo negativamente nos processos escolares. Quando se trata de jovens pobres, pode-se dizer que outros elementos são incorporados, produzindo noções de juventude numa dinâmica triangular em que, juventude, violência e pobreza aparecem associadas. Nesse sentido, ora os/as jovens podem ser vistos/as como incivilizados/as, agressivos/as e violentos/as, ora podem ser classificados/as como jovens em situação de “risco social”, dignos/as da comiseração humana. Noções depreciativas da juventude perpassam os processos de escolarização e as políticas educacionais a ela destinada (ABRAMO, 1997; PERALVA, 1997; DAYRELL, 2003, ARROYO, 2015 e 2017).

Em relação aos/às jovens com a escolaridade fundamental inconclusa, além do rol de depreciações e estereótipos dedicadas à juventude, soma-se a visão de que são “atrasados/as no conteúdo escolar” e “fracos/as na aprendizagem cognitiva”.

Outra percepção bastante difundida nos processos escolares é a da juventude como uma etapa de transição para a vida adulta, como um tempo de preparação para o futuro (DAYRELL, 2003). O presente vivido é ignorado, reforçando-se a juventude como um momento de passagem ao porvir. Nessa perspectiva, os/as jovens são convocados/as ao compromisso de traçar uma trajetória escolar exitosa, o que implicaria uma vida futura igualmente de sucesso. A partir desse contexto, podemos inferir que os/as jovens com mais de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental possivelmente não figuram na perspectiva escolar de um futuro promissor, tendo em vista que não conseguiram sustentar o compromisso com o vir a ser “exitoso”, sendo vistos/as, portanto, de maneira negativa como “carentes”, “indisciplinados/as” ou “violentos/as”.

Na sociedade moderna, a escola, ao se incumbir da aprendizagem, antes centralizada no contexto familiar, organiza crianças e jovens em segmentos etários. Sobre isso, Peralva (1997, p. 16) afirma que, “nesse momento, mais do que nunca, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento de consciência moderna”. Na dinâmica escolar, as aprendizagens tornam-se específicas aos conjuntos etários.

A configuração de intervalos de idades nasce com a Modernidade e vai se forjando numa dinâmica processual. Segundo Peralva (1997), essa configuração traz dois pressupostos, sendo o primeiro a necessidade de “uma redefinição do lugar

da criança no interior da família” (p. 16) que, desde então, precisa ser cuidada e disciplinada para se tornar um adulto responsável e capaz de se comportar em consonância com os padrões socialmente aceitos. Valores morais e regras de conduta próprias a cada faixa etária são instituídos no universo escolar. Contudo, as interações proporcionadas pela convivência entre os pares de idade na escola alteram significativamente as relações escolares, abrindo-se a possibilidade de se confrontar a sua verve disciplinadora e autoritária.

O segundo pressuposto indica “uma progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho” (idem p. 16). A infância e a juventude são deslocadas de uma inserção laboriosa, que podia durar de 8 a 12 horas diárias, para a escolarização, redimensionando suas experiências de vida. Ao Estado está posta a tarefa de institucionalização das fases da vida na reprodução social (PERALVA, 1997).

Enfim, a discussão da delimitação das idades tem o propósito de ressaltar a atuação da escola na configuração das categorias “infância” e “juventude”. Em relação à juventude, Pereira (2010, p. 12) assinala em seus estudos que, se a escola inventa a noção de juventude, essa mesma noção reinventa a escola, à medida que ela é redefinida pela presença dos jovens e de suas relações, configurando a socialidade juvenil. Em síntese, as experiências dos/das jovens transformam a escolarização e são, por ela, transformadas.

Dispositivos legais amparam a segmentação das idades. A LDBEN/1996 organiza etapas, modalidades e níveis de ensino reafirmando recortes etários, como veremos no Capítulo 3 desta pesquisa. Legislações específicas são direcionadas a segmentos geracionais: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) e Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013). Peralva (1997) reconhece as especificidades de cada fase da vida, porém enfatiza a estreita ligação entre elas: “permanecem interdependentes e mesmo hierarquizadas” (p.18). Dito de outra maneira, os grupos etários possuem características identitárias próprias que os diferenciam de outros, ao mesmo tempo em que se relacionam, e que estão envolvidos pelas questões culturais, sociais e históricas de seu tempo.

A vida moderna segue organizada em etapas cadenciadas na cronologia das idades. Segundo Pais (2003), a juventude na sociedade moderna está mais associada a um conjunto diversificado de modos de vida do que propriamente a uma categoria de idade. Debert (1999), em seus estudos sobre a velhice, ressalta que a periodização da vida em categorias etárias tornou-se fundamental para a

organização social, mas problematiza a ideia de uma evolução sequencial no curso da vida, quando mostra que as dinâmicas sociais contemporâneas alteram a demarcação dos percursos etários, pois “ganham significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (p. 50). Tal perspectiva, enfatiza a autora, “orienta a análise das outras etapas da vida” (p. 50), permeando, também, os estudos relativos à juventude. Nessa medida, conclui-se que a juventude, assim como as outras etapas da vida, carrega particularidades sociais e culturais diversas, que acabam por sucumbi-la à maleabilidade, não sendo possível, portanto, universalizá-la.

A regulação da idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA, à primeira vista, parece dissociar as idades que principiam a adolescência do grupo etário que corresponde à juventude. Haverá diferenças entre um/uma jovem de 14 anos e um/uma jovem de 15 anos de idade, que justifiquem a vinculação obrigatória de um/uma ao Ensino Fundamental e a inclusão de outro/a na EJA? Essa justificativa recai, comumente, sobre a necessidade de recortes etários para a elaboração de políticas públicas, entretanto, a distinção se dá, neste caso, principalmente, pela posição do/a mais velho na escolaridade. Ou seja, a organização da vida em períodos etários se constrói de forma bastante complexa, confrontando processos biológicos encarnados como universais.

No cotidiano da EJA, idades próximas e distantes entre si, faixas etárias distintas, gerações diferentes se encontram e vivenciam contextos, processos educativos, tempos e espaços comuns a todos/as, não raro sem tensões ou conflitos. Assim, na EJA não há um intervalo de idades, mas um ponto inicial aos 15 anos, que se estende para o restante das idades, indefinidamente. Pode-se dizer que, ser jovem na EJA não se restringe a um grupo de idades cronológicas com características biológicas semelhantes, mas se refere a diversos modos de viver e de fazer a juventude, isto é, às singularidades é que importam, nos desafiando a “tornar mais complexa a compreensão das diferenças existentes no interior dos tempos configurados como juvenis” (SPOSITO E TARÁBOLA, 2017, p. 13).

Neste estudo, ao focalizarmos os/as jovens de 15 a 17 anos que são estudantes do Ensino Fundamental, procuramos traçar um diálogo com autores/as que discutem a juventude como uma construção social, ou seja, que reconhecem a diversidade dos sujeitos, de suas trajetórias e de suas relações sociais, como Abramo (1997), Melucci (1997), Dayrell (2003, 2005 e 2007), Miranda e Nogueira

(2011), Groppo (2004), Pais (1990), Peralva (1997), Sposito (2003 e 2017), Tarábola (2017).

Nessa perspectiva, tomamos a noção de juventude como categoria socialmente construída, entendendo-a como uma categoria concebida historicamente, portanto, contextual, já que implica diversos sentidos processados por diferentes sociedades ao longo do tempo. Também partimos da compreensão da juventude como uma produção dos sujeitos jovens, ou seja, numa perspectiva relacional, porque é tecida nas interações sociais, não sendo possível abordá-la como uma configuração homogênea, estática ou desvinculada dos contextos históricos, sociais e culturais.

1.3.1 Adolescência e Juventude – uma Interseção

No Brasil, a adolescência é demarcada como segmento etário no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, de forma bastante precisa: ela se refere a uma faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos incompletos. Tal regulação etária da adolescência reconhece as crianças e uma parcela da juventude como sujeitos de direitos, mas não incorpora os/as jovens maiores de 18 anos em seus sistemas de proteção social. Estes/estas terão os direitos inerentes às peculiaridades de sua condição juvenil reconhecidos pelo Estado e pela sociedade, com a implantação do Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), que considera como jovens as pessoas com idades entre 15 e 29 anos, sendo extensivo, portanto, aos/às adolescentes.

Cabe destacar que o Estatuto da Juventude foi uma conquista significativa no campo dos direitos que, ao dar visibilidade às especificidades e necessidades do ciclo de vida juvenil no tempo presente, contradiz a ideia de restrição da juventude a um período de transição para a vida adulta. Pode-se dizer que essa legislação reafirma, na sua concepção, a ligação existente entre a noção de adolescência e a noção de juventude. No rastro dessa abordagem, retomamos a indagação inicial: juventude ou adolescência?

Assim como, no conceito de juventude, a noção sobre a adolescência nem sempre é consensual, a pluralidade de conteúdos inscrita no conceito de juventude contempla também a adolescência, ainda que comportem características que as particularizam. Às vezes são vistas como noções sinônimas. Seguindo os passos

de León (2005, p. 10), nos importa “pluralizar o momento de referir-nos a estes coletivos sociais, isto é, a necessidade de falar e conceber diferentes ‘adolescências’ e ‘juventudes’, em um sentido amplo das heterogeneidades” que elas carregam.

A Psicologia foi um campo de conhecimento que muito se dedicou ao estudo da adolescência, enfatizando o aspecto do desenvolvimento físico e as mudanças proporcionadas pela puberdade. Nessa perspectiva, o foco se dava no sujeito particular e em seus processos de transformação. A identidade pessoal do adolescente constitui outro aspecto que nucleou esse campo de estudos (LEÓN, 2005).

Por sua vez, as Ciências Sociais têm direcionado suas reflexões para a diversidade de relações sociais que os sujeitos constroem. Pesquisas que utilizam metodologias qualitativas com recorte nas subjetividades dos sujeitos, notadamente, se destacam, trazendo avanços para esse campo de estudo. Parte daí a ampliação de uma perspectiva compreensiva que tem sua origem nos próprios sujeitos e seus contextos sociais e que, portanto, “permite maior aprofundamento analítico das cotidianidades adolescentes e juvenis” (LEÓN, 2005, p. 10).

Corti (2004), León (2005) e Dayrell (2007) compreendem a adolescência e a juventude tecidas numa perspectiva social, cultural e relacional, que se transforma historicamente de sociedade para sociedade. Sendo assim, trilhando o curso desses autores, mobilizamos, neste trabalho, uma associação entre as noções de adolescência e juventude, principalmente porque a pluralidade de elementos conceituais as aproxima mais do que as distancia.

Dessa forma, são fases da vida que se diferenciam, embora sejam interligadas. Congregam idades com características bem-específicas, ainda que não se possa utilizar de critérios rígidos para demarcá-las. Constituem-se também como forma de representação, conforme Dayrell e Rodrigo Jesus (2013), vinculada a processos singulares de construção, circunstanciados a condicionantes conjunturais históricas, sociais e culturais que se distinguem.

Refletir sobre as noções de juventude e de adolescência como condição social é lidar com a diversidade que as perpassam, tonalizada pela origem social, pela diferença de gênero, orientação sexual, pertencimento étnico-racial e religioso, pelas relações familiares, pela inserção no mundo do trabalho, pela vinculação a um território, em síntese, é se defrontar com a forma diversa com que a condição juvenil se expressa.

A ideia de adolescência como momento posterior à infância ainda se encontra fortemente presente na sociedade, na escola, na família e nos programas sociais. A adolescência não constitui, apenas, um momento de passagem da infância para a vida adulta. Melucci (1997, p. 8) afirma que a “adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial.” Para esse autor, as mudanças dos ciclos vitais são particulares a cada momento da existência.

Da mesma forma, Corti (2004, p. 10) propõe a definição da adolescência como “primeira fase da juventude”, enfatizando que as características fisiológicas, psíquicas e sociais dos jovens, intrínsecas aos diferentes estágios do ciclo vital, podem ampliar o nosso conhecimento sobre essas fases de vida. A autora aponta, ainda, como justificativa para essa definição, a pertinência de diferenciação na delimitação de direitos e deveres desses segmentos da população.

Ressaltamos que, ao firmamos o intervalo de idades de 15 a 17 anos neste estudo, não desconhecemos que a periodização da vida em conjuntos etários é uma construção hierarquizada (PERALVA, 1997). No entanto, seguimos ao encontro das reflexões de Corti (2004, p. 7): “as palavras juventude e adolescência têm significados distintos, ainda que superpostos”, pois são fases interligadas nas singularidades que cada uma delas detém em diferentes momentos da vida, não sendo possível, portanto, ignorar sua imersão socio-histórica e relacional e deixar de questionar uma ideia universal de juventude. “São muitas as adolescências” (CORTI, 2004, p. 30).

Refletir sobre a juventude é refletir sobre sua diversidade. Nessa perspectiva, Dayrell e Rodrigo de Jesus (2013) reafirmam a especificidade no desenvolvimento físico, psicológico e social das pessoas com idades entre 15 a 17 anos e as nomeia como jovens-adolescentes, se referenciando num conjunto de características específicas a eles/elas, fundamentais para a elaboração de políticas públicas voltadas para tal segmento da população. Os autores mencionam um conjunto de aspectos considerados na caracterização dos/das jovens-adolescentes, do qual nos valemos para reafirmar as especificidades dessa “primeira fase da juventude”:

(...) estar em um período de mudanças no qual a assistência da família e das redes educacionais e comunitárias é necessária; estar juridicamente em condições de demandar os seus direitos, bem como contribuir no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento da sociedade; demandar a participação de maneira real e efetiva nos processos que os afetam; estar atento às próprias necessidades e prioridades, e disposto a participar

ativamente dos espaços decisórios e em diferentes estágios na elaboração de políticas públicas, quando apropriado; depender do seu bem-estar nas relações com a família e com os ambientes educacional e comunitário. Os jovens buscam ativamente o reconhecimento, a orientação e o apoio por parte dos seus pais ou responsáveis; desenvolver a autoestima, a consciência de si e o senso de pertencimento; estar próximo da idade (ou já estar na idade) juridicamente permitida de participar do mercado de trabalho, o que aumenta o custo de oportunidade de estar presente na escola, em comparação aos grupos etários mais jovens. (DAYRELL e JESUS, 2013, p.9)

As características trazidas por Dayrell e Jesus (2013), como mencionamos, são centrais na definição e na garantia plena dos direitos de jovens de 15 a 17 anos, logo, são extensivas aos/às jovens de quem falamos, cuja configuração etária corresponde à primeira fase da juventude, também chamada de adolescência. Contudo, falamos de jovens, mulheres e homens, negros/as e muito pobres, que vivenciam fragilidades sociais diversas, que desde muito cedo, com suas famílias, são atingidos/as pelas consequências da falta de emprego, e pela precariedade e provisoriabilidade das ocupações de trabalho, que delimitam suas experiências juvenis e suas possibilidades (DAYRELL, 2007).

Matriculados/as num projeto de correção de fluxo, e transformados/as à sua revelia em “passageiros da noite” (ARROYO, 2018) e na EJA, esses/essas jovens vivenciam densamente a exclusão escolar. Ao nos apropriarmos do termo “exclusão escolar” neste trabalho, nos remetemos ao detalhamento de Dayrell e Jesus (2013):

A exclusão escolar ocorre quando um jovem adolescente de 15 a 17 anos de idade não está na escola, ou corre o risco de abandoná-la, de não se formar, ou de não assimilar o conhecimento e as habilidades de que necessita para que mais adiante tenha uma vida efetiva como trabalhador, cidadão, ou cursando o Ensino Superior, caso seja essa a sua escolha. (DAYRELL e JESUS, 2013, p. 9)¹⁵

Entendemos que a exclusão escolar tal como enfatizada pelos autores, mesmo fazendo referência aos/às jovens de 15 a 17 anos circunscritos/as ao contexto do Ensino Médio, também pormenorizam a escolarização dos/das jovens sujeitos desta pesquisa, cuja inserção no Ensino Médio sequer está dada. Afinal, como discutimos neste Capítulo, o não-lugar tem sido o lugar que a escola tem destinado a eles/elas na escolarização.

Em 2017, em relação aos/às jovens pesquisados/as, o não-lugar se desloca para a EJA Juvenil na periferia da EJA Múltiplas Idades, conformando redundâncias

¹⁵ Os autores informam que esta abordagem consta em **Conceptual and Methodological Framework** (CMF), *Global Initiative on Out-of-School Children*, UNICEF and the UNESCO Institute for Statistics, 2006.

nas nomenclaturas que, a meu ver, expressam visões depreciativas e preconceituosas dos/das jovens e traduzem continuidades da exclusão escolar. Na realidade brasileira, a EJA, normativamente, agrêmia educandos/as com a idade mínima de 15 anos, sendo, portanto, a partir daí, voltada a várias idades. Esses/essas jovens integram, junto com as crianças, um conjunto de pessoas que, no marco legal, têm prioridade na garantia de seus direitos essenciais, pelo Estado, pela família e pela sociedade. Entretanto, dentre outras fragilidades sociais, segue a trama da exclusão escolar, portando um percurso que acumula reprovações, baixa aprendizagem e distorção idade/ano.

Helena Abramo (2016), na “Pesquisa Agenda Juventude Brasil”¹⁶, aborda a juventude de 15 a 29 anos, particularizando-a em três segmentos – 15 a 17 anos; 18 a 24 anos e 25 a 29 anos – considerando a percepção dos/das jovens sobre o seu segmento de vida, no sentido da distinção da adolescência dos demais segmentos etários que compõem o “processo que leva da infância à idade adulta” (p.20). Nesta pesquisa, buscamos a percepção dos/das jovens de 15 a 17 anos sobre o seu segmento etário, considerando a realidade vivida por eles/elas.

Ressaltamos que a vivência de realidades sociais tão desiguais não lhes tira a consciência de sua juventude adolescente, e nem o prazer que a maioria sente por estar vivendo essa fase da vida, como declaram os/as entrevistados/as C1, Kath, Jú, LG, Willy, Tainá, Wolverine e Morena.¹⁷ “Se pudesse ser jovem o resto da minha vida, ficar nessa idade de agora, eu ia ficar sendo jovem” (LG, 2017), pois “é bom demais”! (C1, 2017).

Na continuidade desta pesquisa, no trançado de cada Capítulo, se entrecruzam, e se põem à mostra, realidades, vozes e particularidades do ser um/uma jovem de 15 a 17 anos.

¹⁶ A Pesquisa “Agenda Juventude Brasil” é um estudo nacional centralizado no perfil e na opinião da juventude brasileira. Durante a pesquisa, foram entrevistados/as 3.300 jovens, de 15 a 29 anos, em todo o território nacional.

¹⁷ Nomes fictícios de estudantes sobre os/as quais falaremos mais adiante.

2 POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO BRASIL

“O direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente”, afirma Arroyo (2015, p. 20). O direito à educação se faz presente na existência do direito à vida, assim nos faz entender Paulo Freire (1987), em seu legado de leituras do mundo, sempre precedendo à leitura da palavra. Os ciclos etários da infância, da juventude, da adultez e da velhice são formados por sujeitos de direitos, defendem os movimentos sociais que nos ensinam sobre o entrelace da luta pelo direito à escola e a luta mais ampla em defesa da garantia dos direitos sociais (ARROYO, 2015).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal, promulgada em 1988, determina no artigo 205 que a Educação no Brasil é direito de todos/as e dever do Estado e da família, sendo a sua oferta, portanto, de natureza pública. O direito de pessoas jovens e adultas à educação, assumido como bandeira de luta prioritária pelos movimentos sociais, é reconhecido e assegurado no artigo 208 da Constituição, que institui o dever do Estado de ofertar gratuitamente o Ensino Fundamental para jovens e adultos/as. Naquele contexto da promulgação da Carta Magna, o analfabetismo atingia níveis bastante elevados no País.

A partir daí o cenário da educação brasileira se altera. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, assegura a educação como direito fundamental desse público, instituindo responsabilidades à família e ao Estado no seu cumprimento. Ainda naquela década, o direito à educação é regulamentado em legislação específica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN/1996). Além de reafirmar o direito, a Lei institui uma nova organização para a educação escolar, compreendendo a Educação Básica – a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – e a Educação Superior.

A organização nacional da educação possibilita, ainda, formas específicas de oferta da educação escolar, como é o caso, por exemplo, da Educação Básica, que congrega ainda: a Educação Especial, a Educação Profissional, a Educação a Distância (EaD), a Educação Escolar Indígena, a Educação Quilombola e a Educação do Campo. O fator “idade” permeia, quando não demarca, todas as

etapas da educação escolar.¹⁸ Na normatização da educação brasileira a “idade adequada” para a aprendizagem escolar corresponderia ao intervalo de 6 aos 14 anos no Ensino Fundamental.

A ideia de idade apropriada para a realização do Ensino Fundamental percorre historicamente as legislações pertinentes à educação brasileira. Na LDBEN/1971, a idade apropriada para essa etapa de ensino, denominada Ensino de Primeiro Grau, correspondia ao intervalo dos 7 aos 14 anos. Na legislação atual, o Ensino Fundamental¹⁹ deverá ser iniciado aos 6 anos e concluído, idealmente, aos 14 anos de idade. O Plano Nacional de Educação (INEP, 2015) em sua Meta 2, designa a idade de 14 anos como a mais “recomendada” para a conclusão do Ensino Fundamental de nove anos. Dos 15 aos 17 anos, espera-se que os/as estudantes estejam cursando o Ensino Médio, caso contrário, poderão ter seu percurso escolar direcionado para a EJA.

A indicação da faixa etária para cursar e concluir as etapas de ensino da Educação Básica revela uma preocupação de resguardar os direitos de crianças e jovens, mas pode acarretar restrições da ação do Estado em relação aos/às estudantes com mais de 14 anos. Programas adicionais que visam dar apoio ao processo de escolarização de crianças e adolescentes, muitas vezes, trazem a faixa etária implícita na etapa de ensino como critério de inclusão de estudantes em tais programas, conseqüentemente, o/a jovem de 15 anos 17 anos inserido/a na EJA,

¹⁸ Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9394/96

Tipo	Etapas	Duração	Faixa etária
Educação Superior	Graduação e Pós-Graduação	Variável	Acima de 18 anos
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos
	Educação Infantil Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
	Educação Infantil Creche	3 anos	0 – 3 anos
Educação de Jovens e Adultos		Variável	Fundamental – 15 anos ou + Médio – 18 anos ou +

Fonte: LDBEN/1996

¹⁹ A Cúpula de Educação Para Todos, reunida em Dakar, no Senegal, em abril de 2000, constituiu um documento, o Marco de Ação de Dakar, em que os governos dos países participantes, dentre estes o Brasil, assumiram o compromisso de alcançar, até o ano de 2015, os objetivos e metas de Educação Para Todos (EPT). Durante o período da vigência do Marco de Ação de Dakar, uma importante conquista para a Educação Básica foi a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração (Lei nº 11.274/2006). Até a aprovação da referida Lei, a criança ingressava no Ensino Fundamental aos 7 anos de idade. Atualmente, o ingresso se dá aos 6 anos de idade.

difficilmente é contemplado, como no caso do Programa Saúde na Escola (PSE)²⁰, que atende estudantes com até 14 anos de idade nas escolas municipais de Belo Horizonte. Jovens de 15 a 17 anos, faixa de idade circunscrita à obrigatoriedade da educação escolar, inseridos nas turmas de EJA Juvenil ou nas demais turmas da EJA, por exemplo, mesmo residindo distante da escola, não podem contar com o suporte do transporte escolar da PBH, tal como ocorre com crianças e jovens do Ensino Fundamental “regular”. Tampouco, podem ter acesso ao Programa Escola Integral.

2.1 UMA IGUALDADE DESIGUAL

A perspectiva do acesso de todos/as ao direito à educação escolar assegurado constitucionalmente expressa uma grande conquista dos movimentos sociais nos anos 1980 e 1990. Multiplicam-se vagas e escolas, e novos e diferentes sujeitos são trazidos para as aprendizagens escolares. Contudo, muitas são as lacunas existentes no processamento dessa escolarização e o Brasil que chega ao século XXI possui um contingente significativo de jovens com mais de 14 anos que não conseguem concluir o Ensino Fundamental.

Fanfani (2000), a partir de um contexto de transformações ocorridas no desenvolvimento da Educação Básica na América Latina, no final do século XX, destaca dois aspectos pertinentes à educação escolar de jovens no processo de expansão da escola. O primeiro aspecto se refere ao alargamento da inserção quantitativa, reconhecidamente significativa, dos/das jovens na escola. O autor afirma que, “em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor” (p.1), ou seja, a ampliação da oferta não se deu de forma compatível com os aportes financeiros liberados. O segundo aspecto destacado diz respeito à baixa qualidade da escolarização para responder às demandas educacionais dos/das jovens.

A realidade educacional brasileira se inscreve nesse contexto de expansão da escolarização da América Latina, de desigualdades diversas e profundas, conforme argumenta Peregrino (2010). O alargamento das oportunidades de acesso à escola

²⁰ O Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, foi instituído em 2007. Nele, as políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover saúde e educação integral dos estudantes da Rede pública de ensino. (Portal do Ministério da Saúde)

se repete, mas vem acompanhado do “sucateamento progressivo de escolas que abrigam as classes populares” (p. 62), do baixo rendimento escolar, da reprovação e da distorção idade/série.

A situação se agrava em relação aos/às jovens, sendo a camada da população mais atingida pela desigualdade escolar no Ensino Fundamental. A juventude pobre, na dinâmica do direito, ao mesmo tempo em que se beneficia da expansão da oferta de Ensino Fundamental enfrenta desigualdades diversas na vivência de sua escolarização. A permanência na escola e as necessidades de aprendizagem de parcela significativa desses/dessas jovens estudantes não são asseguradas, “gerando uma demanda enorme nas estratégias voltadas para além dos 15 anos” (ANDRADE, 2004, p. 90).

Simone G. de Paula (2012), em estudo que focaliza as repercussões das desigualdades sociais no desempenho de jovens estudantes a partir da expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte, afirma que as diversas desigualdades verificadas no contexto social se traduzem em desigualdades escolares duradouras nos percursos da escolarização. “É através da relação com o aprendizado que estas novas desigualdades se materializam”, conclui a autora. Dito de outra forma, as desigualdades sociais geram impactos nas tramas de novas desigualdades escolares assentadas na aprendizagem escolar.

Quando analisamos as estatísticas educacionais do conjunto da população brasileira referentes a 2017, ano de realização desta pesquisa, descortinamos dados indicativos de que o direito social da educação para todos/as é violado de forma persistente por múltiplas desigualdades escolares. Verifica-se, por exemplo, que 5,8% da população não possuem nenhum tipo de instrução. Dentre as pessoas que a possuem, 33,8% sequer tinham completado o Ensino Fundamental. O Brasil encerra o ano de 2017 com 6,9% da população de 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, estando inseridos/as nesse grupo, ainda que em proporção menor, jovens de 15 a 17 anos.

No que concerne ao Ensino Fundamental, a escolaridade respectiva a essa etapa de ensino não se consolida para boa parte dos/das jovens que o integram, residindo na aprendizagem dos conteúdos escolares um dos fatores do êxito ou do fracasso escolar. Juarez Dayrell (2009) ressalta que a aprendizagem escolar de jovens de 15 a 17 anos incide sobre as possibilidades de mobilidade social desses/dessas jovens, pois “não se trata apenas de saberes escolares, mas de

saberes sociais que requerem as habilidades e as atitudes aportadas pela escola” (p. 18). Morena, Wolverine, Jú e Willy, jovens entrevistados/as durante a pesquisa, indicam questões relativas à aprendizagem de conteúdos escolares como um entrave na mobilidade ascendente de seus percursos escolares. A afirmação de Morena evidencia tal situação:

Morena: Eu tenho uma coisa em mim que eu não consigo *nem lê* e *nem escrever*. Ler assim, algumas coisas eu entendo...

Clê: Unhum.

Morena: Mas tem coisa difícil que eu não consigo ler.

Clê: Unhum.

Morena: Aí, aqui na escola tem um laudo.

Morena: Eu parei de estudar foi por isso mais, foi também. (03/07/2017)

Para Arroyo (2017, p. 147), “aproximar a escola dos pobres não os tem tornado menos pobres”, ou seja, a escolarização não “salva” os pobres da situação de pobreza extrema. Acompanhando as reflexões de Arroyo, podemos dizer que, a absorção de jovens de quinze a 17 anos na EJA com fins a elevação de sua escolarização, não é suficiente para alterar a condição de vida desses/as jovens de pobreza ou de extrema pobreza. Tampouco, os/as ajudou a superar questões relativas à aprendizagem escolar, como expressou Morena em seu relato apresentado no parágrafo anterior. Os índices de escolarização melhoraram, mas a pobreza extrema permanece como condição de vida para muitos/as. As injustiças sociais não se arrefeceram com a quase universalização do Ensino Fundamental, e seguem desumanizando pessoas, sentidos e sentimentos (ARROYO, 2017), inventando fracassos de toda ordem, mas, sobretudo, chamando insurgências. No próximo item, puxamos fios condicionantes do chamado “fracasso escolar”, que desumaniza jovens em condição de pobreza.

2.1.1 Tramas do Fracasso Escolar

A PNAD Contínua/2018 nos informa que 9.476.000 pessoas no Brasil são jovens de 15 a 17 anos, constituindo, respectivamente, 5% da população brasileira, inscritos/as numa faixa etária de escolarização obrigatória. Entretanto, 12,6% desses/dessas jovens não se encontravam matriculados/as em nenhuma rede de ensino em 2018.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2018 traz um total de 8.284.198 de jovens de 15 a 17 anos matriculados/as na Educação Básica, em diferentes etapas,

excetuando aqueles/as inseridos/as na Educação Profissional em nível médio, como podemos observar na Tabela a seguir:

Tabela 01 - Jovens de 15 a 17 anos matriculados/as na Educação Básica por etapa e/ou modalidade de ensino

	Educação Básica	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
Brasil	48.455.867	1.682.676	5.891.867	525.291	184.364

Fonte: INEP/Censo Escolar/Sinopse Estatísticas da Educação Básica/2018. Elaboração própria.

No Ensino Fundamental, há jovens de 15 a 17 matriculados/as tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, nas diferentes regiões do País. Vejamos:

Tabela 02 - Matrículas de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular anos iniciais e anos finais – por Região do Brasil em 2018

Regiões	Anos iniciais			Anos finais		
	Total	Nº	%	Total	Nº	%
Brasil	15.176.420	73.804	0,48	12.007.550	1.608.872	13,39
Norte	1.756.349	17.171	0,97	1.294.668	225.684	17,43
Nordeste	4.477.690	32.569	0,72	3.561.903	596.711	16,75
Sudeste	5.814.430	5.128	0,26	4.570.041	458.441	10,03
Sul	1.947.115	5.575	0,28	1.630.832	216.666	13,28
Centro-Oeste	1.180.836	3.361	0,28	950.106	111.370	11,72

Fonte: INEP/Censo Escolar/Sinopse Estatísticas da Educação Básica/2018. Elaboração própria.

Pela Tabela anterior pode-se observar a existência de grande desigualdade do quantitativo de jovens matriculados/as por Região. As Regiões Norte e Nordeste detêm os maiores índices de jovens dessa faixa etária inseridos/as no Ensino Fundamental. A Região Sudeste registra os menores índices. Chama-nos a atenção a presença, ainda que bastante reduzida, de jovens nos anos iniciais dessa etapa de ensino, aproximadamente 0,5%, que em números brutos representam 73.804

jovens, cuja incidência maior ocorre nas grandes cidades, precisamente nas capitais. Com quais grupos etários esses/essas jovens vivenciam sua escolarização? Como se sentem vivenciando tempos de escolarização voltados para a infância?

Os/as jovens de 15 a 17 anos, matriculados/as no Ensino Fundamental são posicionados/as na escolarização como estudantes com “idade inadequada” ao Ensino Fundamental, sendo comumente conhecidos/as no interior das escolas como os/as “fora da faixa”. A aprendizagem e a aprovação/reprovação são fatores que se enlaçam na retórica da meritocracia escolar, resultando no sucesso ou no insucesso escolar dos/das estudantes. A inadequação idade/série no Ensino Fundamental “regular” é um desdobramento concreto desse enlace, constituindo um tipo de desigualdade que tem permeado os percursos escolares de crianças e jovens negros/as e pobres na Educação Básica. Trata-se de uma desigualdade que se mescla à trama de outras desigualdades: econômicas, sociais, regionais, raciais e de gênero.

A Tabela a seguir apresenta as taxas de distorções de idade/série no Ensino Fundamental, num período de 10 anos. As taxas, à exceção do ano de 2010, vêm diminuindo gradativamente, mas as diferenças regionais persistem.

Tabela 03 - Taxa de distorção idade/série no Ensino Fundamental – 2008/2018

Região	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Norte	33,2	34,8	34,2	32,9	31,3	29,8	28,3	27,3	26,4	25,2
Nordeste	31,6	32,7	31,6	30,3	28,9	27,5	26,3	25,2	24,5	23,1
Sudeste	15,9	15,5	15	14,6	14	13,2	12,7	12,5	12,2	11,7
Sul	17,9	17,8	17,4	16,6	16,2	16,1	15,9	15,5	15,4	14,9
Centro-Oeste	21,6	21,3	20,3	19,4	17,9	16,5	15,8	15,2	14,9	14,0
Brasil	23,3	23,6	22,9	22	21	20	19,2	18,6	18,1	17,2

FONTE: INEP/2018. Elaboração própria.

Quando associamos as taxas de distorção idade/ano por região aos dados socioeconômicos e raciais da população, é possível perceber que na população negra em condição de pobreza extrema²¹ e na população indígena residem as

²¹ Consideramos como pessoas muito pobres aquelas pessoas que, de acordo com os indicadores sociais elaborados pelo IBGE, estão abaixo da linha da pobreza, uma vez que vivem com uma renda

maiores taxas da distorção. Na Região Nordeste, 65,3% da população são declaradas negras (parda e preta). Nessa Região, como vimos na Tabela 03, concentram-se 44,8%, respectivamente 25 milhões de pessoas, vivendo em situação de grande pobreza, conforme indicadores sociais do IBGE/2018, relativos ao ano de 2017.

Ao examinarmos os dados do Censo Escolar/2018, concernentes à matrícula de estudantes com distorção idade/ano, constatamos que as taxas mais elevadas de distorção se concentram nos anos finais do Ensino Fundamental. No 6º ano são 29,2%, no 7º ano 29,6%, no 8º ano, 27,0%, e no 9º ano, 25,2% dos/das estudantes matriculados/as. A discrepância nos anos iniciais do Ensino Fundamental concentra-se no 3º ano, com uma taxa de 14,4%. A distorção começa a ser produzida ainda na infância, contudo, avança agilmente sobre o adolecer.

Em Minas Gerais, 11,7% das crianças e jovens do Ensino Fundamental estão distorção idade/ano, registrando-se 4% nos anos iniciais e 18,9% nos anos finais. As taxas distorção idade/ano apuradas em Belo Horizonte totalizam 10% dos/das estudantes do Ensino Fundamental, sendo 3,7% nos anos iniciais e 18,1% nos anos finais (INEP/Censo Escolar/TDI, 2018). Na escola pesquisada, as taxas de distorção são mais elevadas em relação à média do município e do Estado, e há variações de ordem ascendente e decrescente nos últimos cinco anos. Observe a Tabela referente à escola Gabi de Souza²², onde a pesquisa também se desenvolveu:

Tabela 04 - Escola Municipal Gabi de Souza – Taxas de distorção idade/ano

ANOS	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2014	19,8	12,8	22,2	--	6,5	18,3	22,8	14,8	23,5	19,8	27,7	16,2
2015	18,4	11,7	21,9	1,7	1,3	21,8	13,1	16,4	25,5	32,6	16,5	19,2
2016	17,1	11,3	21,3	3,8	5,4	8,0	23,3	15,4	27,4	30,0	20,9	12,7
2017	21,7	12,2	31,2	3,2	9,3	13,3	11,4	21,7	42,0	40,8	18,3	28,5
2018	17,6	9,4	28,0	1,6	4,3	14,4	13,5	9,9	28,9	39,7	29,7	14,3

Fonte: TDI/INEP/MEC 2014-2018. Elaboração própria.

Nos anos de 2014 a 2016, as taxas de distorção idade/ano diminuem gradativamente de um ano para o outro. Em 2017, a distorção aumenta significativamente tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino

mensal correspondente a meio salário mínimo. O IBGE elabora tais indicadores com base em critérios utilizados pelo Banco Mundial.

²² Nome fictício.

Fundamental. Quando analisamos o fluxo geral discente da escola, percebemos que o encerramento das turmas do Projeto Entrelaçando²³ – Projeto de correção de fluxo de 1º e 2º ciclo – ainda no primeiro semestre letivo de 2016, com retorno dos/das estudantes para as turmas “regulares” de seu ciclo, assim como a opção, em 2016, de manter jovens com 15 anos incompletos no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em vez de encaminhá-los para turmas de EJA Juvenil, trouxe implicações nesse quadro no ano de 2017, passando a constar nas matrículas do Ensino Fundamental. Estudantes matriculados/as em turmas de projetos de correção de fluxo na EJA não aparecem nas estatísticas.

Os dados da escola referentes à distorção idade/ano voltam a decrescer em 2018, mas permanecem bastante elevados no 7º ano: 39,7% dos/das estudantes matriculados/as nesse ano no Ensino Fundamental. No Capítulo 4, quando apresentarmos a história da escola, voltaremos a essa questão.

O conjunto de dados que acabamos de descrever, trançado a dados relativos ao rendimento, à reprovação e à evasão escolar, conforma um cenário de desigualdades na escolarização de jovens de 15 a 17 anos, alimentando discursos políticos, sociais e acadêmicos, que recorrem ao termo “fracasso escolar” para se referirem à situação desses/dessas jovens no Ensino Fundamental. As pesquisas acadêmicas analisadas no último Estado da Arte sobre juventude enfatizam o “fracasso escolar” como uma questão a ser desvendada. A dicotomia reprovação/aprovação é o referente determinante para as situações de fracasso ou de sucesso escolar (DAYRELL et al., 2009). Por nossa vez, admitimos que o termo “fracasso escolar” para se referir à educação da juventude negra e pobre não nos cativa.

Os dados estatísticos, assim como os dados que obtivemos no processo de investigação, revelam que as desigualdades escolares são concretas e que afetam, sobretudo, negros/as e pobres. Há estudantes que não conseguem ter êxito nas aprendizagens escolares, tampouco alcançam os resultados esperados em avaliações sistêmicas. Muitos/as estudantes não acompanham seus pares para séries subsequentes e vários/as não levam a escolarização a termo. São esses/essas os/as jovens estudantes que vivenciam a experiência do “fracasso

²³ Sobre este Projeto falaremos mais adiante.

escolar” e tal experiência se urde à trama da permanência insistente dos/das jovens na escolarização fundamental.

Estatisticamente, esses sujeitos são negros/as ou indígenas, jovens, pobres, alunos/as de escola pública, boa parte nascida no Norte ou no Nordeste do País. São também moradores/as de áreas rurais ou, ainda, provenientes das favelas e periferias das grandes cidades, que acumulam uma lista infindável de carências. A falta, as falhas e os desacertos constituem o mote do que se busca apurar na realidade escolar, e substanciam a elaboração de políticas educacionais, fertilizando ações governamentais e processos pedagógicos instaurados.

A palavra “fracasso”, em sua essência etimológica significa derrota, falha, malogro... Tais vocábulos somente são dotados de sentido quando relacionados a um sujeito. Assim, o sujeito é quem fracassa, quem falha, quem é um/a “derrotado/a” na vida escolar e, conseqüentemente, na vida pessoal, muitas vezes, por falta de um “maior empenho pessoal”, como profetiza o discurso da escola da Modernidade. A responsabilidade por esse suposto “fracasso” recai, portanto, sobre o/a jovem e sua família.

Baixa aprendizagem e reprovações sucessivas, estereótipos e preconceitos geram impactos no prosseguimento desses/dessas jovens na escolarização. Tainá vivenciou três reprovações no 7º ano, e fala da repercussão desse fato sobre sua escolarização.

Tainá: Porque que nem a professora fala, que como que é para o nosso bem, nós temos que estudar. Aí tem uma hora... *tem vez* que eu penso em deixar para lá, que não é nada para o nosso bem estudar. É difícil... (Entrevista, 2017).

Tainá não atribui a si a experiência do fracasso escolar. Ao contrário, ela se sente injustiçada pela escola, pelas reprovações sucessivas a que foi submetida. A escola lhe ofereceu pouco, para exigir tanto, parecendo “não querer que a gente não desse certo”, reclama ela no dia da entrevista, assim que desligamos o gravador.

Os conteúdos descritos pelos indicadores estatísticos e que, por conseguinte, formatam o “fracasso escolar”, transpassam o percurso educativo dos/das jovens pesquisados/as, subalternizando ainda mais suas histórias de vida. Esses/essas jovens, inventados/as outros/as eus, marginalizados/as nas dinâmicas seletivas da Modernidade ocidental, são impelidos/as à trama do fracasso pela meritocracia instituída na escola para todos/as. Nos valendo das narrativas decoloniais derivadas

do Sul, mencionamos Castro-Gómez (2005), quando enfatizamos que na trama do fracasso escolar, além do saber ler e escrever, se põe a adequação da linguagem às normas de civilidade da vida, cuja gestão cabe à instituição escolar.

Assim, o que se deve ensinar e o que se deve aprender na escola se mobilizam incansavelmente para perpetuar o que é hegemonicamente reconhecido e valorado como padrão epistemológico do conhecimento, se afastando da realidade social dos sujeitos, deslegitimando seus saberes, inferiorizando suas práticas culturais, ignorando seus valores e suas histórias, desvestindo-os/as de seus territórios, dando, enfim, consequência ao exercício da colonialidade do saber na escolarização (QUIJANO, 2010).

A sustância do sucesso escolar de uns/umas se sustenta no consistente insucesso escolar de outros/as. Sucesso e fracasso escolar coexistem nas lógicas perversas da colonialidade do ser e do saber na escolarização.

Contudo, a perspectiva colonial do ser e do saber tem suas fragilidades. No Capítulo 5, vozes juvenis manifestam suas contestações, tecidas no devir da sala de aula, questionando saberes da colonialidade, desautorizando a missão civilizatória da escola sobre suas vozes.

2.2 JOVENS DE 15 A 17 ANOS E A EJA

Ao destacar, nesta tese, a conquista do direito à educação e a inclusão da EJA como modalidade da Educação Básica na LDBEN/1996, revisitamos a trajetória histórica da EJA no Brasil no âmbito escolar e não escolar – com ênfase para o legado da educação popular –, já retratada em estudos e publicações diversas desde o final da década de 1990²⁴, bem como consideramos publicações e estudos que analisam a legislação pertinente à EJA. Nossa pretensão, neste momento, é a de trazer aspectos pertinentes à vinculação da juventude em gozo da minoridade à EJA.

O percurso histórico da Educação de Adultos no Brasil se constituiu, desde os tempos coloniais, como consequência de um quadro de injustiças sociais profundas. Mulheres, indígenas, negros/as e pobres, durante a história, foram diretamente

²⁴ Ressaltamos as seguintes publicações: Celso de R. Beisiegel (1996), Leôncio J.G. Soares (1996), Maria Clara Di Pierro (2008, 2010 e 2014), Di Pierro e Sergio Haddad (2015), Marília Sposito (1994), Miguel Arroyo (2001, 2003, 2009, 2012, 2013 e 2017), Osmar Fávero (2004), Haddad (2007 e 2008).

atingidos/as pela ausência de oportunidades educacionais. O preconceito e a discriminação étnico-racial e de gênero configuram o agravamento dessa situação.

A denominação EJA vai surgir no final dos anos 1980. Antes disso, era “tratada apenas como educação de adultos e, em alguns momentos da história do Brasil, como educação de adultos e adolescentes”. (ANDRADE, 2004, p. 59). A inserção de jovens nas diferentes formas em que a EJA se realiza começa a ser enfaticamente percebida na década de 1990. Se naqueles tempos, a migração dos jovens para EJA não ameaçava a hegemonia do público adulto existente nessa modalidade de ensino, no século XXI sua presença na EJA se consolida.

A legislação específica da educação, a LDBEN/1996, dispõe a EJA na composição da Educação Básica. Dois artigos se voltam para a EJA na nova Lei. No caput do artigo 37 reafirma-se o direito à educação, particularizando a gratuidade, o papel do poder público como viabilizador do acesso e da permanência, e a articulação preferencial da EJA com a Educação Profissional. Entretanto, a gratuidade é preservada, mas a obrigatoriedade prevista no texto constitucional de 1988 não é retomada na nova Lei da educação, ressalta Sérgio Haddad (1997).

O artigo 38 institui a realização de exames supletivos para a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estabelecendo a idade mínima para a realização de tais exames nas duas etapas de ensino, sendo 15 anos para o Fundamental e 18 anos para o Médio.

O desdobramento do direito à educação de pessoas jovens e adultas na LDBEN/1996, expresso nos artigos referidos à EJA, a consagra como forma de reparação de um direito desprezado na “idade própria”, reduzindo a perspectiva social e humana desse direito à reposição de uma escolaridade negada ainda na infância, estabelecendo, portanto, uma contradição em relação à perspectiva de educação para todos/as, vinculada à ideia de aprendizagem ao longo da vida, declarada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, em 1997, da qual o Brasil é signatário (DI PIERRO, 2018).

A educação compensatória cativa novos polimentos nas ações governamentais, desencadeadas em prol da EJA nos anos que se seguem à promulgação da LDBEN/1996. Campanhas de alfabetização foram retomadas, sem que a perspectiva da continuidade de estudos esteja posta; a educação não presencial de jovens e adultos/as se revigora e exames de massa e cursos supletivos se espalham pelo País (DI PIERRO, 2008).

O rebaixamento das idades para o ingresso na EJA, de 18 para 15 anos, no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio versa no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, e é objeto de debates em fóruns e instituições diversas.²⁵ Contudo, nos anos seguintes, os/as jovens a partir de 15 anos continuaram ampliando progressivamente a composição do público demandante da EJA, revitalizando questionamentos ao CNE, sobre o rebaixamento das idades para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos.

Questionamentos advindos de sistemas de ensino constituídos nos estados e nos municípios, da própria SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais (PARECER CNE/CEB, nº 23/2008) problematizam a idade mínima para ingresso na EJA sob três aspectos: o primeiro se refere ao entendimento de que ao se definir a idade para a realização de exames supletivos se tenha, por tabela, regulado a idade mínima para o ingresso nos cursos de EJA, tal como se encontra proclamado na Resolução CNE 01/2000. Membros do próprio CNE, em diferentes gestões, manifestam dúvidas, questionamentos e posicionamentos contrários a esse entendimento. O segundo aspecto expressa a necessidade de se promover uma aproximação entre a LDBEN e o ECA, uma vez que o Estatuto compreende a adolescência circunscrita à faixa que vai dos 12 aos 18 anos de idade. O terceiro aspecto se refere à migração da adolescência para a EJA.

O CNE se posiciona em diferentes momentos sobre tais questionamentos em documentos e pareceres não homologados pelo MEC. Em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, reafirma a idade mínima de 15 anos para a realização de exames e, também, para ingresso nos cursos da EJA, sinalizando-a como perspectiva do acolhimento de jovens em defasagem idade/série.

Se por um lado a incorporação da juventude à EJA dilata as possibilidades de escolarização e de certificação dos/das jovens, por outro, institui-se uma espécie de maioridade civil para o Ensino Fundamental, ao se promover um “afastamento quase que indutivo do ensino ‘regular’ de jovens com 15 anos” (ANDRADE, 2004, p. 59).

²⁵ À época, eu era coordenadora da Câmara de Política Pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, conduzindo o processo de regulamentação da EJA no Sistema Municipal de Educação da cidade, sendo uma das relatoras do Parecer e da Resolução pertinente a essa regulamentação. Na condição de conselheira, tive a oportunidade de participar desses debates, tanto na cidade como no País.

Dessa forma, jovens com distorção idade/ano, além daqueles/as que apresentam supostas dificuldades de aprendizagem, indisciplina, cumprimento de medida socioeducativa, muitas vezes são “convidados/as” a se transferir para a EJA, que passa a assumir um conjunto de situações não resolvidas no Ensino Fundamental.

Haddad (2007) aponta que fenômenos produzidos na dinâmica escolar como a reprovação, a baixa aprendizagem, a evasão, a distorção entre a idade e a série, somados às pressões geradas pelo mercado do trabalho e à diminuição das idades para a realização de exames supletivos são alguns dos fatores considerados como desencadeadores do processo de “juvenilização” da EJA. Entretanto, podemos observar que o artefato legal de redução das idades para ingresso na EJA é um fator decisivo nesse processo, por autorizar e respaldar, a meu ver, a transferência de jovens de 15 a 17 anos para a EJA, circunscrita a um contexto que pressiona a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, implicando, portanto, a transferência compulsória desses/dessas jovens do Ensino Fundamental “regular” para a EJA.

Na mesma direção de Haddad, Paulo Carrano (2007, p. 1), ao refletir sobre o processo de juvenilização da EJA, desafia os/as educadores/as para a “compreensão dos sentidos culturais da presença destes sujeitos na escola”.

Di Pierro (2008) analisa a trajetória da EJA na primeira década deste século e observa que a incorporação do público juvenil nesse campo é uma realidade que se torna comum em toda a América Latina, sendo que “a juventude urbana dos setores populares que não teve êxito na escola regular” busca na EJA uma forma de “conciliar estudo e trabalho, acelerar a obtenção de certificados e/ou inserir-se em processos de qualificação profissional” (p. 375). Dessa maneira, a EJA abre-se a uma multiplicidade de sujeitos sociais, tornando-se a única possibilidade de a escolarização básica se efetivar. Em diferentes contextos do sistema educacional brasileiro, a EJA se tornou uma política oficial de correção de fluxo.

2.3 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte traz, em sua história, uma intensa participação de seus/suas professores/as no movimento de renovação pedagógica em curso no País, tanto no âmbito escolar na construção de projetos e

de práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade do ensino público, como em fóruns diversos, locais e nacionais, de mobilização pelo direito à educação e à democratização da escola. Neste cenário, nasce a Escola Plural, uma proposta político-pedagógica do governo municipal, lançada em Belo Horizonte, no ano de 1994, que enfatiza “a pluralidade de práticas pedagógicas em curso em diversas escolas da cidade, cujos eixos recusavam o papel de agentes de uma exclusão escolar e social” (VALADARES, 2006).

Destacamos a Escola Plural em nosso estudo por tratar-se de uma política educacional que, por trazer como centralidade os sujeitos da Educação Básica, enfrentou a questão da distorção idade-série no município, atingindo crianças e jovens com idades entre 11 e 17 anos que se encontravam nessa situação, articulando ações pedagógicas pautadas no direito e voltadas para as especificidades e necessidades dos sujeitos.

O processo de engajamento docente na luta política em defesa dos direitos sociais encontra reconhecimento na Escola Plural, que enfatiza “a pluralidade de práticas pedagógicas em curso em diversas escolas da cidade, cujos eixos recusavam o papel de agentes de uma exclusão escolar e social” (VALADARES, 2006).

Naquele momento, o movimento sindical docente em Minas Gerais discutia, em seus fóruns e com governos municipais e estaduais, “a escola que interessa à classe trabalhadora”²⁶, pautando principalmente a democratização da escola no sentido do acesso, da permanência e da gestão, a qualidade da educação, a ampliação de verbas destinadas a ela, o combate à exclusão escolar, a autonomia das escolas, o currículo e a questão da alfabetização.

No cenário nacional, fervilhavam discussões e debates em torno da construção de uma nova LDBEN. Ou seja, a história da Escola Plural se insere em um contexto mais amplo de discussões coletivas e de mobilizações por direitos sociais, sendo a educação um dos direitos que mais mobilizou ideias, sujeitos e instituições sociais.

²⁶ O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais em suas instâncias e fóruns articulados para esse fim, realizados nos anos de 1990 e na primeira década do século XXI, se debruçou sobre a temática, envolvendo nas discussões educadores/as reconhecidos/as dentro e fora do País, como Paulo Freire e Emília Ferreiro. Como professora da Rede pública de educação e dirigente sindical, participei de vários desses fóruns.

A Escola Plural se organiza em quatro grandes núcleos que demarcam as concepções definidoras da proposta, ou seja, seus eixos norteadores²⁷, que sintetizam a “busca por uma escola mais plural”; a reorganização dos tempos escolares, que traz a organização do trabalho na escola e a organização por ciclos de idade de formação; os conteúdos e os processos formativos, pensando-se a aprendizagem como um processo global; a avaliação considerando o processo, a constância e a orientação de novas ações pedagógicas a partir dela (SMED, 1994).

O processo de implantação da Escola Plural se inicia em 1995 e envolve tensões diversas que passam pela “escola aceita – internalizada como ideal – e a escola emergente – transgressora do ordenamento vigente, principalmente no que se refere ao fracasso escolar dos setores populares” (VALADARES, 2006, p. 53). Antagonismos e adesões à proposta em diferentes graus também marcam seu processo de construção nas escolas municipais. Entretanto, proceder a uma análise da Escola Plural não é objeto desta tese. Existem várias pesquisas²⁸ que se dedicaram a avaliar a proposta como um todo, ou aspectos dela, recortados em problemáticas de estudo.

Por fim, a Escola Plural é “uma obra aberta”, como afirma Valadares (2006), que vai se construindo de forma diversa no interior das escolas, moldada pela compreensão que se tem de suas ideias, pela incorporação parcial, total, ou de suas diretrizes. Reconhecemos que sua construção busca aliar os desafios advindos da expansão do Ensino Fundamental ao movimento de pensar a escola como espaço de vivências de direitos e de articulação entre produção de conhecimento e intervenção na realidade social.

²⁷ Eixos norteadores da Escola Plural: 1º) Uma intervenção coletiva mais radical “nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes”; 2º) Sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3º) A escola como tempo de vivência cultural, que tanto se articula como espaço cultural da comunidade, como com a produção cultural da cidade, abrindo seus tempos e currículos; 4º) A escola como experiência de produção coletiva, se constituindo como processo coletivo de formação; 5º) As virtualidades educativas da materialidade da escola, a partir de uma intervenção na estrutura escolar transformando-a em estrutura formadora; 6º) A vivência de cada idade de formação sem interrupção, reconhecendo-se os sujeitos da escola, como sujeitos de direito no tempo presente, permitindo experiências mais plenas em seus ciclos de vida; 7º) A socialização adequada a cada idade/ciclo de formação sem interrupções; 8º) Nova identidade da escola, nova identidade do profissional, incorporando tempos remunerados de estudo, para uma participação mais qualificada da docência na construção da Escola Plural. (Publicação MEC-SMED, 1994).

²⁸ Pesquisas realizadas por: Angela Dalben (2000), Claudia Caldeira Soares (2002), Claudio Marcio de Oliveira (2013), José Luiz Saldanha da Fonseca (2003), Liliane dos Santos Jorge (2007), Patrícia Moulin Mendonça (2007), Juarez Melgaço Valadares (2006).

Ressaltamos também que a RME/BH foi pioneira na implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, incorporando a esta etapa de ensino, as crianças de 6 anos de idade. Também se promoveu uma ruptura com a vinculação do que seria a antiga 5ª série às séries finais do Ensino Fundamental, quando se instituiu os ciclos de formação, sendo absorvida no 2º ciclo, gradativamente, a partir de 1996, e não no 3º, confrontando, portanto, a lógica da organização por disciplina destinada à referida série.

Nesta escrita, importa-nos enfatizar dois aspectos da Escola Plural que introduzem mudanças radicais na forma de se pensar a educação pública no município e, em especial, nos processos de escolarização dos/das jovens estudantes, os ciclos de idade de formação e o enfrentamento do fracasso escolar.

2.3.1 Ciclos de Idade de Formação – O Ciclo da Adolescência

A reafirmação da educação como direito social e humano e a afirmação do/da educando/a como sujeito de direitos são concepções somadas à proposição da organização temporal da escola em ciclos de idade de formação, implicando, portanto, a superação de uma lógica pautada “nos conteúdos escolares que deverão ser ensinados/aprendidos” (JORGE, 2007, p. 45). Os ciclos de idade de formação propõem tempos mais alargados, em que os sujeitos constituem a centralidade dos processos de ensino/aprendizagem, sendo a partir de seus interesses e de suas demandas que esses processos teriam de ser pensados.

Os ciclos na Escola Plural foram estruturados observando-se características do desenvolvimento humano, com um tempo de duração de três anos para cada ciclo, sem interrupções, portanto, sem reprovação.²⁹ Conseqüentemente, a avaliação não mais se volta para classificar, aprovar ou reprovar sujeitos, mas para estabelecer rumos e novas ações pedagógicas. O 1º e o 2º ciclos são implantados nas escolas municipais no ano de 1995, já o 3º ciclo, é implantado em 1996, assim como a incorporação da 5ª série ao 2º ciclo.

²⁹ No Caderno SMED/MEC (1994), se prevê a possibilidade da retenção por um ano, em caráter excepcional, ao final de cada ciclo, caso o aluno não consiga “um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade” (p.57). Porém, a retenção somente vai ser autorizada no ano de 2003, desde que a escola apresente uma proposta do trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno a ser retido. (LILIANE S. JORGE, 2007)

Tabela 05 - Organização dos Ciclos de Formação

CICLOS	Período de desenvolvimento	Idades de formação	Organização das turmas
1º ciclo	Infância	6 a 8/9 anos	6/7, 7/8, 8/9 anos
2º ciclo	Pré-adolescência	9 a 11/12 anos	9/10, 10/11, 11/12 anos
3º ciclo	Adolescência	12 a 14/15 anos	12/13, 13/14, 14/15 anos

Fonte: MEC-SMED/1994 Cadernos Educação Básica. Elaboração própria.

As dimensões da formação humana concernentes a cada ciclo de vida presente na escolarização (SMED, 1995), portanto, específicas a cada idade de formação, e a compreensão dos diferentes ritmos de desenvolvimento apresentam-se como fundamentais na “construção coletiva de um Projeto de Ciclo” (SMED, 1995, p. 15), em que saberes mais plurais, práticas culturais e novas informações imprimem novos sentidos ao movimento curricular da escola. Aposta-se, então, no fortalecimento de propostas mais coletivas de organização do trabalho, com a ampliação gradativa do quantitativo de professores/as por ciclo, e com a instituição de um tempo semanal coletivo, de encontro entre profissionais, sem a presença dos/das estudantes na escola.

Todavia, as marcas incisivas da seriação na vida escolar dos anos finais do Ensino Fundamental parecem indelévels à primeira vista: a organização do trabalho por disciplina, determinando, portanto, o/a professor/a por disciplina, a precedência de um conteúdo sobre o outro, com características cumulativas, a hierarquização dos tempos, destinando-se às disciplinas socialmente mais valorizadas fatias maiores dos tempos distribuídos e a rigidez da grade curricular. A série e a área disciplinar centralizavam a organização do trabalho pedagógico nas turmas de 5ª a 8ª séries, impondo a necessidade de se elaborar estratégias para a construção do 3º ciclo de formação que considerassem a realidade, o ritmo e o coletivo de cada escola. A incorporação da 5ª série ao 2º ciclo de formação constituía outro desafio desse processo.

No “Caderno 3º Ciclo de Formação, repensando nossa prática” (SMED, 1995), propõe-se às escolas o exercício de uma experiência reflexiva advinda de discussões do coletivo de profissionais do ciclo, pautado na superação da lógica seriada por uma lógica de ciclo de formação básica, sem cortes e sem

descontinuidades (p. 6). Dito de outra forma, entender a concepção de ciclo de formação e dela se apropriar torna-se essencial ao processo de construção da Escola Plural, e de uma “nova cultura profissional” (p. 9).

Neste sentido, os processos de construção do 3º ciclo demandavam mais vagar, tendo como ponto de partida “a pluralidade de projetos existentes nas escolas”. (SMED, 1995, p. 4). A própria Secretaria reconhece, ao final do ano letivo de 1996, que os “avanços na construção do 3º Ciclo de Formação têm sido lentos” (SMED, 1996, p. 3), e reafirma a questão central posta para esse ciclo: “Qual a especificidade da adolescência como idade de formação?” (p. 3).

No referido Caderno, a SMED explicita mudanças advindas das escolas que já, há mais de um ano, vinham construindo a Escola Plural, principalmente nos dois primeiros ciclos – a apropriação de outros espaços de formação, maior flexibilidade no ordenamento dos tempos escolares, a existência de coletivos de professores/as de ciclos, a busca de vínculos entre a ciência e a cultura na construção de novos conhecimentos, a avaliação em processo, entre outras, que expressam “retratos de uma Escola Plural, consolidando a escola como espaço sociocultural, possibilitando uma real ampliação e enriquecimento dos processos de formação de sujeitos que nela estão inseridos” (SMED, Caderno 5, 1996, p. 9). Em outras palavras, tais mudanças anunciam que a Escola Plural vinha consolidando uma nova concepção de Educação Básica, cuja centralidade se punha no sujeito e no seu estar no mundo, indicando-se ao 3º Ciclo pensar a sua caminhada nas entranhas dessa concepção, se constituindo como “um tempo de formação próprio da adolescência” (p.12).

Os Cadernos da Escola Plural foram muito discutidos no interior das escolas, que se organizavam em grupos menores para estudá-los. No 3º Ciclo, o Caderno 5 (1996), intitulado “3º Ciclo, um olhar sobre a adolescência”, aponta para a necessidade de se compreender as relações entre adolescência, processos de formação e experiência escolar (p.17). Por ser um Caderno específico, apresenta uma noção de adolescência como tempo de formação, chamando a atenção para sua inscrição historicamente contextualizada e para suas características culturais, sociais e econômicas.

Nessa trilha, o Caderno 5 aponta dimensões que seriam formadoras da adolescência: a dimensão sociocultural, a dimensão afetivo/emocional, a dimensão

corporal e a dimensão cognitiva.³⁰ Também se propõe a ser uma referência para a construção de uma proposta curricular voltada para a adolescência e suas dimensões formadoras, cuidando-se para sua vinculação aos processos formativos vivenciados pelos/as educandos/as nos dois primeiros ciclos de formação, numa perspectiva de se constituir “um tempo de Educação Básica Fundamental, entendido como tempo contínuo, sem rupturas” (SMED, 1996, p. 23).

A implantação do 3º ciclo de formação não ocorreu sem tensões, sem resistências. Como já dito, as marcas da seriação sobre o ciclo da adolescência persistiam no pensamento e no discurso de muitos/as professores/as, mas havia aqueles/as que se abriam a experimentar as mudanças provocadas pela Escola Plural também nesse ciclo. O Caderno 5 (1996), portanto, ganha espaço privilegiado nas discussões entre os/as professores/as do 3º ciclo. Assim como em várias outras escolas, na minha escola de origem, estudamos coletivamente o Caderno e, a partir dele, iniciamos um processo de reconhecimento dos/das nossos/as jovens estudantes. Aliás, foi pelo coletivo do 3º ciclo que a escola abraçou a ideia da Escola Plural, se tornando defensora da proposta, ultrapassando seus muros.

2.3.2 A Escola Plural e o Enfrentamento do Fracasso Escolar

Sujeitos, tempos de vida, direitos e diversidade demarcam a essência dos ciclos de formação que, por consequência, revelam indivíduos não brancos e pobres, “os/as fora de faixa”, descartados/as da educação na peneira da seriação. Crianças e jovens, muitos/as que, silenciosamente, conformam *deficits* educacionais, impedidos/as, pela repetência, de prosseguirem sua escolarização com seus pares de idade, ganham visibilidade na transição para o ciclo de formação. Uma visibilidade que desafia a realidade escolar, até então encoberta pela

³⁰ O Caderno 5 apresenta quatro dimensões formadoras da adolescência. A dimensão sociocultural, que compreende a ampliação dos espaços educativos não vinculados ao âmbito familiar, a construção coletiva de regras, a autonomia nas relações e na realização do trabalho pedagógico, as relações com mundo do trabalho, os diversos pertencimentos, de gênero, de raça de origem e social, e o exercício da cidadania. A dimensão afetivo/emocional, que se volta à ampliação das relações, afetivas e familiares, a sexualidade, a construção de identidades e de valores, e a construção da autonomia. A dimensão corporal, que compreende a experiência da puberdade, os movimentos, sensações, desejos e possibilidades circunscritos à sexualidade, e espaços para atividades corporais e de lazer. Por fim, a dimensão cognitiva, que significa a ampliação das formas de raciocínio, a organização e representação de observações e pontos de vista de forma clara e concisa, capacidade de abstração, análise e síntese. (SMED. Caderno 5. 3º Ciclo - um olhar sobre a adolescência como tempo de formação.1996).

reprovação, gritando, como disse Miguel Arroyo, sua cor, seu gênero, sua pobreza extrema, sua insatisfação pela injustiça escolar e suas alegrias do viver.

O que fazer com uma criança de 10 anos que não sabia ler, ou com um jovem de 14 anos que nunca passou da 1ª ou da 2ª série? Enfim, como a Escola Plural propõe enfrentar o desafio do processo de formação dos sujeitos que estão fora das faixas de idade relativas aos ciclos, no interior das escolas? Tais questões demandavam respostas da SMED. Muitas escolas, no exercício da sua autonomia pedagógica, já haviam caminhado no sentido de articular iniciativas de enfrentamento dessas questões, com atenção especial para a alfabetização. Todavia, dizemos, aqui, de forma breve, dados os nossos limites, sobre duas propostas articuladas pela Secretaria, com vistas ao enfrentamento das situações de baixa aprendizagem: o Projeto Turmas Aceleradas, lançado em 1995, e a Rede 3º ciclo, lançado em 2003. Ambas as propostas, a segunda mais que a primeira, se voltaram para sujeitos juvenis.

2.3.2.1 As Turmas Aceleradas

A proposta de Turmas Aceleradas consistiu num projeto específico da Escola Plural, voltado para estudantes que, “em termos de habilidades e conhecimentos disciplinares, estão distantes de seus pares de idade” (SMED/1995, Caderno 2, p. 7). Tais estudantes, por possuírem idades acima de 10 anos, estando, portanto, em situação de distorção com o 1º ciclo, e muitos/as em distorção até com o 2º ciclo, foram enturmados/as no 2º ciclo de formação, em 1995, considerando-se que suas experiências e interesses eram comuns às idades do referido ciclo. Se os “conhecimentos não se desenvolvem isolados do desenvolvimento integral dos indivíduos” (p. 7), conforme aponta a organização por ciclos, não se justifica manter isolados/as de seu ciclo de formação estudantes com mais de 10 anos que ainda não haviam sido alfabetizados/as.

A aceleração proposta não se remetia a uma aceleração dos conteúdos disciplinares pelos/as professores/as, mas “aos alunos que, em consequência de toda experiência cultural que já possuem, aprendem de forma mais rápida” (p. 7). Em outras palavras, a interação entre idades próximas favorece a construção do conhecimento e pode dinamizar as aprendizagens necessárias.

De imediato, esses/essas estudantes, que vivenciavam sua escolarização lado a lado com crianças de 7 e 8 anos de idade, repetindo mais de uma vez não somente a série, mas, também, as mesmas cartilhas de alfabetização, passam a viver no seu ciclo de formação. Os impactos dessa mudança na escola se fazem sentir assim que o ano letivo se inicia. Ocorrem dúvidas e inseguranças na enturmação desses/dessas alunos/as: deveriam constituir turmas específicas, ou deveriam ser espalhados/as nas turmas do 2º ciclo? Quem seriam os/as professores/as que atuariam nessas turmas? Cada escola decidiu a sua forma de enturmar tais estudantes e a organização do trabalho no interior do ciclo, buscando considerar experiências acumuladas na escolarização e na vida, por esses sujeitos.

O Projeto Turmas Aceleradas envolveu 10 mil estudantes, com idades entre 10 e 15 anos, portanto, crianças e jovens, e 500 professores/as (SMED Caderno 3, 1996). A criação do Projeto desencadeou também um processo de formação docente, desenvolvido a partir da constituição dos Coletivos de Formação de Turmas Aceleradas, organizados nas Regionais, com a participação de representantes das escolas. Esses/essas representantes se encontravam uma ou duas vezes por mês, e se debruçavam sobre o processo de ensino/aprendizagem, os sujeitos educandos e a prática pedagógica. Além das discussões, os Coletivos trocavam experiências, ideias, leituras e construía reflexões conjuntas. A coordenação dos Coletivos era feita por profissionais indicados pela SMED.³¹

Importa dizer que o Projeto Turmas Aceleradas não pôs fim à distorção idade/ciclo; em momentos posteriores, outros projetos foram concebidos com o mesmo fim. Tampouco, dirimiu polêmicas concernentes à progressão continuada dos/das estudantes de um ciclo para outro na escola, nas famílias e na sociedade, mas foi uma experiência pensada e encaminhada como um projeto de governo, expressando o propósito de se enfrentar o “fracasso escolar” no município - o que, de certa forma, a meu ver, impôs às gestões subsequentes pautar a questão propositivamente.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a produção reflexiva dos Coletivos de Formação das Turmas Aceleradas deixa como legado referências concretas para se pensar a prática pedagógica, como a ideia de organização de tempos e espaços que se adéquam à associação entre a construção do conhecimento e a sociabilidade e à

³¹ Durante o ano de 1995, atuei na coordenação de um dos Coletivos de Formação da Regional Barreiro.

necessidade de se desvelar o sujeito que existe no/a aluno/a. Tais referências são reveladas nas experiências pedagógicas também relatadas no Caderno 3 (SMED,1996).

Muitos/as dos/das estudantes das Turmas Aceleradas, no ano subsequente, foram enturmados/as em turmas “regulares” do 2º ciclo, e outros/as chegaram ao 3º ciclo de formação.

2.3.2.2 A Rede 3º Ciclo

“Os alunos estão chegando no 3º ciclo sem saber ler”. Essa era uma afirmação recorrente entre professores/as desse ciclo. Muitos/as alunos/as não sabiam mesmo ler, quando chegaram ao ciclo da adolescência. “E que bom que esses/essas alunos/as conseguiram chegar, porque nunca chegaram antes. Que bom”! - comentava Miguel Arroyo³², quando questionado sobre tal situação. Esses/essas alunos/as não chegavam mesmo, eram interceptados/as pela reprovação e permaneciam confinados/as na 1ª série, até que desistissem de estudar. O debate se acirra nas escolas, renovando a munição daqueles partidários da reprovação que passam a defender seu retorno. Entretanto, há escolas que criaram formas de atender às demandas de aprendizagem desses/dessas jovens³³, conforme destaca Jorge (2007) em seu estudo.

Enfrentar questões relacionadas à aquisição do domínio da leitura e da escrita no 3º ciclo pode tornar-se um processo complexo, considerando-se a formação inicial do/a professor/a, por disciplina, a organização do trabalho no ciclo e questões relativas ao/à próprio/a adolescente, que costuma se sentir bastante constrangido/a ao chegar nesse ciclo com defasagens nesse sentido. Além disso, como enfatiza Leite (s/d), pouco se conhecia “sobre adolescência e alfabetização, adolescentes e sua relação com o saber e com a escola, adolescentes e cidadania”. O Projeto vai se construindo na medida de sua existência.

³² Debate ocorrido num seminário organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (SIND-REDE) sobre a política educacional do município no ano de 1999.

³³ Na escola onde eu trabalhava, organizamos turmas de projetos no 3º ciclo, e havia uma equipe de professores/as específica que atuava nessas turmas, lidando com a alfabetização e com outras necessidades de aprendizagem, além de pensar a construção do conhecimento com os estudantes. O trabalho foi assumido como prioridade pela escola, com destinação de recursos, de mais tempo e de um profissional a mais.

O Projeto Rede 3º Ciclo se insere nesse contexto, surgindo como um projeto emergencial de alfabetização, lançado no ano de 2003, com vistas a:

(...) acompanhar o processo de formação de alunos do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que estavam com defasagem em relação aos conteúdos do ciclo, principalmente na leitura e na escrita; além de ter a intenção de construir algumas propostas de trabalho para serem desenvolvidas com alunos do 3º ciclo, buscando contribuir para a superação de alguns problemas vividos nas escolas, como o da falta de envolvimento dos alunos e o da dificuldade de formá-los como leitores e escritores competentes. (LEITE, s/d)

Nesse ano, as turmas funcionavam no interior das escolas, em turnos diferentes daquele de estudo do/da estudante [o contraturno]. Foram constituídas 24 turmas, cada uma com cerca de 15 estudantes e uma professora alfabetizadora.

No ano seguinte, o Projeto passa a ser desenvolvido fora das escolas, tendo em vista que a estrutura escolar dificultava “a construção da autonomia e da responsabilidade dos alunos do Projeto. Sem espaço para negociação de regras de convivência, de liberdade para, inclusive, cometer equívocos”. (LEITE, s/d). Outra mudança importante introduzida no Projeto, naquele ano, foi a incorporação, à equipe de educadores/as, de nove agentes culturais, também jovens com histórias de vida semelhantes às dos/das estudantes no Projeto, cuja atuação possibilita uma aproximação entre o mundo da escola e a periferia. 280 alunos/as integravam o Projeto.

Em 2005, novas mudanças. Já com uma experiência acumulada, o Projeto retorna às escolas, em busca de “maior participação de cada escola, envolvendo inclusive professores do 3º ciclo destas escolas”. (LEITE, s/d). A Rede 3º Ciclo amplia seus objetivos, enfatizando “a construção de práticas educativas que constituíssem uma escola sensível às especificidades da juventude, principalmente para a juventude em risco social” (LEITE, s/d), passando a se chamar Rede 3º Ciclo – Projeto de Tempo Integral, agregando à equipe os/as professores/as do 3º ciclo das escolas. No total, 67 professores/as, 1.087 alunos/as e 23 escolas foram envolvidos.

Também naquele ano, a RME/BH inicia a discussão sobre a escola de tempo integral, e o Projeto Rede 3º Ciclo passa a ser visto como uma possibilidade de tempo de articulação de ampliação de tempo para o 3º ciclo.

Em 2006, o Projeto se amplia para 36 escolas, atendendo 1.710 estudantes, envolvendo 90 professores/as e 36 agentes culturais. O trabalho da Rede se orienta pelos seguintes eixos: “alfabetização e letramento, ou seja, a cultura escrita; as

questões relacionadas à aprendizagem e juventude; a inserção na cidade e a relação com o 3º ciclo da escola” (LEITE, s/d).

A Rede 3º Ciclo traz impactos positivos no cotidiano das escolas, no 3º ciclo e na vida dos/das jovens atendidos/as, segundo relatos das escolas, mencionados por Leite (s/d), tanto “em relação aos estudos como nas interações estabelecidas com colegas e professores”, e na vida pessoal dos/das jovens participantes. A autora destaca que um dos grandes avanços do Projeto se remete ao próprio trabalho realizado no interior do grupo, “criando, assim, uma nova identidade para estes jovens, não mais a de excluídos ou transgressores, mas a de sujeitos e atores sociais, objetivo central do nosso Projeto”. Ou seja, o Projeto não foi feito para os/as estudantes, mas com eles/elas. O trabalho realizado na Rede 3º Ciclo transformou a escola num “espaço de aprendizagem para todos que dela fazem parte: alunos, professores, agentes culturais e a equipe que coordena o Projeto” (LEITE, s/d).

Leite destaca, ao incorporar as ideias de Paulo Freire às suas reflexões sobre o Projeto, que “o problema da não aprendizagem desloca-se do sujeito educando para centrar-se na conexão entre os saberes escolares e os saberes de experiência destes jovens”, proporcionando-lhes atribuir sentido e significado à aprendizagem.

A partir da nossa experiência vivida na docência e na pesquisa que realizamos, sentimos, ainda hoje, reflexos do trabalho da Rede 3º Ciclo nas escolas. Um desses reflexos, a meu ver, está no fato de as escolas manterem a maior parte dos/das jovens de 15 a 17 anos, cerca de 75% e, não sem conflitos e tensões, vinculados/as ao Ensino Fundamental “regular”. A Escola Gabi de Souza, por exemplo, no final de 2016, travou grande embate com representantes da Gerência Regional de Educação para manter a maioria desses/dessas jovens no 3º ciclo.

2.4 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A CORREÇÃO DE FLUXOS

Os programas de correção de fluxo escolar trazem estampado, nas expressões que os designam, a centralidade de seu objetivo: “correção de fluxo”, “aceleração da aprendizagem”, “aceleração de estudos”, e outras. Criados em conformidade com disposições da LDBEN/1996, surgem em decorrência de dados estatísticos que, objetivamente, anunciam o “fracasso escolar” de crianças e jovens não brancos/as e pobres.

Vinculados ao Ensino Fundamental ou à EJA, os programas de correção de fluxo, por vezes desenvolvidos em parceria com instituições não governamentais, são estruturados de formas diversas, com variações nos tempos de duração, na abrangência de faixas de idade, na composição curricular e na metodologia, na materialidade, na composição docente, etc. A provisoriidade que os permeia gera intervenções pedagógicas emergenciais, como conclui Buranello (2007) em sua pesquisa de Doutorado. Em geral, concebidos e processados de forma descontextualizada e desatrelados das propostas pedagógicas das escolas, esses programas constituem medidas compensatórias de reposição de conteúdos curriculares tidos como essenciais.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte não foge à realidade nacional. Desde 2010, o município vem implantando ações específicas no sentido do enfrentamento da distorção idade/ano na forma de projetos de correção de fluxo. Neste tópico, falaremos rapidamente de dois projetos de correção de fluxo implantados nas escolas municipais: o Projeto Entrelaçando e o Projeto Floração.

2.4.1 O Projeto Entrelaçando

O Entrelaçando foi criado em 2010³⁴ para atender alunos/as do 2º ciclo do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 14 anos e com mais de dois anos de distorção idade/ano do ciclo. Em 2013, o projeto foi reformulado de forma a incorporar também os/as alunos/as do 1º ciclo, de mesma faixa etária, não alfabetizados/as ou sem trajetória escolar anterior.³⁵

A partir de 2015, alunos/as com 9 anos de idade ou mais, ainda não alfabetizados/as, foram incluídos/as na primeira fase do projeto. Ou seja, as idades de ingresso no projeto foram decrescendo e absorvendo crianças que não conseguiram se alfabetizar na “idade certa”. A incorporação de crianças do 1º ciclo em turmas de correção de fluxo consiste numa estratégia de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, conforme reitera a

³⁴ O Projeto Entrelaçando foi instituído pela Portaria SMED nº 190/2010.

³⁵ A Portaria SMED nº 30/2013, reestrutura o Projeto Floração, que passa a compreender duas fases: a primeira fase, destinada a alunos/as não alfabetizados/as, com duração de dois anos. A segunda fase, destinada aos/às demais alunos/as, com duração de um ano.

Portaria da SMED (2013) em seus objetivos. A cada ano, novos/as alunos/as são absorvidos/as nessa situação.

A inserção de estudantes mais novos/as nos programas de correção de fluxo decerto pode melhorar a representação nacional do município quanto aos indicadores da qualidade da educação, uma vez que, inseridos/as em turmas de correção de fluxo, tais alunos/as não mais serão submetidos/as às avaliações externas para apuração do IDEB. Contudo, essa estratégia pode não se traduzir em avanços nas aprendizagens escolares desses/dessas estudantes. Em relação a isso, Haddad (2007, p. 32) alerta que essas políticas de regularização de fluxo “colaboram em grande parte para o insatisfatório desempenho dos alunos em razão da forma inadequada como foram implantadas”. Nesses termos, não se pode descartar a possibilidade de essas crianças realizarem todo o seu percurso escolar no Ensino Fundamental em turmas de correção de fluxo, até que atinjam a idade mínima para ingressarem na EJA.

Na turma em que fizemos a pesquisa, constatamos por meio das pastas individuais dos/das alunos/as, sete jovens egressos de projetos de correção de fluxo. Esses/essas jovens encontravam-se, em 2017, vinculados/as à EJA Juvenil, também projeto de correção de fluxo destinado especificamente aos/às jovens de 15 a 18 anos. C1, Kath e LG, os quais entrevistei, tiveram parte de seu percurso escolar vivenciado no Projeto Entrelaçando.

2.4.2 O Projeto Floração

O Projeto Floração, destinado a jovens de 15 a 19 anos, iniciou suas atividades em 2010 com o objetivo de corrigir distorções idade/ano no Ensino Fundamental. Desenvolvido em parceria da SMED com a Fundação Roberto Marinho, o projeto utilizava a metodologia do Telecurso, assim como o material didático correspondente. A parceria com a Fundação Roberto Marinho se dava por meio da formação docente e do fornecimento da metodologia. O curso tinha a duração de 15 meses e era conduzido por um/uma professor/a da RME/BH. O fim do convênio entre a SMED e a Fundação Roberto Marinho determinou o encerramento do projeto, em 2014, que foi substituído pelo Projeto EJA Juvenil, no final daquele ano.

2.5 MODOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2017, possuía um total de 169.920 estudantes matriculados/as em diferentes etapas da Educação Básica, a saber: 42.348 na Educação Infantil, 112.259 no Ensino Fundamental, 14.048 na EJA e 265 em escolas de Ensino Especial. Do total de estudantes, 51,5% são homens e 48,5% são mulheres. 70,3% são declarados/as pardos/as e pretos/as, 28,6% são declarados/as brancos/as e 0,14% são declarados/as amarelos ou indígenas. Em relação às idades dos/das estudantes, os dados indicam que 64,04% possuem entre 6 e 14 anos, 8,1% possuem idades entre 15 e 17 anos e 2,5% estão na faixa de 18 a 29 anos. Atualmente, não há turmas de Ensino Médio na Rede Municipal de Belo Horizonte (GINED/SMED, 2017).³⁶

Há duas formas de atendimento da escolarização dos/das jovens de 15 a 17 anos no Sistema Municipal de Ensino: ou estão no Ensino Fundamental “regular” ou na EJA. Por consequência, ora esses/essas jovens têm a sua vida escolar regulada pela legislação pertinente ao Ensino Fundamental, ora essa regulação vai se dar pelas normas da EJA, ou ainda, pelas regras específicas do programa de correção de fluxo em curso.

2.5.1 O Atendimento pelo Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, os/as jovens estudantes estão concentrados/as no 3º ciclo. Esse ciclo se organiza em três anos, que correspondem ao 7º, 8º e 9º anos. A faixa de idade prevista para a realização do 3º ciclo vai de 12/13 anos a 14/15 anos. Espera-se que o/a aluno/a conclua o 9º ano com a idade de 14/15 anos, como já vimos anteriormente. Entretanto, alunos/as com idades superiores a essa faixa etária também estão presentes neste ciclo.

O 9º ano se destaca em relação aos outros dois anos do 3º ciclo. É o ano previsto para a conclusão do Ensino Fundamental; hora de se avançar para o Ensino Médio, de se fazer a escolha por uma nova escola, confeccionar camisas específicas da turma, organizar a formatura e prestar exames de seleção para as

³⁶ GINED – Gerência de Informações Educacionais da SMED. Os dados são de 27/06/2017.

escolas federais. Muitos/as estudantes se preparam para isso, sozinhos/as ou em cursos preparatórios, restritos àqueles/as cujas famílias podem arcar com os custos. É um momento da escolarização, em que se acumulam tarefas escolares. A maratona de avaliações internas (da escola) e externas se intensifica. Além das avaliações elaboradas e aplicadas, trimestralmente, pela SMED, os alunos passam pelas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil.

O 7º ano registra os maiores índices de distorção idade/ano da RME/BH, uma vez que recebe muitos/as estudantes que já vivenciaram várias reprovações no seu percurso escolar, geralmente ocorridas no 3º ano ou no próprio 6º ano. Muitos desses/dessas jovens chegam neste 3º ciclo prestes a completar 15 anos, e podem ter a continuação de seu percurso escolar já no ano seguinte, transferindo-se para a EJA. Como vimos, na turma da EJA Juvenil onde a pesquisa transcorreu os/as jovens de 15 anos vinham do 7º ano.

Os/As jovens maiores de 15 anos presentes no 3º ciclo convivem com a possibilidade concreta de, a qualquer momento, serem transferidos/as para as turmas de EJA, que pode ocorrer por motivos diversos: falta de vagas no ciclo, indisciplina, baixo rendimento, índice da escola no IDEB, pressões da Secretaria de Educação, a pedido do/da estudante, ou apenas por serem maiores de 15 anos. Também podem ser sumariamente transferidos/as para o projeto de correção de fluxo em curso. Esses/essas jovens são submetidos/as a uma situação de instabilidade constante em relação à sua permanência no Ensino Fundamental, agravada, muitas vezes, por uma experiência escolar marcada por temporalidades intermitentes. A idade, já considerada avançada para o 3º ciclo, os/as coloca sob vigilância permanente na escola. Podemos dizer que eles/elas são postos/as a prova todo o tempo, o que representa um desafio em relação ao mérito escolar (MARTUCCELLI e SINGLY, 2012).

2.5.2 O Atendimento pela Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida na Rede de Municipal de Educação de Belo Horizonte exclusivamente no formato presencial, atendendo 3.127 jovens de 15 a 17 anos (SMED/SGE, 2017). Contudo, essa oferta é

diversificada e se realiza de três formas diferentes, assim nomeadas: EJA Externa, EJA Múltiplas Idades e EJA Juvenil.

A maioria das turmas de EJA funciona nas escolas municipais, mas há turmas existentes em outros locais, como órgãos da própria Prefeitura ou em espaços cedidos para tal fim: sedes de associações de moradores, salões de igrejas, centros comunitários e outros.

Os/as professores/as que atuam na EJA são da própria Rede municipal, mas muitos/as atuam em regime de extensão de jornada, isto é, são lotados/as no Ensino Fundamental “regular” e complementam sua jornada de trabalho na EJA.

2.5.2.1. A EJA Externa

As turmas da EJA Externa nasceram de um projeto já extinto, o EJA-BH³⁷, e são vinculadas institucionalmente às escolas municipais, mas, em geral, funcionam fora delas, em espaços reduzidos, pouco aparelhados e com pouca ventilação. Tais espaços costumam ser acessados mais facilmente pelas pessoas em, por exemplo, turmas constituídas em instituições de atendimento a idosos e em espaços destinados ao tratamento da saúde mental. A maioria das turmas funciona em horários diurnos, muitas vezes em horários de transição entre o turno da tarde e o da noite.

A ação pedagógica é desenvolvida pelo regime de unidocência, ou seja, um/uma professor/a para cada turma que, em geral, é quem faz a ponte com a escola na articulação da materialidade possível. A organização do trabalho é bastante distinta da EJA que se desenvolve nas escolas, sendo dimensionada pelas condições temporais e espaciais determinadas por esses locais.

O público é composto, em sua maioria, por mulheres adultas e idosas. Mas, esporadicamente, aparecem jovens matriculados/as nessas turmas. Em algumas situações, esses/essas jovens são levados/as para as turmas por um parente mais velho, a avó, por exemplo, e estudam juntos/as, na mesma turma.

³⁷ O Projeto EJA-BH surgiu em 2005, voltado ao atendimento educacional de pessoas jovens e adultas que “não vão à escola, por vários motivos” (SMED, 2008), cujo funcionamento era estabelecido com os/as participantes de cada grupo, portanto, havia flexibilidade de local e de horário de funcionamento, sendo que a certificação poderia ser requerida a qualquer momento pelo/a estudante.

2.5.2.2 A EJA Múltiplas Idades

No interior das escolas, funcionam duas formas de oferta de EJA: a EJA Múltiplas Idades e a EJA Juvenil. A composição das turmas, a organização do trabalho, dos tempos e dos espaços entre os dois tipos de oferta também se diferenciam, sendo específicas a cada uma delas. Contudo, é importante destacar que as condições de funcionamento, em que pese os problemas enfrentados pelas escolas no turno noturno, são satisfatórias (espaços mais amplos, equipamentos e materiais diversos), se comparadas às condições de boa parte dos locais de funcionamento da EJA Externa. Além do corpo docente e da direção, é possível contar com um conjunto de funcionários que viabiliza o funcionamento da escola, o que não se verifica no caso da EJA Externa.

A EJA Múltiplas Idades concentra a maior parte dos estudantes da EJA na RME/BH. Ela absorve estudantes com 15 anos ou mais, independentemente de se ter, ou não, escolaridade anterior - jovens de 15 a 17 anos, jovens de 18 a 29 anos, adultos/as e idosos/as compõem seu contexto educacional. Os/As jovens de 15 a 17 anos constituem 11,7% dos/das estudantes matriculados/as. (SMED/SGE, 2017)

A composição do quadro de professores/as obedece a uma lógica matemática que amplia o número de docentes além do número de turmas, ou seja, 1,25 professor/turma. Essa razão professor/turma já foi maior: 1,5 professor/turma, tal como ainda é no Ensino Fundamental. Às sextas-feiras, os/as professores/as se encontram sem a presença de estudantes na escola para avaliar e planejar o trabalho, preparar material e estudar. A redução de professores/as acompanha outras reduções não incomuns na EJA, como a de turmas, vagas e verbas.

2.5.2.3 A EJA Juvenil

A EJA Juvenil foi concebida como um projeto de correção de fluxo (SMED/BH, 2014), instituída em dezembro de 2014, em substituição ao Projeto Floração, que se encerrou no final do mesmo ano; as atividades se iniciaram em fevereiro de 2015. Trata-se de um projeto destinado, exclusivamente, ao público juvenil, com idades entre 15 a 18 anos, já alfabetizado e com uma escolaridade mínima correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental. 11,3% dos/das estudantes da EJA estavam matriculados/as nesse projeto (SMED/SGE, 2017).

A inserção de alunos/as do 9º ano no projeto é facultada, prioritariamente, aos/às que acumulam, pelo menos, dois anos de defasagem entre a sua idade e sua posição escolar. Entretanto, não é rara a presença de jovens vindos/as de outras escolas, retidos/as no 9º, na EJA Juvenil. Assim ocorreu com Alice, Willy e Mamute que, em 2016, cursavam o 9º ano em outras escolas. O trabalho pedagógico no projeto é conduzido por uma só professora.

Até 2016, a SMED interferia de forma direta na organização do trabalho. Quinzenalmente, uma equipe da Secretaria fazia encontros com os/as professores/as que atuavam nas turmas, momento dedicado à formação docente e à avaliação do trabalho realizado. Esses encontros eram alternados com as visitas da equipe da SMED às turmas. Essa mesma equipe mantinha um contato virtual com as escolas, de forma constante, encaminhando *e-mails* semanais para a direção da escola e para os/as professores/as das turmas, contendo instruções de funcionamento, listas de conteúdo, planejamento semanal, aulas por disciplina, acompanhadas de uma descrição, passo a passo, de como deveriam ser ministradas, a materialidade necessária para cada aula, atividades, exercícios diários e avaliações a serem aplicadas ao fim de cada conteúdo.

A configuração curricular era organizada em módulos de aprendizagem por disciplina, sendo que cada um deles possuía um tempo de duração predeterminado, mas com variações pertinentes a cada disciplina.³⁸ A SMED também remetia, às escolas, uma lista de competências e habilidades conceituais a serem alcançadas em cada disciplina, no decorrer do ano letivo, bem como as avaliações a serem aplicadas ao final de cada módulo. Pode-se dizer que a Secretaria “monitorava” todo o desenrolar do projeto.

Em 2017, uma nova administração assume o governo municipal. O projeto EJA Juvenil é mantido provisoriamente naquele ano. Contudo, a intervenção direta da Secretaria, no desenrolar do projeto, deixa de existir desde então.

A EJA Múltiplas Idades e a EJA Externa, esta última com maior flexibilidade na organização dos tempos, funcionam sob a mesma regulação institucional. Os/as

³⁸ Os módulos de Português e Matemática com duração anual possuíam temporalidades maiores que os das demais disciplinas. Os módulos de Educação Física e Artes também eram anuais, mas com temporalidades menores que os primeiros citados. Já os módulos de Ciências, Geografia, História e Inglês possuíam temporalidades concentradas em trimestres, de forma que, a cada trimestre, um módulo de uma dessas quatro disciplinas era concluído em termos de conteúdo e de avaliação. Ou seja, encerrado o módulo de determinada disciplina, o aluno não mais teria aulas da disciplina em questão.

alunos/as têm uma jornada semanal de 12 horas, distribuídas de segunda a quinta-feira, com 3 horas diárias de duração. Para concluir o Ensino Fundamental, o/a aluno/a precisa de um tempo mínimo de 240 horas cursadas, exclusivamente, na EJA. Às sextas-feiras, os/as professores/as se reúnem para fazer o planejamento pedagógico e avaliar o trabalho, ou participam de atividades de formação promovidas pela SMED. A carga horária anual dos/das alunos/as é de 600 horas, a serem cumpridas em 150 dias. A frequência é apurada diariamente, mas, isoladamente não constitui condição para a não certificação (SMED, Portaria 317/2014).

Na EJA Juvenil, os tempos escolares são outros. A carga horária semanal é de 15 horas, com 3 horas diárias de aula, de segunda a sexta-feira. O curso tem a duração de 600 horas anuais, a serem cumpridas em 200 dias letivos. A frequência é computada para efeito de aprovação do/da estudante, que tem de cumprir pelo menos 75% da carga horária total, da mesma forma como se procede no Ensino Fundamental (SMED, Portaria 317/2014).

A maioria dos/das alunos/as da EJA Juvenil vem diretamente do 3º ciclo do Ensino Fundamental, mas, também, há estudantes provenientes do 6º ano do 2º ciclo, como é o caso de Gedan e de Matheus.

De forma geral, a avaliação de rendimento nas três formas de EJA segue a lógica cumulativa, obtida por meio de notas atribuídas aos/as alunos/as, trimestralmente, perfazendo um total de 100 pontos, sendo necessário alcançar um mínimo de 60 pontos em cada disciplina para a certificação.

Em síntese, alguns aspectos nos chamam a atenção: uma mesma escola pode atender à escolarização dos/das jovens pelo Ensino Fundamental, em ciclos diferentes, e pela EJA nas formas que ela se apresenta. A Escola Gabi de Souza, onde nossa pesquisa se desenvolveu, por exemplo, se encaixa nessa perspectiva diversificada de atendimento. Contudo, tal aspecto pode gerar disparidades diversas. Numa mesma unidade escolar e, às vezes no mesmo turno, verifica-se, jovens convivendo com mecanismos reguladores e recursos financeiros diferenciados, já que os recursos públicos não são distribuídos igualmente entre o Ensino Fundamental e a EJA, gerando condições de trabalho diferenciadas. Podemos dizer que tais desigualdades perpetuam hierarquias escolares entre modalidades e turnos, o que pode resultar, também, em tratamentos diferenciados para esses sujeitos.

O trânsito dos/das jovens por todas essas formas de escolarização é factível, isto é, o/a jovem pode migrar do Ensino Fundamental para as diferentes formas de EJA ofertadas. Entretanto, o contrário dificilmente ocorre, seja porque as temporalidades enrijecem essa possibilidade, seja porque a visão estereotipada que se tem da EJA alimenta a noção de que ela possui qualidade inferior àquela ofertada no Ensino Fundamental “regular”.

A transferência dos/das jovens para a EJA na Rede Municipal de Educação, em função da idade, às vezes se dá de forma compulsória. A definição sobre os/as estudantes que deverão ser encaminhados/as do 3º ciclo para a EJA Juvenil, por exemplo, ocorre no ano anterior. Em geral, como presenciei na Escola Gabi de Souza, em 2016, um representante da Gerência de Educação comparece à escola e, a partir de uma listagem de estudantes com mais de 15 anos, disponível na secretaria da unidade, discrimina aqueles/as que deverão ser integrados/as a essas turmas no próximo ano. De forma semelhante pode proceder com a equipe docente. Em outras palavras, os sujeitos destinatários da escolarização são completamente ignorados nos processos que organizam os rumos de sua vida escolar, como a mudança para o turno da noite, por exemplo, quando de sua transferência do Ensino Fundamental “regular” para a EJA.

O Parecer CME-BH nº 093/2002 e a Resolução CME-BH nº 001/2000 versam sobre a regulamentação da EJA no Sistema Municipal de Ensino, e foram fruto de amplo processo de discussão na cidade, que mobilizou diferentes atores entre educandos/as, educadores/as, gestores/as, movimentos sociais, fóruns de universidades, entidades de classe, comunitárias e estudantis e outras, em sua formulação. A construção de diretrizes retoma a história da EJA no município. Também caminha na direção da constituição da EJA como campo educativo próprio, destacando a ideia de educação ao longo da vida, a necessidade de resistência à educação compensatória e o reconhecimento e ampliação de direitos como referenciais para as políticas de EJA no município, bem como para a construção dos processos pedagógicos das escolas. Nessa perspectiva, os tais documentos oficiais se principiam pelos sujeitos da EJA, reconhecendo-os nessa condição e refletindo sobre suas especificidades. A flexibilidade das temporalidades, a certificação em processo e a qualquer época do ano, a não reprovação, a garantia de um dia semanal na jornada docente para formação, a autonomia das escolas na elaboração de suas propostas para EJA são aspectos que se destacam no Parecer/093.

Di Pierro e Haddad (2015) afirmam que o direito à educação de pessoas jovens e adultas é reconhecido na legislação nacional. Com base na análise de políticas públicas voltadas para a EJA e de seus resultados, os autores ressaltam que “a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos” (p.197). Em Belo Horizonte, transformações positivas ocorreram na EJA no interior das escolas a partir da construção de suas diretrizes, entretanto, no rumo da análise de Di Pierro e Haddad, a ideia de educação compensatória não foi abandonada. Inúmeras prescrições de diferentes gestões da SMED chegam às escolas a cada mudança de governo, insistindo-se na ideia da EJA como reposição de conteúdos curriculares. Destacamos, nesse momento, a Portaria SMED nº 317/2014, por estar em vigor no período da pesquisa.

A Portaria SMED nº 317/2014 exara novas regras de organização para o Ensino Fundamental e para a EJA. No que tange à Educação de Jovens e Adultos, institui-se a EJA Múltiplas Idades e a EJA Juvenil como formas de escolarização de estudantes com idades a partir dos 15 anos. As diretrizes para a EJA, construídas coletivamente e expressas no Parecer CME-BH nº 093/2002 e na Resolução CME-BH nº 001/2000, perdem relevância com a Portaria, que ainda não reconhece a história da EJA acumulada na cidade, os avanços conquistados, além de reduzir de 1,5 professor/turma para 1,25/turma na EJA Múltiplas Idades e estipular a unidocência para na EJA Juvenil, provocando indignação na categoria docente.

Enfim, a Portaria nos revela inflexões nas políticas pedagógicas instituídas para a EJA, ao ignorar os sujeitos. O retrocesso se mostra mais claramente na retomada da perspectiva mensurável e cumulativa da avaliação, reinstaurando a dicotomia aprovação/reprovação na EJA, como pode ser observado em seus artigos 15 e 22:

Art. 15. O registro do rendimento do estudante far-se-á por meio de pontuação cumulativa, totalizando cem pontos anuais distribuídos em três trimestres ao longo do ano letivo:

- I - 1º Trimestre - 30 pontos;
- II - 2º Trimestre - 30 pontos;
- III - 3º Trimestre - 40 pontos

Art. 22. Somente poderão ser certificados com a conclusão do Ensino Fundamental estudantes do Ensino Fundamental Regular e da **modalidade Educação de Jovens e Adultos** que obtiverem pontuação igual ou superior a 60% nas capacidades e habilidades trabalhadas e avaliadas, em todos os componentes curriculares. (PORTARIA SMED nº 317/2014). Grifo nosso.

Por fim, as nomenclaturas adotadas - “EJA Múltiplas Idades” e “EJA Juvenil” - expressam uma redundância em relação à própria modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que agrêmia sujeitos diversos com mais de 15 anos. Não me refiro, aqui, à construção gramatical, mas me remeto a uma prolixidade que acaba desconstruindo a política educacional do sujeito. Ou seja, os/as jovens, adultos/as e idosos/as “feitos desiguais, aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas” (ARROYO, 2010, p. 1386).

No âmbito do município, propostas dirigidas à educação escolar da juventude foram várias, inclusive refletimos sobre algumas neste Capítulo, quando falamos dos ciclos de formação e da Rede 3º Ciclo. Mas estas são propostas que trazem na sua centralidade os sujeitos, reiterando seus pertencimentos diversos. Isso não se pode dizer do projeto EJA Juvenil, que ignora que os/as jovens de 15 a 17 anos não são meros/as destinatários/as de políticas públicas. Eles/elas são sujeitos feitos desiguais. “As desigualdades, vistas sem sujeitos, entram apenas como campo de intervenção” (ARROYO, 2010, p. 1386).

3 DO PONTO, DO CANTO, A TRAMA – A ETNOGRAFIA COMO ESCOLHA METODOLÓGICA

*Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspe à distância
servem para a poesia*

*O homem que possui um pente
e uma árvore
serve para poesia*

*Tudo que explique
a lagartixa de esteira
e a laminação de sabiás
é muito importante para a poesia*

(Manoel de Barros)

Ao nos interrogarmos sobre os sentidos atribuídos à escola por jovens estudantes, homens e mulheres que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, nos remetemos à experiência vivida e às formas de sua apropriação pelo indivíduo no contexto da escolarização. Ou seja, por meio da observação de múltiplas “experiências escolares” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996)³⁹ dos/das jovens adolescentes, buscamos compreender os processos vividos particularmente por esses/essas jovens na construção singular de suas histórias escolares. A questão central deste estudo pressupõe “uma análise das interações entre jovens e escola” (ABRANTES, 2003, p. 48), e sendo assim, a abordagem etnográfica se apresentou como perspectiva metodológica mais adequada à realização deste exame e à constituição de sua história. Ela também permitiu compreender a experiência vivida por mim, como pesquisadora, no ato de investigar. Experiência que foi sendo tecida à luz da minha imersão no universo empírico complexo, que caracteriza a instituição escolar.

A etnografia, vista como postura epistemológica, não pressupõe uma dissociação entre teoria e método. A teoria orienta o olhar no processo de investigação, mas não o obstaculiza. Ela compõe o relato etnográfico à medida que cria condições para emergir o que foi observado, o que foi vivido (OLIVEIRA, 2013). E, por certo, tornou-se um suporte no enfrentamento do desafio de transformar a

³⁹ DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions Seuil, 1996.

escola da cidade num universo de pesquisa já bastante familiar, em relação a contextos etnográficos.

Todavia, não só o contexto da escola nos é familiar. Os/as jovens estudantes do Ensino Fundamental da Rede pública urbana também o são. Durante anos, esses/essas jovens estiveram diretamente implicados/as na minha trajetória docente, totalmente conduzida nas cenas urbanas de uma grande cidade - o que nos trouxe desafios ao tenso exercício de “estranhar o familiar”.

Gilberto Velho (1978), ao discorrer sobre a pesquisa em contextos urbanos, afirma que certo distanciamento é necessário para se ter uma leitura mais ampla e profunda da realidade pesquisada. Entretanto, ele enfatiza que as dificuldades nos processos de investigação não são prerrogativas dos contextos urbanos - estas ocorrem em outros contextos de pesquisa, como os tribais, por exemplo. Contudo, ao passo que a nossa interação com o contexto e com os sujeitos da investigação vai sendo forjada, vai se tornando possível se colocar no lugar do outro para compreendê-lo em suas singularidades e complexidades, enfrentando os desafios nascidos da “alteridade próxima” de forma cuidadosa, porém mais segura.

A compreensão de que meus diversos percursos pela Educação Básica, certamente, interfeririam na composição da trama etnográfica, foi sendo forjada no compasso da investigação. Minha tensão foi se dissipando, quando admiti que, de fato, não sou uma estranha dos contextos e processos da escolarização, sou parte disso, não posso me colocar como de fora, sou de dentro e posso olhar de perto (MAGNANI, 2002); posso estranhar a obviedade aparente do familiar, como indica Velho (1978), desentocando o desconhecido, sendo receptiva às surpresas, enxergando ranhuras, percebendo subjetividades, apreendendo as múltiplas relações no campo da pesquisa.

Nem sempre se conhece o familiar - pondera Velho (1978). É imprescindível que o discurso do outro nos afete, que consideremos o seu ponto de vista, a sua leitura sobre a realidade. É indispensável nos permitir observar que “todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe a distância servem para poesia” (BARROS, 2001). Assim, desfrutei com a noite do olhar contemplativo de Wolverine, 15 anos, sobre a candura noturna do recreio “parado demais! De manhã, é melhor” – disse-me ele, quando me aproximei, e sorriu, denotando o desejo pela pujança do desassossego juvenil vivido no turno da manhã na escola.

Geertz (1989) enfatiza que a prática da etnografia é relacional e supõe, além de observações, anotações em diários de campo, seleção de informantes, levantamento de questões, realização de entrevistas, transcrições, leituras, etc. Essa prática constitui um esforço intelectual, uma descrição densa que conforma uma “multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele (o etnógrafo) tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar”. (p. 7). Assim, enervante e tensa pode ser a dinâmica de perscrutar a realidade e não foram poucos os momentos em que a mobilidade etnográfica me extenuou o corpo, os pensamentos e os sentimentos. Mas, a invisibilidade se explicita, o silêncio transborda, a miudeza se esparrama e a subjetividade se pronuncia, pois, “cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral” (BARROS, 2001). E seguimos.

A investigação foi permeável aos sujeitos singulares e suas experiências particulares, buscando captar o que os incitava à escolarização e como respondiam aos desafios que se impunham. No fazer etnográfico, a observação participante, por proporcionar uma interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa na realidade observada, assumiu lugar privilegiado: “De tanto ficar na sala olhando a gente, você acabou virando da turma já, né, vamos *pra* fila da merenda” - comentou Vitória, certa vez.

O processo de observação participante foi realizado em diferentes tempos e espaços em que as dinâmicas escolares se desenrolavam, como sala de aula, corredores, pátios, escadas, quadra, portaria, cinema, teatro, museu, pizzaria, sempre acompanhando e observando múltiplas situações e contextos do dia a dia da escolarização, cuidadosamente descritos, em diários de campo. Entretanto, cabe ressaltar que a costura da escrita nos diários de campo se refere a “uma pequena parte” daquilo que os/as jovens nos conduziram a compreender, sendo realizada, sempre que possível, tão logo deixava o campo, muitas vezes de madrugada.

No exercício da observação eu portava um pequeno caderno, no qual anotava a data, o número de estudantes presentes na aula por gênero, o assunto tratado e expressões ou palavras que me puxariam fios da memória reflexiva na escrita da observação etnográfica.

Outro aspecto a ser destacado no processo de investigação é o de que a escola foi o principal espaço da observação etnográfica, particularmente o espaço

da sala de aula. Também acompanhei os/as jovens em atividades escolares desenvolvidas em outros espaços: museus, cinema, teatro e pizzaria.

A pesquisa empírica se desenrolou entre os meses de maio de 2016, momento em que buscamos o campo e os sujeitos, a janeiro de 2018, quando da realização da entrevista com a diretora da escola. Neste curso temporal, múltiplos tempos enlaçados, tempos de relógios, tempos de calendários, tempos vividos e tempos sentidos e que, por sua essência relacional, portanto, imbricados uns aos outros, rejeitam uma demarcação em etapas, aqui assinalados como tempos da investigação, organizados em quatro momentos intrinsecamente conectados.

No processo da empiria, múltiplos procedimentos de investigação foram adotados. Alguns já haviam sido previstos na proposta original deste estudo: a observação participante, a entrevista, a análise documental e a aplicação de um questionário, para compor o perfil socioeconômico dos/das jovens. Outros procedimentos foram agregados à trama da investigação por se fazerem necessários ao aprofundamento de questões da pesquisa. Contudo, tanto os procedimentos já previstos quanto os que surgiram durante a investigação serão retomados na tese, mas vinculados aos tempos a que se referem.

Destacamos, ainda, que a escolha pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) se deveu a três fatores: ao atendimento majoritário do Ensino Fundamental na cidade, à exclusividade do município na oferta da EJA sob a forma presencial e à diversidade de formas do atendimento da escolarização dos/das jovens de 15 a 17 anos, tanto no Ensino Fundamental “regular” quanto na EJA, muitas vezes, todos os aspectos concentrados em uma única escola.

Em relação à escolha da escola onde a pesquisa deveria ser realizada, havíamos definido dois critérios que não se sobrepunham: a escola, preferencialmente, deveria reunir as diversas formas de oferta da escolarização para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental e na EJA, situação não rara na Rede de Belo Horizonte.

O outro critério tomaria por base escolas que investissem na realização de experiências, atividades pedagógicas e projetos voltados para a qualidade da relação da escola com seus estudantes, principalmente com os/as jovens, buscando o reconhecimento dos diversos pertencimentos da condição juvenil na sua elaboração pedagógica. Contudo, tal critério não se sustentou, conforme veremos adiante.

3.1 TEMPO 1 – SUJEITOS E CAMPO: UMA BUSCA ANSIOSA

*Quando eu puder sentir plenamente
o outro estarei salva e pensarei: eis o meu
porto de chegada.*

(Clarice Lispector)

Este tempo reúne iniciativas, mapeamentos, interlocuções formais e informais, visitas, anotações, conversas e decisões, concentrando estas e outras demandas subjacentes à procura dos sujeitos e do campo de pesquisa, ou seja, do “meu porto de chegada”. Nesse intento, realizei um mapeamento das escolas prováveis para o trabalho empírico, considerando-se os critérios previstos no projeto de pesquisa. Comecei a busca conversando com colegas docentes sobre a pesquisa, por onde os encontrava: no Banco, nas assembleias da categoria, na Junta médica da Prefeitura, nas comemorações, na cantina da Faculdade de Educação (FaE), e outros locais. Quando eu mencionava a pesquisa e o desejo de realizá-la numa escola que tivesse uma experiência pedagógica positiva em relação aos/às jovens, sempre ouvia: “Essa escola existe? Onde fica?”; “Quando descobrir você me fala *pra* eu ir lá conhecer”; “As coisas estão muito difíceis na escola, hoje, coisas assim não acontecem mais não”; “Não tem saída pra esse tipo de menino, não”.

Num contato mais formal com pessoas que trabalhavam nas gerências regionais de educação da Secretaria de Educação de Belo Horizonte (SMED), obtive a informação de que a Secretaria havia criado, nesse mesmo ano, o Observatório da Adolescência (OBA) e, que, portanto, o mais indicado seria que eu entrasse em contato com pessoas responsáveis por esse trabalho na SMED e apresentasse a demanda de pesquisa. À época eu, que ainda atuava como professora de uma turma de jovens de 15 a 18 anos na RME/BH, desconhecia a existência de tal fórum, assim como os/as demais professores/as da escola onde eu atuava. Reportei-me a uma das pessoas responsáveis por coordenar o referido fórum, que me enviou, por *e-mail*, o material produzido até então – ofícios, pequenos textos explicativos e *slides* utilizados na apresentação da proposta do Observatório em *PowerPoint* – esclarecendo, no corpo da mensagem, que o OBA era um espaço de reflexão e de incentivo à autonomia dos sujeitos adolescentes, criado pela Secretaria, em março

de 2016 e, que, naquele momento, abrangia 27 escolas municipais com representação das regionais administrativas da cidade.

Realizei o levantamento das escolas com maior número de jovens na faixa etária da pesquisa, considerando a lista de escolas participantes do Observatório da Adolescência e outras, sabidamente reconhecidas por seus processos pedagógicos inovadores. Visitei seis escolas e fiz contato telefônico com outras 19. Dentre as escolas visitadas, duas haviam recebido um prêmio nacional por experiências pedagógicas inovadoras, mas não constavam na lista de escolas participantes do Observatório. Visitei as duas. Numa delas, a primeira visitada⁴⁰, cheguei, exatamente, num momento em que a direção da escola tentava resolver, com a Gerência Regional de Educação, um conflito que envolvia um estudante de 13 anos, conforme registro no Diário de Campo:

Quando cheguei à escola fui conduzida à sala da diretora. Era uma sala pequena e estreita, com muitos arquivos. A diretora estava em pé, falava ao telefone, parecia bastante nervosa. Fez um sinal para que eu me sentasse. Assim fiz. Não pude deixar de ouvir a conversa, pois a sala era, realmente, pequena. A diretora falava com alguém da Gerência Regional de Educação sobre um jovem de 13 anos.

Pela conversa, tratava-se de um garoto suspeito de envolvimento num assassinato e contra ele havia um mandado judicial de apreensão. A Polícia já tinha ido à escola procurá-lo muitas vezes. Ele estava sumido da escola e do bairro há várias semanas, e o encaminhamento dado para a escola era o de que, assim que o garoto lá pisasse, a diretora comunicasse à Polícia, para que a apreensão fosse feita imediatamente.

Justamente naquele dia da minha visita o garoto aparecera na escola e já chegara “causando”, como narrava a diretora ao telefone. Ela pedia ajuda à Gerência Regional de Educação (GERED) para enfrentar a situação, sem ter de envolver a Polícia, mas a gerente insistia para que a Polícia fosse acionada. A diretora respondia que não podia fazer isso, pois colocaria a escola em dificuldades com a comunidade. Também não podia deixar que o garoto ficasse na escola, porque ele estava “aprontando”, afrontava as professoras e ameaçava os/as colegas. Ela chorava, chorava muito.

⁴⁰ A escola visitada já foi premiada duas vezes por ações pedagógicas inovadoras e havia adquirido um “selo de excelência” por sua ação pedagógica em relação à afirmação da identidade racial dos estudantes. Em geral, os projetos da escola eram desenvolvidos com a participação direta da comunidade, por isso, a escola possuía ótimas relações com seu entorno e se transformara em uma referência exitosa na RME/BH.

Uma professora entrou na sala, saiu e voltou trazendo um copo de água com açúcar, para acalmá-la. Ela afirmava que precisavam encontrar uma saída, sem que a Polícia fosse envolvida, pois não queria que o garoto fosse apreendido no interior da escola e na frente dos/das colegas.

Do outro lado da linha, a gerente insistia e a diretora resistia, afirmando que não o faria. A conversa ao telefone se arrastou por quase uma hora, desde que eu chegara à escola. Na sala, as pessoas estavam apreensivas com a possibilidade de a prisão do jovem ser feita no interior da escola e tinham medo de que a Polícia pudesse chegar a qualquer momento. Eu também comecei a me sentir tensa com a situação da escola e do garoto.

Pelo o que entendi, a diretora já havia mandado um funcionário atrás da família, mas ninguém havia sido encontrado. O dilema estava instalado e mobilizava as pessoas presentes na sala da direção e outras, que do lado de fora da sala, lidavam diretamente com o garoto e com outros/as estudantes relacionados/as à situação. Entre choros, lamentos e indignação com a Gerência de Educação, passado já algum tempo, uma pessoa entrou na sala e anunciou que o garoto, depois de “afrontar” professores/as e estudantes, fugira da escola, pulando o muro, e levando consigo um boné que “arrancara” da cabeça de um colega.

Todos os presentes respiraram aliviados, inclusive eu. O próprio garoto acabou por resolver, ainda que temporariamente, a situação. A diretora informou o ocorrido à Gerência de Educação e, finalmente, desligou o telefone. As lágrimas ainda lhe emolduravam o semblante, só que agora, eram de alívio. Suspirou profundamente. Sentou-se, limpou o rosto, procurou relaxar esticando os braços e veio me atender. Desculpou-se, por me fazer esperar tanto.

Afirmou que havia me reconhecido, porque tinha participado dos fóruns do Conselho Municipal de Educação, quando da discussão da regulamentação da EJA em Belo Horizonte. Apresentei a demanda da pesquisa. Ela mencionou que poderia ser feita numa turma da EJA Juvenil, mas que queria entender por que razão eu escolhera alunos com aquele perfil. Esclareci pacientemente o meu objetivo, mesmo assim ela não me pareceu convencida de que esses/essas jovens poderiam ser sujeitos de uma pesquisa acadêmica, mas me informou que tinha uma turma de EJA Juvenil no noturno e narrou um pouco sobre os/as jovens que dela faziam parte. Segundo ela, muitos/as deles/delas estavam no tráfico de drogas, e ressaltou o caso de um libanês assassinado na Lagoa da Pampulha, muito comentado na imprensa, ocorrido na época da Copa. Esse homem havia sido morto por um jovem dessa turma, conforme informou. Relatou também o caso de outra aluna da turma de 17 anos, que era dependente

química e que passava a maior parte do tempo na Praça Raul Soares, consumindo drogas.

Quando a jovem vinha à escola, o fazia, porque o pai ia até a Praça, a buscava e a levava para a escola. A diretora informou que a turma, inicialmente, tinha 28 alunos, três mulheres e 25 homens, mas que apenas 17 frequentavam a escola, naquele momento. Informou, também, que alguns/as desses/dessas 17 vinham à escola, porque ela, diretora, os permitia participar da Escola Integrada e a condição para essa participação previa a frequência às aulas. Disse-me que o trabalho com a EJA Juvenil no ano anterior tinha sido melhor, mas que a professora atual não se empenhava muito.

Em seguida, me perguntou por que eu havia procurado justamente aquela escola. Eu disse do reconhecimento público da escola por suas práticas pedagógicas tidas como inovadoras, dos prêmios que recebera e do selo de identidade racial que ganhara na categoria de excelência. Ela então mudou a feição, sorriu e me mostrou fotos (o antes e o depois) no celular de uma garota negra de uns 12 anos que, segundo ela, havia feito *dreads* no cabelo e, como não sabia cuidar, acabara surgindo fungos, e que a mãe, para resolver o problema, havia arrancado os *dreads* à força, tirando chumaços do cabelo da menina. E me mostrou fotos dessa tragédia estampada na cabeça da garota.

Depois continuou a falar do trabalho com a questão racial e, à medida que falava, seu semblante ia ficando mais leve, desanuviado. Contou-me, com alegria, que uma professora de uma das oficinas do Programa Escola Integrada fez um arranjo de fitas coloridas na cabeça da menina, a ensinou a cuidar dos cabelos e a fazer os arranjos. Por fim, me mostrou orgulhosa, fotos das meninas negras com os arranjos nos cabelos e, de fato, a menina dos *dreads* parecia transformada, além de linda, com o arranjo, muito sorridente nas fotos, parecia feliz. A tragédia se esvaíra e a atuação da escola fora decisiva para isso acontecer. A garota aprendeu, na escola, a cuidar sozinha do seu cabelo e a recuperar sua alegria.

A diretora me contou o caso para demonstrar o quanto essa questão da valorização da identidade racial era importante no trabalho educativo da escola e que, dentre os projetos que a instituição desenvolvia, ela, diretora, cuidava com muito carinho desse projeto, porque ele fazia a diferença não só na elevação da autoestima e na melhoria da aprendizagem, mas nas relações dos/das estudantes com suas famílias e com a comunidade.

Reiterou por fim que, naquele ano, 2016, o trabalho com os/as jovens de 15 a 17 anos não havia avançado e acabou me sugerindo que procurasse outra escola para fazer a pesquisa, pois achava que a experiência daquela

instituição acrescentaria pouco à pesquisa, mas que, mesmo assim, se eu insistisse, ela teria satisfação em me receber. Eu disse que estava visitando as escolas para decidir e que faria contato novamente.

Ainda conversamos um pouco mais sobre o trabalho da escola e ela aproveitou para pedir contato de pessoas que pudessem ajudar no processo de formação dos docentes, que seria desencadeado num seminário de formação. Despedi-me, dizendo que enviaria a ela, posteriormente, nomes de pessoas que pudessem ajudar a escola a refletir sobre seus processos educativos. Passei toda a tarde na escola, quando saí, o turno já havia se encerrado e a escola se preparava para receber os/as estudantes da EJA. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

A conversa com a diretora trouxe vários elementos que poderão ser, ou não, retomados, posteriormente, mas vale destacar, neste momento, um deles, tendo em vista que vai aparecer, praticamente, em todas as outras vozes dos contatos realizados. O êxito ou insucesso do trabalho pedagógico nas turmas da EJA Juvenil implicava dois fatores: o primeiro, a *performance* docente de maior ou menor compromisso com o trabalho pedagógico realizado; o segundo, as situações de conflito social nas quais os/as jovens estariam imbricados/as impactavam negativamente na realização do trabalho. Ou seja, o fracasso da experiência escolar estaria sendo atribuído ao/à professor/a e ao/à jovem estudante; a política educacional e a concepção do projeto EJA Juvenil saíam incólumes.

O relato expressa, ainda, a solidão da escola diante de situações mais tensas e de conflitos extremos. As autoridades gestoras da educação que fazem a mediação da relação da escola com o Executivo municipal não se implicam, tampouco se mobilizam, para ajudar a escola a lidar com questões dessa natureza. Indicar à escola que acione a Polícia pode equivaler em uma desresponsabilização do Poder público em relação à situação vivida por docentes e discentes. Aliás, não envolver a força policial em tais situações, certamente, contribuiu para fortalecer a constância da participação da comunidade na vida da escola em questão.

Momentos de grande tensão envolvendo jovens de diferentes idades não são incomuns na vida escolar, entretanto, ainda são tratados como casos particulares da escola na sua relação com o/a estudante. Ignora-se o pertencimento dos/das estudantes a uma Rede de ensino, e a escola é vista como a única responsável pelo o que acontece dentro de seus muros. Se a escola é exitosa em ações pedagógicas

empreendidas, como é o caso da que ganhou um prêmio internacional por experiências inovadoras, o sucesso é creditado a uma política educacional posta para a cidade. Mas se não é assim, a culpa recai sobre a escola, que estaria “errando” no cumprimento de seu papel.

Na outra escola mencionada, fui recebida pela diretora e, já nos conhecíamos. Cheguei por volta das 14 horas. Neste turno se concentrava o 3º ciclo e as turmas do Projeto Entrelaçando, de correção de fluxo. Esta escola, além de receber a mesma premiação por suas experiências pedagógicas inovadoras, se destacava por seu trabalho educativo desenvolvido no Programa Escola Integrada (PEI), reconhecido pela SMED, e em pesquisas acadêmicas já realizadas naquela unidade escolar.

No nosso encontro, a diretora narrou, detalhadamente e com muito entusiasmo, o trabalho pedagógico que desenvolviam, ressaltando a história pedagógica da escola, inaugurada no final do século passado, em Belo Horizonte. Quando apresentei a proposta de pesquisa, ela mostrou-se muito receptiva e, assim como a diretora da escola anterior, falou um pouco sobre os/as jovens que eu desejava pesquisar:

Sabe, Clemência, é o de sempre, esses alunos são negros, pobres e homens, são alunos da própria escola que tiveram um percurso escolar complicado, mas nós não desistimos deles, não, a maioria deverá concluir o Ensino Fundamental este ano. São jovens que tiveram poucas chances na vida, mas que não deixam de sonhar sonhos bonitos. (DIRETORA, 2016)

Na conversa longa, interrompida inúmeras vezes por estudantes que entravam na sala para cumprimentar a diretora, por professores/as e funcionários/as que traziam suas demandas e mães que vinham à procura da coordenação, de algum professor específico ou da secretária, a diretora se mostrou muito receptiva e esperançosa com a pesquisa, declarando que muitos pesquisadores fizeram seus trabalhos investigativos na escola, mas que nenhum se deteve na história “desses estudantes mais velhos” e o porquê de ainda continuarem ali. Ao mesmo tempo, ela não tinha clareza de como ficaria o quadro de turmas para o próximo ano. Combinamos que assim que eu me definisse, já que ainda visitaria outras escolas, faria contato para informá-la.

Ao analisar as listagens das turmas, que me foram apresentadas, nas quais os/as jovens de 15 a 17 anos estavam inseridos/as, constatei que a escola possuía, em 2016, jovens dessa faixa de idade nas duas turmas de EJA Juvenil e no 3º ciclo,

sendo um total de 17 jovens distribuídos/as em turmas de 7º e de 8º ano, que poderiam, ou não, dar sequência à sua escolarização no próximo ano, uma vez que boa parte deles/delas registrava baixa frequência escolar. Já as duas turmas de EJA Juvenil, de funcionamento noturno, totalizavam 43 estudantes, com perspectiva de conclusão do Ensino Fundamental no ano em curso. Sendo assim, a escola foi descartada, devido à incerteza do quadro de turmas para funcionamento em 2017. Liguei para a diretora e expliquei-lhe a situação.

Nas duas primeiras escolas visitadas, a flutuação, a baixa frequência, afastamentos e abandonos alimentavam a fragmentação do percurso escolar dos/das jovens de 15 a 17 anos, independentemente da modalidade de ensino a que estivessem vinculados/as. Este fator foi também determinante na definição da escola a ser pesquisada. Seria preciso que a instituição tivesse um quantitativo de estudantes significativo dessa faixa etária no Ensino Fundamental “regular” no ano escolar em curso, que deveriam prosseguir sua escolarização na mesma escola no ano seguinte, 2017. Portanto, jovens com previsão de conclusão do Ensino Fundamental, em 2016, não poderiam compor o universo empírico.

Nas quatro outras escolas visitadas, a conversa foi realizada com professoras das turmas de EJA Juvenil ou com a coordenação pedagógica. Uma delas constava na lista de escolas-piloto do Observatório da Adolescência, fornecida pela SMED, mas as professoras das turmas de EJA Juvenil sequer tinham ouvido falar sobre o OBA na escola. Uma delas comentou: “Vê com a diretora lá, porque isso aí deve ser só para os meninos do 3º ciclo, não é para os nossos não”. Dessa forma, pode-se inferir que, mesmo nos fóruns criados institucionalmente para se discutir ações e questões afetas ao mundo juvenil presente na escola, os/as jovens de 15 a 17 anos permaneciam invisíveis.

As turmas de EJA Juvenil dessas quatro escolas funcionavam em turnos diurnos, o que muito me era conveniente, pois facilitaria, sobremaneira, o meu deslocamento, já que não possuo carro; ademais, a luz do dia é sempre mais encorajadora para lidar com novos desafios. Por outro lado, chamava-me a atenção nessas escolas o fato de as turmas funcionarem em turnos em que a escolarização era, majoritariamente, destinada à infância. Esta questão passou a compor aspectos observados na busca do campo, e a cada escola visitada eu procurava verificar, também, com quais ciclos de vida os/as jovens dividiam o espaço escolar.

No total, 19 escolas foram contatadas por telefone. Em geral, nesse contato, eu conversava com alguém da direção ou com a coordenação pedagógica. Ao final deste movimento de busca do campo de investigação, entre escolas visitadas e escolas contatadas, 25 unidades de ensino, provenientes das nove regionais administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte, foram abordadas, no intuito da realização da pesquisa, entre elas, oito participantes do Observatório da Adolescência (OBA). A Tabela a seguir, registra o quantitativo de escolas contatadas ou visitadas, considerando-se a Regional Administrativa a que eram vinculadas.

Tabela 06 - Escolas contatadas e/ou visitadas, por Regional Administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte

REGIONAL ADMINISTRATIVA	ESCOLAS PROCURADAS	INTEGRANTE DO OBA
Barreiro	02	01
Centro-Sul	03	02
Leste	01	01
Nordeste	06	00
Noroeste	01	01
Norte	03	01
Oeste	02	01
Pampulha	03	01
Venda Nova	04	00
TOTAL	25	08

Fonte: SMED, maio, junho e julho/2016. Elaboração própria.

A definição do quantitativo de estudantes de 15 a 17 anos que atenderia à demanda empírica da pesquisa necessariamente teve de considerar o fluxo do quadro discente em 2016 e sua projeção para 2017, o que implicou uma avaliação cuidadosa das informações fornecidas pelas gerências regionais de educação e pelas escolas. Sendo assim, a escola teria de ter, em 2016, pelo menos 50 alunos/as - o correspondente a duas turmas, de estudantes de 15 a 17 anos, que por não estarem no 9º ano teriam de prosseguir sua escolarização no Ensino Fundamental. Dadas às instabilidades dos percursos escolares desses/dessas jovens estudantes e da configuração do quadro de turmas das escolas, a perspectiva era de que tivéssemos, pelo menos, 30 jovens dessa faixa de idade, estudando na escola a ser pesquisada no ano seguinte.

De imediato, quatro escolas foram descartadas: duas, pela distância, pois o deslocamento consumiria muito tempo; e duas por ter um número insuficiente de potenciais sujeitos da pesquisa.

Quando da realização do contato presencial ou telefônico com a escola na busca do campo, em geral, me questionavam: “Por que escolher estudantes com este perfil”? “Tem certeza que quer pesquisar meninos/as tão difíceis”? Ou então me aconselhavam: “Procure uma escola onde o trabalho com os/as meninos/as esteja dando certo”. Ou, ainda, na conversa, desandavam a narrar supostas implicações da vida desses/dessas jovens com a marginalidade, de como suas famílias eram descomprometidas com a educação de seus/suas filhos/as e de como esses/essas jovens eram desinteressados/as pelos estudos. A maioria dessas escolas manifestava total descrédito em relação às perspectivas estudantis dos/das jovens. Para a maioria dos/das profissionais com os quais conversei, esses/essas jovens “não tinham futuro” ou, se tivessem, “seria sombrio”.

Ressalta-se que nenhuma das escolas procuradas se negou, efetivamente, a abrir espaço à realização do trabalho empírico em seu contexto. Entretanto, algumas sugeriam que seria melhor que eu procurasse uma escola onde o “trabalho estivesse dando certo”.

O critério de experiências voltadas para o reconhecimento da condição juvenil nas dinâmicas de escolarização perdera o sentido já no início da procura pelo campo. Em geral, as experiências pedagógicas reconhecidas como “exitosas” não alcançavam esses sujeitos. Incorporando as contribuições de Santos (2004), os/as jovens “negros, pobres e homens”, eram inferiorizados/as pela diferença, tampouco faziam jus a uma igualdade que compreendesse suas diferenças.

Assim, me orientei por outros critérios, o de que, preferencialmente, a escola reunisse mais de uma forma de oferta da escolarização para estudantes de 15 a 17 anos, situação não rara na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Este critério veio associado ao fator da existência de um número significativo de jovens dessa faixa etária na escola, a disposição da unidade em acolher a pesquisa e as possibilidades de acesso diário ao campo. Dessa forma, iniciei minha jornada de pesquisadora na Escola Municipal Isabela Cristina⁴¹, no início do mês de agosto de 2016. A escola possuía grande número de estudantes de 15 a 17 anos no Ensino

⁴¹ Nome fictício.

Fundamental, além de turmas de EJA Juvenil. Porém, foi uma jornada breve, que transcorreu até o início do mês de outubro de 2016, interrompida pelos percalços que se acumularam no processo de investigação, relatados a seguir.

3.2 TEMPO 2 – A EXPERIÊNCIA VIVIDA NA ESCOLA MUNICIPAL ISABELA CRISTINA

A Escola Municipal Isabela Cristina atendia a grande número de jovens de 15 a 17 anos, distribuídos/as no 3º ciclo e na EJA Juvenil. Era uma escola de fácil acesso. No primeiro contato feito com sua diretora, que se mostrou solícita, ela indicou que eu tratasse sobre a pesquisa com a coordenação pedagógica, agendando uma conversa com a coordenadora. Quando cheguei à escola, a coordenadora que me recebeu era responsável pelas turmas da EJA Juvenil e estava no pátio acompanhando alguns jovens que jogavam totó. Conversamos rapidamente, pois ela dividia sua atenção entre o que eu dizia e o acompanhamento dos jovens que estavam no pátio. Propus retornar num outro momento, quando ela estivesse mais disponível, mas a coordenadora reiterou que estaria “sempre muito ocupada”. Durante a conversa, ela me informou que havia recebido, da diretora, a incumbência de encaminhar a questão da pesquisa com os/as professores/as e pediu-me que aguardasse, pois ela preferia que eu conversasse diretamente com os/as docentes.

Enquanto esperava, procurei apreender os espaços e as poucas pessoas que por ali circulavam naquele momento. Havia muitas escadas e corredores, todos pareciam dominados pelo fluxo generoso dos alaridos da infância vindos das várias salas de aula, que compunham os blocos de dois andares. Deixei-me ficar por ali durante alguns instantes, mas, como ainda tinha tempo, decidi ir até à diretora para conhecê-la pessoalmente e obter informações sobre os/as estudantes, turnos, etc.

A diretora era negra, de pele bem-retinta, o que na Rede municipal não é comum. Em geral, as pessoas que ocupavam o cargo mais alto na hierarquia da escola tinham a pele mais clara. Na conversa, também tive de ser rápida, pois a diretora afirmava estar ocupadíssima e, enquanto eu falava, mexia em documentos. Ela manifestou que achava o tema da pesquisa um tanto diferente, porque, em geral, as pesquisas em escolas, que ela já vira, tematizavam sempre a aprendizagem escolar e, na maioria das vezes, se restringiam a crianças. Quando

ela enfatizou que a pesquisa deveria ser realizada com as turmas da EJA Juvenil, emergiu a primeira dificuldade: estávamos em agosto e os/as estudantes das turmas de EJA Juvenil deveriam concluir o Ensino Fundamental em dezembro daquele ano e a empiria demandava que a pesquisa se estendesse para o ano seguinte.

Retomei a intenção manifesta em nossa conversa telefônica, de estar também conhecendo as turmas de 3º ciclo, que continham jovens de 15 a 17 anos, que seriam encaminhados/as à EJA Juvenil no próximo ano, conforme ela mesma mencionara anteriormente. A diretora ponderou que não achava isso prudente, pois os/as estudantes estavam pulverizados/as nas turmas e insistiu para que eu concentrasse a investigação nas turmas da EJA Juvenil, e que depois conversáramos sobre a continuidade da pesquisa em 2017, me “despachando” em seguida.

A natureza etnográfica da investigação exigia que eu permanecesse no campo tempo suficiente para conhecer os sujeitos, me interagir e reunir dados que levassem à compreensão dos sentidos da escola para os/as jovens. Enfim, a escola tinha tudo para ser um campo fértil de investigação, era uma escola grande, com muitas turmas de Ensino Fundamental “regular”, EJA Juvenil e EJA Externa, com grande número de jovens, sem contar o fato de todas as turmas serem diurnas. Entretanto, a aflição com a escolha do campo me cercava.

Quando retornei ao pátio, os/as jovens já haviam saído da escola. A coordenadora me acompanhou à sala dos/das professores/as, e me apresentou a uma das docentes da EJA Juvenil que, naquele momento, trabalhava no computador, mas preferiu aguardar pela outra colega, para conversarmos juntas. Sentei-me e fiquei observando a sala, um espaço tão forte e tão afetivo na minha vida docente, que por muitos anos abrigou conversas, alegrias e conflitos com e sobre práticas pedagógicas e experiências vivas de nós mesmas. O cenário tão conhecido por mim se repetia: muitos escaninhos, papéis e caixas sobre eles, copos, purificador de água e uma grande mesa no centro da sala, volteada por cadeiras e professores/as trabalhando na correção de atividades escolares.

A outra professora da EJA Juvenil entrou na sala e se dirigiu diretamente àquela que lá já estava, que nos apresentou em seguida. Ao contrário do que eu esperava, as duas professoras, a quem aqui chamo de Neide e Vera, não se sentaram, permaneceram de pé do outro lado da mesa, indicando que eu comesse a falar, envoltas numa postura que estampava a urgência pela brevidade

da conversa. Por instantes hesitei: permaneceria sentada ou me colocaria igualmente de pé? Permaneci sentada, tinha a impressão de que se eu me levantasse, a conversa se encurtaria ainda mais. Não sei se isso funcionou a termo, pois elas não se sentaram, mas curvaram o corpo se apoiando na mesa, para me escutar.

Durante a conversa, ao me defrontar com a indagação de uma delas – “Você vai ficar na sala enquanto a gente dá aula”? –, percebi que ambas estavam apreensivas com a perspectiva da minha presença em suas salas de aula. Esclareci que a prática pedagógica ou o conteúdo ministrado por elas não seriam objeto de observação, pois o foco era os/as jovens estudantes, suas histórias de vida, a forma como pensavam a escola, como se relacionavam nos diversos espaços escolares e seus projetos de vida. Afirmei, ainda, que a pesquisa em suas turmas só poderia ser feita com a concordância delas e também dos/das jovens.

As professoras enfatizaram que a diretora já havia autorizado a pesquisa, portanto elas me receberiam em suas turmas. Uma delas comentou, rindo: “Quero só ver no que vai dar isso”. Contudo, não me pareceu um riso de deboche, mas de expectativa do impacto da pesquisa no contexto das turmas. Depois de combinarmos o dia e o horário de minha primeira visita às salas de aula, eu me retirei, pois as duas mencionaram que precisavam preparar uma aula de artes, que deveria ser ministrada no dia seguinte. Saí de lá com a impressão de que as professoras haviam sido informadas sobre mim e da pesquisa poucos minutos antes de eu ter com elas, o que se confirmou, posteriormente.

No dia combinado com as professoras, fui conduzida a uma das salas da EJA Juvenil pela coordenadora. A professora da turma, Neide, pediu-me que não ficasse em sua sala naquele dia, porque, segundo ela, os/as estudantes estavam muito agitados/as. Do lado de fora, ouvimos alguns gritos, risadas altas e correria. O barulho estrondoso de uma carteira que caiu no chão pôs fim à conversa. Neide entrou na sala e fechou a porta.

Fomos até a outra sala, que ficava a duas salas de distância da primeira, mas no mesmo corredor. Nesta, pude acompanhar a aula. Assim que entrei, a professora Vera me deu a palavra e eu me apresentei como estudante da UFMG, falando rapidamente da proposta da pesquisa. Também perguntei aos/as jovens se eu podia realizar a pesquisa em sua sala. Acho que eles/elas não entenderam muita coisa,

mas um garoto respondeu, lá do fundo: “Se é pesquisa, a gente concorda”. Vera, então, propôs que eu me sentasse onde achasse melhor.

Na semana seguinte, pude acompanhar as aulas da outra turma, pois segundo Neide, naquele dia, os/as jovens estavam mais “calmos/as”. Adotei o mesmo procedimento de minha apresentação em relação à proposta de pesquisa. Nas duas salas, percebi que os/as jovens ainda não haviam sido informados/as da pesquisa ou de mim, sendo que a minha presença foi uma surpresa para os/as estudantes das duas turmas.

O tempo do recreio era concedido aos/às estudantes no final da aula, de forma que não se encontrassem com as crianças que estudavam no turno e possibilitando àqueles/as que não quisessem merendar, irem embora mais cedo. Pouquíssimos/as jovens, quase sempre homens, permaneciam na escola no horário do recreio. Em geral, eu também saía da escola nesse horário, subia a rua até o ponto de ônibus, observando o bairro, as pessoas ou conversando com algum/a jovem que encontrasse pelo caminho.

No ponto de ônibus, sempre enquanto esperava o transporte, conversava com um senhor que trabalhava vendendo produtos variados, dispostos em uma pequena banca: cigarro avulso, salgadinhos processados, algumas guloseimas, cafezinho, brinquedinhos, cachaça, água, que ficava armazenada em garrafa pet e mantida num isopor e, de vez em quando, um ou outro celular usado. Ele falava muito sobre os/as jovens que estudavam na escola, às vezes apontava alguns/as, mencionando a “falta de educação”, e enfatizando que aqueles/as jovens “não querem saber de nada, vivem se metendo com coisa que não presta”. Em outros momentos, falava da presença da polícia nas imediações da escola, abordando os/as jovens, segundo ele, “sem nenhum respeito, com violência mesmo”.

Dois aspectos balizavam a fala daquele senhor nas referências que fazia sobre os/as jovens. O primeiro aspecto, quando ele se referia à relação dos/das jovens com a escola e com a vida no bairro. Nesses momentos, expressava toda a negatividade de seu olhar sobre os/as jovens, muitos/as “não prestavam” – dizia ele, fazendo coro a manifestações da sociedade, depreciativas e criminalizadoras da juventude.

O segundo aspecto se refere ao tratamento abusivo da polícia em relação aos/às jovens. Neste momento, seu olhar e sua fala eram tomados pela indignação, ao narrar as ações coercitivas e intimidadoras da Polícia. Contudo, a indignação

denotada não consistia numa manifestação de solidariedade aos/às jovens agredidos/as, mas se remetia a ele próprio que, com frequência, era vítima dessas abordagens abusivas, ocorridas por causa do seu trabalho de vendedor não legalizado, segundo ele. A Polícia “não me deixa trabalhar em paz”.

Retomando o encontro com os/as jovens na escola, os/as estudantes me receberam muito bem nas duas turmas, mas continuavam sem entender o que eu fazia ali. Ser estudante e estar na UFMG estimulava a curiosidade de alguns/as deles/delas sobre o tipo de Curso que eu fazia, pois, a imagem que tinham da Universidade era de que ela servia para formar médicos, engenheiros, dentistas, ou seja, para se conquistar uma profissão e, de preferência, de maior valor social.

Nas primeiras três semanas de investigação, eu ia à escola três vezes na semana. Passava um dia em cada turma e, no terceiro dia, acompanhava as duas turmas juntas, na sala de vídeo e na aula de Educação Física. Contudo, o desconforto das professoras, Vera mais que Neide, com a minha presença, era perceptível até para os/as estudantes. Um deles chegou a falar comigo uma vez, no pátio: “Ih, a professora fica mais nervosa quando você tá na sala”. Conversei com elas várias vezes sobre isso e Vera enfatizou que não estava conseguindo trabalhar com a minha presença na turma dela, aceitara a pesquisa, porque a diretora assim indicara. Já Neide abriu a possibilidade de eu acompanhar as aulas de Educação Física. Ambas alegaram que a minha presença na sala deixava os/as jovens muito mais agitados/as e que estimulava “a falta de concentração nas aulas”.

Das conversas que tivemos, pude depreender que as professoras se sentiam espiadas, vigiadas e, de certa forma, se viam na obrigação de se esforçar para não cometerem nenhum “deslize” em sua prática docente, como mencionara Neide, certa vez.

Acredito que assumir a unidocência nas turmas de EJA Juvenil tinha sido um grande desafio para elas, que tentavam vencer as inúmeras dificuldades enfrentadas na prática docente, investindo no controle da disciplina em sala de aula, para que pudessem ministrar o conteúdo previsto, como reiteravam nas conversas que tivemos.

Ao contrário das professoras, os/as jovens não se mostravam incomodados/as com a minha presença, mas, de certa forma, a utilizavam para fragilizar a dinâmica das aulas: “Ficam cheios de gracinhas” - me dissera Neide; ou na voz de Vera, aproveitavam que eu estava lá “para aparecer”. Contudo, reconheço

que minha presença nas salas de aula gerava impactos à sua rotina diária. Acordos firmados entre os/as jovens e as professoras eram quebrados. Sair da sala, por exemplo, ficava mais fácil, pois a professora acabava cedendo à pressão dos/das jovens, para evitar embates na minha frente.

Assim, passei a acompanhar os/as jovens apenas nas aulas de Educação Física, ou seja, uma hora por semana. Esta aula, juntamente com a aula na sala de vídeo, era a que ocorria fora do espaço onde se concentravam as outras aulas. Durante essa aula, as duas turmas se encontravam - os homens jogavam bola e as mulheres se sentavam nas escadas de acesso à quadra e em pequenos grupos conversavam ou usufruíam da tecnologia disponível no celular.

A essa altura, a aflição me revolia o corpo e o sentimento. A realização da pesquisa na escola foi autorizada, mas as condições restritivas que surgiam, à medida que o percurso da investigação avançava, tornavam esta situação cada vez mais inóspita. A perspectiva de buscar outra escola para a realização da pesquisa se fortalecia.

Acompanhar os/as jovens fora da escola seria uma possibilidade para dar prosseguimento à investigação, entretanto, boa parte deles/delas vinha de bairros distantes. Estavam espalhados pelos bairros da Regional Administrativa onde a escola estava situada. As turmas foram configuradas por estudantes oriundos/as de diferentes escolas, encaminhados/as para esta escola pela Gerência Regional de Educação. Muitos/as tinham de se deslocar de ônibus.

Dos desconfortos de Vera e Neide veio o meu desconforto, porém, da restrição nasceu uma possibilidade: surgiu a perspectiva de um novo campo de pesquisa. Ainda, numa das minhas idas à escola, enquanto acompanhava a aula de Educação Física sentada na escada, ouvia a conversa de um grupo de meninas que girava em torno da provável ida do grupo para o Ensino Médio, já que elas esperavam concluir o Ensino Fundamental, em breve. Na conversa, dúvidas sobre se estariam preparadas, de fato, para cursar o Ensino Médio. “O ensino do projeto EJA Juvenil é muito fraco” – disse uma delas. “Tem aluno que não sabe nem ler direito e está aqui, junto com a gente” – comenta outra. Percebi que concluir o Ensino Fundamental na EJA Juvenil não assegurava, às jovens, a confiança de que teriam sucesso na continuidade dos estudos na etapa seguinte. Essa percepção da EJA Juvenil como um projeto de qualidade inferior se repetiu em manifestações de jovens da Escola Gabi de Souza, escola-sede da investigação.

A conversa seguia discorrendo acerca de escolas onde já haviam estudado e onde gostariam de fazer o Ensino Médio. Em geral, faziam referências à qualidade das escolas citadas, muitos elogios às escolas estaduais, que futuramente as receberiam no Ensino Médio, e muitas críticas às municipais, nenhuma delas considerada “ótima”, pelo grupo. Os comentários variavam entre “mais ou menos” e “muito ruins”. Aproximei-me mais do grupo e comecei a participar da conversa. Dentre as escolas classificadas como “muito ruins”, as estudantes destacaram uma como sendo a “pior de todas”, ou seja, a escola era a pior entre as “muito ruins”.

No julgamento, as jovens, sem economia, usaram várias expressões que, na compreensão delas, davam substância à má qualidade: “é uma escola sem lei”, “só tem bandido”, “ninguém faz nada”, “os alunos fazem o que querem”, “os alunos usam drogas na escola e ninguém fala nada”, “a gente é roubada quase todo dia”, “tem briga toda hora”, “muito desorganizada”, “bagunçada”, “o banheiro é muito sujo”, “o ensino é muito fraco”, “não tem respeito com os professores” e outras tantas referências negativas. Todavia, entre as jovens que participavam da conversa, apenas uma havia estudado na escola comentada. As outras teciam suas críticas com base no “ouvi falar” pelos/as parentes, conhecidos/as e vizinhos/as que teriam estudado na tal escola.

Submersos na imagem da escola desenhada pelo grupo de estudantes, apareciam dois níveis de responsabilidade pelo quadro descrito. No primeiro nível, vinham os/as jovens estudantes que, com seus “malfeitos”, devastavam a qualidade do ensino ofertado e a imagem da escola. No segundo nível, de forma mais branda, aparece a responsabilidade dos/das profissionais da escola. O julgamento das estudantes em relação à atuação dos/das alunos/as era muito mais rigoroso do que o que faziam em relação à atuação dos/das profissionais da escola. Tratava-se de uma visão muito reduzida e negativista da escola e dos sujeitos da escolarização. Ao mesmo tempo, as jovens informantes mobilizaram minha inquietação e, conseqüentemente, o desejo de saber mais sobre a tal escola.

Apurei que a intervenção da SMED na escola se dera no âmbito da gestão administrativo-financeira, portanto, não procedia da ocorrência de nenhum episódio catastrófico no campo pedagógico ou das relações estudantis. Descobri, ainda, que a diretora nomeada como interventora pela Secretaria não me era estranha. Nos anos 1990, havíamos trabalhado juntas numa mesma escola. Em tempos posteriores e já pretéritos, nos reencontramos na Secretaria Municipal de Educação.

Nesse momento, ela era assessora da secretária de educação e eu diretora de escola. Assim, confiante em novas possibilidades de realização da pesquisa, a procurei. Já nos contatos iniciais com a diretora, minhas esperanças se renovaram:

Por meio de uma rede social, via mensagem privada, fiz o primeiro contato com a diretora. Como já nos conhecíamos, atualizamos informações sobre o fluxo de nossas vidas, filhos, trabalho, experiências vividas, etc. Demonstrei estar informada sobre sua posição atual na educação municipal e discorri sobre a pesquisa, sua questão central, seus objetivos, o público e sua natureza etnográfica. Bastante objetiva, solicitei sua ajuda, já que ela tinha atuado na gestão da política educacional do município, para encontrar uma escola, que, de fato, acolhesse a investigação com as demandas que implicava. A partir daí, continuamos a conversar por telefone no final de semana. Bastante interessada na questão norteadora da pesquisa, e depois de pedir mais detalhes sobre o projeto de investigação, afirmou que a escola tinha um grande número de jovens de 15 a 17 anos em seu quadro discente e me convidou para conhecê-la, enfatizando que poderia acolher a pesquisa, pois acreditava que seria uma ótima oportunidade de entenderem o que a escola representava para esses/essas jovens. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Parti ao encontro do “meu porto de chegada”, cheia de boas expectativas. No compasso de Clarice Lispector (1980), afirmo: “Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido caminho, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo”. Porém, ainda não havia encontrado o “atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu...”, mas, também, sei que “meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros”. Os atalhos se fizeram no caminhar da empiria.

Logo após o recesso da Semana da Criança, retornei à Escola Isabela Cristina, comuniquei à diretora o encerramento da pesquisa naquela unidade, explicando que havia encontrado possibilidades de, ainda naquele ano, fazer contato com os/as jovens adolescentes não só da EJA, mas também do 3º ciclo e da EJA Múltiplas Idades, atendendo mais satisfatoriamente às demandas do estudo proposto. Ela se desculpou por não ter conversado com as professoras das turmas da EJA Juvenil antes da minha chegada à escola. Eu agradei e pedi que agradecesse às professoras das turmas, por mim. Contudo, antes de me retirar,

ainda conversamos um pouco sobre o funcionamento das turmas da EJA Juvenil no turno da tarde, mesmo turno de estudo das crianças do 1º ciclo e dos anos iniciais do 2º ciclo. Quando transpus o portão da escola em direção ao ponto de ônibus, sorri com alívio, pois essa despedida prenunciava uma jornada de pesquisa com novos desafios para a investigação.

Permaneci na Escola Isabela Cristina de agosto a outubro de 2016. A experiência empírica vivenciada encontra-se registrada em Diário de Campo e aparece na trama da tese.

3.3 TEMPO 3 – A ESCOLA MUNICIPAL GABI DE SOUZA, O “MEU PORTO DE CHEGADA”

Minha primeira visita à Escola Municipal Gabi de Souza⁴² ocorreu em outubro de 2016. Para chegar até lá, utilizei dois ônibus. Um, da minha casa até uma estação do BHBus⁴³ e, de lá, outro, até à escola. Já dentro do ônibus, às 9 horas, observo que um pouco mais da metade dos bancos estava vazia, sinal de que o trabalho era incorporado à vida das pessoas que moram no bairro já nas primeiras horas do dia.

O trajeto, de imediato, é incorporado à paisagem urbana do Rodoanel: ônibus, caminhões, carros, casas, barracões sem pintura e sem reboco, fábricas, pequenos bares, oficinas mecânicas, galpões para serem alugados, trânsito intenso e muita fumaça. Segui, e à medida que o motorista do ônibus realiza seu trajeto, a paisagem vai sendo tingida pelo tom acinzentado dos conjuntos de pequenos prédios de apartamentos populares. Quando saímos da rodovia, entramos por uma rua lateral estreita e, já no segundo ponto, descí. A viagem durara 13 minutos, àquela hora o trânsito fluía com maior rapidez. Agora, teria de vencer o morro à minha frente, já que não encontrei o atalho que um senhor me indicara.

A subida era forte e íngreme. De um lado do percurso, um terreno em declive com formato topográfico irregular que ora se afunilava, ora se alargava, cheio de mato, justamente onde ficava o atalho a que o senhor se referira. Do outro lado,

⁴² Nome dado à escola em homenagem à jovem Gabi de Souza, 14 anos, estudante, militante do Movimento de Luta nos Bairros (MLB) e moradora da Ocupação Eliana Silva, na Região do Barreiro, em Belo Horizonte, agredida pela Polícia com um tiro de bala de borracha no rosto, durante uma operação de desocupação do terreno.

⁴³ Parte do sistema de transporte coletivo de Belo Horizonte que permite a compra de créditos eletrônicos de passagens para usuários que não recebem o Vale-transporte.

casas margeadas por passeios escarpados pela inclinação do morro. Aqui, as casas eram mais coloridas e maiores, denotando, à primeira vista, que a vida reservara aos/às seus/suas moradores/as condições habitáveis diferenciadas daquelas das pessoas que moravam às margens da rodovia.

Decorrido um terço do caminho, me deparei com um entroncamento de ruas marcado por um pequeno pedaço de terra triangular que sustentava um arbusto. Esse pequenino lugar fronteiro favorecia que a vista se fartasse da parte baixa do bairro, ao mesmo tempo em que anunciava a presença da escola um pouco mais acima, com seu muro amarelo ilustrado com desenhos e traços que marcavam a presença das infâncias e das juventudes guardadas em seu interior. Concluí a subida do morro com dificuldades, sua curvatura acentuada me pesava as pernas e a ansiedade açoitava-me os pensamentos: “O que eu encontraria numa escola, cuja imagem publicizada era tão negativa? Minha problemática de pesquisa interessaria à escola? Seria bem-recebida pelos/as jovens? E o corpo docente, como reagiria”?

Cheguei! A escola estava lá, bem no cume do morro e, com seus muros altos, parecia me esperar. Na calçada em frente havia algumas pessoas assentadas, que me olhavam com curiosidade, uma lojinha e casas. Cumprimentei-as e me deparei com dois portões grandes de ferro que não me permitiam a vista do interior. Perguntei em qual daqueles portões eu deveria bater. Aliás, elas pareciam esperar que eu assim procedesse. Depois de informada, bati e fui recebida pelo porteiro. Apresentei-me como pesquisadora da UFMG, expliquei que já havia marcado com a diretora anteriormente. Minha entrada foi prontamente liberada e o caminho até à sala me foi indicado. Estava na hora do recreio. Atravessei o pátio, caminhando por entre os/as estudantes, eram muitos/as, todos/as jovens. Subi alguns lances de escada e me deparei com a porta da sala da direção fechada, mas, lá de dentro, vinham rumores. Fiquei aguardando.

A diretora estava atendendo uma mãe, me disseram. Enquanto eu a esperava, várias pessoas apareceram procurando por ela, mães de estudantes, professores/as, funcionários/as e estudantes. À minha frente, num plano mais abaixo, o pátio central pulsando de gente jovem. A visão entrecortada por uma enorme fila em linha reta, que se iniciava na porta da cantina, passava por mim e seguia subindo escadas em direção ao outro bloco de salas, tentando apreender a vivacidade espalhada à minha frente: jovens, movimentos, ruídos, espaços, cores,

cheiros, risos, brincadeiras, emoções. Os tempos/espacos escolares também se tornaram especiais em comemoração antecipada do Dia da Criança.

Pus-me a observar os/as estudantes da fila e os/as outros/as espalhados/as por espacos/tempos do recreio prolongado. Eram jovens de idades diversas, meninos e meninas, como se referiam a si mesmos/as, mais de três centenas, que desfilavam pelos pátios, corredores e escadas, com a cor de sua pele, seus cabelos afros, anelados, alisados, espalhados e contidos, entalhados por diferentes tipos de cortes e penteados, seus corpos juvenis, suas vozes, seus cheiros, suas fisionomias, seus gestos, seus movimentos e sua alegria incontestável. O que eu via à minha frente não guardava semelhança com a imagem que me fora produzida sobre a escola. Eu observava e sentia que, ali, estava o meu campo de pesquisa e que, certamente, aqueles/as jovens teriam muito a dizer de suas juventudes.

Ainda aguardando a diretora, notei próximo a mim um grupo de jovens que conversavam. Eram umas oito estudantes, todas negras, com os cabelos arrumados, olhos e bocas que se destacavam pelas cores vivas da maquiagem e do riso farto. O grupo não era fixo, a todo o momento chegava ou saía uma jovem. Algumas me abordavam, queriam saber quem eu era, o que fazia ali, se era professora nova na escola, se era da secretaria de educação...

A porta se abriu, a diretora me viu e sorriu, saindo da sala, acompanhada por uma mulher e uma estudante de cerca de 14 anos, que seria sua filha. Depois que a mãe saiu, outra mãe abordou a diretora, que encaminhou rapidamente a questão, combinando outro momento para conversarem. O grupo de meninas acercou-se da diretora, abraçando-a carinhosamente. A pele preta da diretora e seu sorriso fácil se misturavam facilmente à alegria visível das jovens. Trocaram abraços, beijos e elogios sobre a beleza da diretora naquele dia, que em dado momento questionou uma das jovens pela ausência da blusa de uniforme, ao que ela respondeu indagando o porquê de não poder usar a blusa. A diretora deu uma risada e respondeu: “É obvio que não pode, pois assim você fica muito mais bonita que eu e isso não posso permitir, entendeu”? A menina e as outras também riram do comentário.

Durante o tempo em que fiz a observação de manhã, várias vezes presenciei essa troca de afeto entre a diretora e os/as jovens estudantes. Em seguida, me cumprimentou e entramos na sala, mas nem nos sentamos, pois teve de sair para resolver uma questão no recreio que, segundo ela, estava tumultuado, em virtude do

lanche especial e da ausência de seis professores naquele dia. Permaneci no meu posto, contemplando o recreio.

De onde eu estava, num ponto mais alto e central, portanto privilegiado, um mar de jovens se descortinava à minha frente. Mar, pela imensidão, pelo tom predominante do azul dos uniformes, pelos movimentos nada uniformes que faziam, pela alegria, pela beleza juvenil esfuziante que se deixava espalhar pelos diversos espaços à sua disposição, anunciando uma perspectiva mais feliz para a investigação a que eu me propusera. Quis a circunstância que, nesta escola, meu contato inicial se desse com os/as jovens, diferentemente do que ocorrera nas unidades visitadas e naquela onde iniciara a pesquisa, o primeiro encontro sempre havia se dado com as pessoas adultas da escola.

Acabado o recreio, os/as estudantes se encaminhavam sem pressa para a sala de aula, muitos estendiam a conversa iniciada e o tempo do recreio, corredores afora, salas adentro.

A diretora retornou, me fez sentar e pediu a uma funcionária que trouxesse água, café e lanche. Discorri detalhadamente sobre a pesquisa, explicando desde a origem da questão a ser investigada, cada passo inicialmente previsto, as hipóteses que eu tinha, os sujeitos da pesquisa, e os procedimentos que, em princípio, seriam utilizados na coleta de dados. Ela me ouviu atentamente e afirmou que, desde que assumira a direção da escola, lidava com um grupo expressivo de adolescentes que acordava cedo – as aulas iniciavam às 7 horas – deixava sua casa e vinha para a escola todos os dias, mas que passava a maior parte do tempo fora da sala de aula, e enfatizou que o meu trabalho poderia proporcionar uma leitura cuidadosa de alguém de fora, que não estava implicado diretamente naquela rotina escolar. Disse-me, ainda, que essa “leitura de fora” poderia ajudar a escola a se repensar em relação aos/às jovens.

Saí do encontro com “Coruja”⁴⁴, a diretora, com a decisão de realizar a pesquisa naquela escola, como também combinamos o acesso aos/às jovens de qualquer turno, aos documentos da escola e ao que mais fosse demandado. Ela demonstrou que se identificara com a temática da pesquisa.

A apresentação da pesquisa ao corpo docente aconteceu nos turnos de trabalho - manhã e tarde. Foi um momento breve, pois os/as docentes tinham de

⁴⁴ Coruja, codinome atribuído à diretora da escola por ela mesma.

atender às demandas de seu cotidiano. A apresentação se deu primeiro no turno da tarde, turno em que funcionavam as turmas de 1º ciclo, turmas iniciais de 2º ciclo e duas turmas de EJA Juvenil. Neste turno, o grupo de professoras apenas ouviu a minha explanação. Com a dupla de docentes da EJA Juvenil a conversa demorou um pouco mais, já que visitaria tais turmas. Assim como já acontecera em conversas realizadas em outras escolas na fase exploratória, as professoras tentavam antecipar respostas prováveis para as questões norteadoras da investigação, quase tentando ocupar um espaço de intervenção destinado aos/às jovens. Também afirmaram que os/as estudantes da EJA Juvenil eram muito diferentes dos/das estudantes do 3º ciclo. Seriam mesmo diferentes? Onde estaria essa diferença, já que muitos/as deles/delas, no ano anterior, estavam neste ciclo junto com outros/as estudantes, inclusive de mesma faixa etária?

Já no turno da manhã, fiz uma apresentação geral da proposta de pesquisa aos/às professoras do final do 2º e do 3º ciclo, durante o horário do recreio, procurando evidenciar os objetivos, quem seriam os sujeitos e o processo de pesquisa. Poucos/as professores/as se manifestaram, mesmo porque o tempo era curto, mas os/as que o fizeram, receberam bem a pesquisa, destacando a importância de a escola sediar um estudo daquela natureza, já que possuíam grande número de estudantes de 15 a 17 anos espalhados/as no 2º e 3º ciclo, na EJA Juvenil e na EJA Múltiplas Idades. Ficou acertado que eu acompanharia os/as jovens estudantes, nas turmas de maior concentração, iniciando o processo de observação durante as atividades escolares do turno, independentemente do espaço em que ocorressem. Ao final, uma professora me acompanhou até à coordenação, sugerindo turmas que ela julgava importantes eu conhecer. Outras professoras, posteriormente, também me abordavam, fazendo sugestões semelhantes. Em geral, as turmas sugeridas continham estudantes que não permaneciam na sala durante as aulas ou eram turmas em que a disciplina era considerada mais difícil, pela escola. A seguir, apresento um extrato do Diário de Campo:

Por indicação da professora de Inglês, hoje, resolvi acompanhar a aula na turma 304, 7º ano. Dirigi-me para a sala assim que o sinal tocou. Fiquei no corredor esperando a chegada da professora de Ciências. Enquanto isso, vários/as estudantes me perguntavam se eu iria dar aula, se era professora nova, se ia substituir alguém e do que eu dava aula. Isso aconteceu em todas as turmas que visitei. No interior da sala alguns/as estudantes riam alto, conversavam, outros/as entravam e saíam correndo.

A professora chegou e me dirigi a ela, solicitando o acompanhamento. Disse a ela que era a primeira vez que eu estava na turma. Os/as estudantes falavam alto e um grupo jogava *tapão*.

A professora procurava “acalmar”, pedindo silêncio e mandou que se sentassem. Interrompeu o jogo e pediu para que dois estudantes que eram de outra sala saíssem. Ela observou que o chão estava sujo, “como sempre”. Apresentou-me à turma, pedindo que eu explicasse a minha presença. Assim fiz, sendo interrompida várias vezes. Um grupo de estudantes chegou e a professora quis saber onde estavam. Responderam que tinham ido beber água. Ela pediu silêncio e que eu continuasse a falar. Falei rapidamente, perguntei se estava tudo bem eu assistir a aula. Eles/elas assentiram que sim.

Mas a sala continuava bastante movimentada tanto no som quanto no deslocamento dos/das estudantes de suas carteiras. Acho que entendi por que a professora de Inglês queria que eu acompanhasse essa turma. Era a turma do “barulho”, da “indisciplina”, da “desorganização”. Era a primeira sala que eu visitava e que havia papéis amassados jogados pelo chão, carteiras desordenadas, etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Contudo, durante a minha permanência na turma, que foi breve, não observei nenhum ato mais hostil ou desrespeitoso dos/das estudantes em relação à professora ou em relação a si mesmos/as. Meu olhar de dentro e de perto não se estranhou com o que presenciara. Os meus muitos anos de docência não passaram incólumes a situações como essas.

Naquele momento, a observação teve como propósito conhecer o campo da pesquisa e definir os sujeitos da investigação. As turmas da EJA Juvenil foram as primeiras que visitei, porque este me pareceu o procedimento mais objetivo, diante da complexidade que envolvia o turno da manhã: muitas turmas, muitos/as jovens, dois ciclos, o que implicava fazer escolhas a partir de um levantamento que eu vinha organizando, para a localização dos/das jovens nos ciclos e nas turmas. Estou chamando de “visita” o breve acompanhamento das turmas, que em geral correspondia à duração de quatro aulas em dias diferentes, momento em que realizei um processo de observação mais panorâmico, portanto, multifocalizado dos/das jovens nas turmas. Registrei, assim, a visita a uma das turmas da EJA Juvenil, no turno da tarde:

Assim que entrei na sala, a professora me apresentou aos/às alunos/as e perguntou se eu gostaria de falar alguma coisa ou de fazer alguma atividade com eles/elas. Falei sobre a pesquisa e me sentei no lugar indicado pela professora, à frente da sala. As cadeiras e mesas estavam dispostas de frente, para o meio da sala, nas duas laterais. Ao fundo, uma televisão em que os/as estudantes assistiam a uma videoaula. Havia seis jovens na sala: uma mulher e cinco homens. Posteriormente, outra jovem chegou.

Sete jovens compareceram à aula naquele dia. Todos assistiam à videoaula em silêncio, cujo assunto versava sobre o uso de pronomes. Eram 14h30. Lá fora, o vozerio da infância se juntava ao calor do sol, que estava bastante quente naquela tarde. A sonolência se acercava dos/das jovens e seus corpos se largavam sobre as carteiras, enquanto assistiam ao vídeo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Nesse dia, fiquei até o final do horário, inclusive acompanhei a aula de Educação Física, realizada em conjunto com a outra turma de EJA Juvenil do turno.

Em 2016, o processo de observação, como dissemos antes, correu de forma panorâmica, pelos poucos dias que ainda restavam do ano letivo, de outubro até meados de dezembro. Os/as jovens de 15 a 17 anos estavam diluídos/as em 24 turmas – quatro turmas do 6º ano⁴⁵, 15 turmas do 3º ciclo⁴⁶, três turmas de EJA Juvenil (duas delas funcionando no turno da tarde e uma no turno da noite), e duas turmas de EJA Múltiplas Idades. A observação nesse ano transcorreu guiada pela intenção de conhecer os/as jovens estudantes e de me fazer conhecer por eles/elas. Optei por concentrar a observação no turno da manhã, em turmas do 3º ciclo, de 7º e 8º anos.

As turmas do 9º ano foram descartadas, porque eram de conclusão do 3º ciclo, portanto deveriam se desligar da escola no final daquele mesmo ano. Mas também acompanhei aulas em uma turma do 2º ciclo e em uma turma de EJA Juvenil do turno da tarde. Assim como nas turmas do 9º ano, estas eram turmas de conclusão do Ensino Fundamental e que, portanto, os/as jovens estudantes, certamente, não estariam vinculados/as à escola no próximo ano.

A observação transcorreu mobilizando, além de salas de aula, os corredores, escadas, quadra e pátios. Muitas vezes, me deixei ficar sentada em uma das mesinhas de um dos pátios, onde os/as estudantes costumavam jogar damas,

⁴⁵ O 6º ano era vinculado ao 2º ciclo e também correspondia ao último ano desse ciclo.

⁴⁶ O 7º, 8º e 9º anos pertenciam ao 3º ciclo.

sempre de olhos e escuta disponíveis aos movimentos e sons, às situações e às pessoas, ora fazendo anotações, ora analisando horários e listas, ora fazendo nada, perspectivando a identificação de meus/minhas futuros/as informantes.

Foi numa dessas assentadas que fui abordada pelo jovem Kaíque⁴⁷, que se aproximou e sentou-se ao meu lado, perguntando o que eu estava fazendo naquele momento. Nós já nos conhecíamos, eu havia estado em sua sala no dia anterior. Diante da minha explicação, informou-me que não ia falar nada sobre ele. Respondi que assim seria, e mostrei-lhe o quadro de horários das turmas que eu estava analisando, ele localizou sua turma no quadro e, surpreendentemente, começou a contar, com detalhes, sua história de vida.

Kaíque tinha 16 anos, estava no 8º ano e chegara à escola naquele ano. Ele vivia com a mãe e um irmão caçula, no mesmo lote onde também moravam, em outra casa, o avô, a quem ajudava esporadicamente, prestando serviços de jardinagem e capina de casa em casa, além de um tio. Seu pai fora assassinado a tiros, quando ele era pequeno e nem o nome constava em sua certidão de nascimento, como ele frisara. Da parte do pai, tinha outros dois irmãos e teve também uma irmã que, segundo ele, morreu de *overdose*. Ele conviveu com o pai e mantinha contato com esses irmãos, destacando que desejava morar com sua irmã mais velha em outro bairro. Era sustentado pela mãe, que trabalhava como cuidadora de idosos e o criara sozinho.

A paternidade de Kaíque, conforme seu relato, era conhecida e reconhecida pelo pai e irmãos paternos. Contudo, o direito de ter o nome do pai mencionado em seu registro de nascimento lhe fora negado. O mesmo ocorre com alguns/as dos/das jovens da turma pesquisada, como o estudante, já citado, Lorin AF, que manifestava grande mágoa por motivo semelhante: sentia-se abandonado pelo pai e, com frequência, denunciava esse abandono nas redes sociais.

Sobre a escola anterior, também municipal e que ficava bem perto de sua casa, Kaíque relatou ter sido expulso, porque estava vendendo drogas. Afirmou que tinha resolvido não vender mais drogas pela mãe, que o teria flagrado na “boca”: “Ela me arrastou para casa debaixo de pancada, nunca mais voltei lá”. Apesar da

⁴⁷ O codinome Kaíque foi escolhido por mim, em homenagem a um ex-aluno, de 17 anos, morto pelo tráfico de drogas, em 2014, cujo corpo não pôde ser velado por sua família, porque sobre ela pairava ameaças de novas retaliações. Na minha memória, ainda presente o choro sofrido da mãe do jovem por não ter podido cobrir o corpo do filho de flores, como era seu desejo.

surra que levou, Kaíque falava da mãe com muito afeto e se preocupava muito por ela ter de trabalhar à noite, transitando sozinha pela cidade.

Kaíque estava entre os jovens mencionados pela diretora que possuíam frequência regular à escola, mas que não permaneciam na sala de aula. No primeiro dia em que acompanhei as aulas em sua turma, ele não entrou, aparecendo, a todo o momento, na janela da sala. No outro dia, ele chegou à sala já no segundo horário e se acomodou. Minutos depois veio até a mim, que estava sentada no fundo da sala, e, desconfiado, me interpelou: “Você é da Polícia”? “Por que tá observando a gente”? Ao se sentar ao meu lado, já sabíamos da existência um do outro. Desde que o conhecera, desejei que ele fosse um dos meus “informantes”.

Durante a conversa, Kaíque trouxe questões importantes sobre sua história de vida, sobre a família, sua relação com o tráfico de drogas, sua relação com a escola, seus medos... Muito havia para refletir sobre tais questões, caso permanecêssemos juntos durante a investigação. A seguir, destaco um excerto da conversa bastante ilustrativo de uma referência feita pela diretora em relação a um grupo de jovens estudantes, do qual Kaíque fazia parte, que são frequentes à escola, mas que não assistem à aula:

Kaíque, sempre desconfiado, perguntou o que eu fazia ali. Juntei os papéis, os organizei e mostrei *pra* ele o quadro que eu havia feito das turmas que eu já visitara. Ele me perguntou se a turma dele estava no quadro. Esclareci que sim e apontei a turma no quadro. Ele quis saber por que eu não fui mais à sua turma. Eu disse que havia ficado na sua turma dois dias e que estava visitando outras turmas. Ele retrucou, mas eu só o vi lá uma vez.

Eu respondi: É porque você só assistiu a essa aula. E perguntei:

- E você, o que faz aqui?

Ele respondeu:

Kaíque: Tô descansando.

Eu: Mas, não está tendo aulas na sua turma...

Kaíque: Tá sim, aula de Matemática, é muito chato, *num* gosto, não, de Matemática.

Aí eu comentei que num dos dias em que visitei a turma dele, ele entrou na sala só na aula de Inglês, e nem tinha aula de Matemática naquele dia.

Kaíque: Foi mesmo, mas hoje eu assisti duas aulas já, agora vou descansar.

Eu: Você faz sempre assim, assiste aula e descansa?

Kaíque: É, é melhor.

Eu: Você tá no 8º ano, né?

Kaíque: É. Eu vou passar *pro* 9º, quer dizer, acho que vou passar. Faltei muito, mas acho que vai dar sim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Kaíque escolhia as aulas que queria assistir, ainda que essa opção não tivesse sido dada pela norma escolar. Conforme eu observara, essa escolha parecia ser mobilizada pelo tipo de relação que o professor e ele mantinham, durante a aula, já que ele figurava entre os estudantes mais “agitados”, quando estava presente em sala e mais “desinteressado” em relação ao estudo. Mesmo com essa situação oscilante de frequência às aulas, a não realização das tarefas escolares e as notas baixas, o jovem adolescente parecia confiante na perspectiva de avançar para 9º ano. Estávamos no fim do ano letivo. Não me pareceu que ele ignorasse as regras para que tal progressão ocorresse. Contudo, mesmo na aula eleita do dia, a de Inglês, me pareceu que a sua permanência durante todo o tempo na sala foi fruto de grande esforço.

Nas minhas visitas às salas de aula, professores/as e estudantes, às vezes, pediam uma espécie de *feedback* do que intuía que eu presenciava:

Professores/as: E aí, o que achou da turma? Você não achou a turma mais agitada hoje? Como você sentiu a aula? Eu procurei trazer um texto para a aula que falasse de coisas do interesse deles. Você viu aquele menino, acho que fiz bem em pedir para que ele deixasse a sala, não é? (DIÁRIO DE CAMPO, fragmentos, 2016)

Estudantes: O que achou da gente? Ficou “de cara” com a sala, não foi? Não te falei que nessa sala aqui é a maior bagunça? Eu procuro ficar na minha, você viu. Esses meninos daqui *são tudo* gente sem educação, você não achou, não? Aula chata, né? A professora de Física é *a maior legal*, não é? (DIÁRIO DE CAMPO, fragmentos, 2016)

Em relação aos docentes, Pereira (2010) em estudo que aborda diferentes experiências juvenis observadas em contextos diversos, sendo a escola um deles, na busca de compreender como essas experiências afetavam e eram afetadas por outras experiências, ele relata que era visto pelos/as docentes como “alguém, num contexto difícil de ministrar aulas, que estava ali para julgar o trabalho docente, ou

que ao menos teria discernimento para avaliá-los”. Eu acrescentaria às conclusões do pesquisador, sobre este aspecto, que os/as docentes também me viam como alguém com potencial para reconhecer positivamente o trabalho que faziam naquele universo de dificuldades e desafios, pois além do percurso acadêmico na Pós-Graduação, eu era docente com longa trajetória na Educação Básica, portanto, versada no que falava.

A minha presença nos corredores, pátios e salas de aula muitas vezes não era notada pelos/as estudantes, que por mim passavam como se eu fosse um ser invisível. Em outros momentos, de forma inesperada, me interpelavam sobre algo, cuja resposta parecia não ter nenhuma importância, como ocorreu num dia em que eu estava no corredor, aguardando o professor chegar à sala de aula. Uma garota parou diante de mim, acompanhada de outra, e comentou: “Se o menino que você tá ficando, começa a se preocupar com a ex-namorada, você tem de brigar, não é, professora”? E se afastou, sem esperar a resposta.

Por outro lado, houve momentos que se dirigiram a mim, para saber quem eu era, o que fazia nas salas, já que não dava aulas, se eu também iria à sua sala, ou quando isso aconteceria. Também se dirigiam a mim para reclamar da escola, de sua organização e dos/das colegas. Aliás, quando faziam comentários sobre a escola, sempre expressavam uma reclamação do ambiente ou da turma, ou um elogio à diretora, quando a avistavam andando pela escola: “Gente boa essa, a!”, “sangue b”, “gosto demais, trata a gente bem”, “fala *igual nós*”, “até quando xinga ela ri”, “ela usa um perfume bom”.

A grande dificuldade que tive nesse momento da pesquisa se deu quando visitei as turmas de 7º ano. Eu não conseguia achar os/as jovens de 15 a 17 anos nas turmas em que estavam listados/as. Em geral, sempre havia um/a ou outro/a jovem, mas não era o/a que constava na listagem daquela turma. Certamente, estes/estas jovens continuariam seus estudos na escola, em 2017, e eu esperava identificá-los antes disso. Da coordenação, obtive a explicação de que, no segundo semestre, os professores/as refizeram, informalmente, a organização dessas turmas, considerando as necessidades de aprendizagem como critério. A conversa com a coordenação de pouco adiantara, pois ela também não tinha uma listagem das turmas com a reorganização praticada. Cada professor/a anotava para qual turma o/a estudante tinha ido, para lançamento de frequência, posteriormente, na chamada da turma original. Podemos dizer que a sala de aula se constituía, também, pela

demanda da prática pedagógica, que alterava tempos/espços e convenções institucionais.

No entanto, consegui compreender melhor o movimento realizado pela equipe docente numa das turmas do 7º ano que, aleatoriamente, me deixei observar. A reorganização dessas turmas buscava otimizar a aprendizagem de determinados conteúdos, percebidos pelo grupo docente que atuava nas turmas como de difícil assimilação pelos/as os/as jovens estudantes. Não era um procedimento fixo. Com a reorganização, esperava-se que os/as estudantes aprendessem a estudar com mais autonomia, qualificando suas dúvidas e apresentando-as durante as aulas.

No período em que permaneci no turno da manhã, cerca de dois meses, considerando-se recessos, feriados e duas paralisações, a empiria foi alimentada por informações e dados diversos sobre os/as jovens do estudo proposto, sobre suas famílias, a escola e a política educacional voltada para a escolarização de jovens de diferentes agrupamentos de idades. Observação, leituras, reflexões, conversas informais com sujeitos diversos e registros tornaram-se múltiplos fios entrelaçados na trama da investigação. Contudo, o processo empírico no campo apenas começara, numa seara que prometia ser longa, demandando novos fios e maturação, para que se pudesse atravessar “períodos de árvore que se prestam para a poesia” (BARROS, 2001).

A pesquisa documental foi iniciada logo nos primeiros dias do trabalho de campo nesta escola e, no decorrer da empiria, acabou sendo demarcada por três aspectos. Um primeiro aspecto dizia respeito aos documentos que registravam a movimentação dos/das estudantes na sua escolarização, cuja utilização se dava quando a empiria demandava. Naquele momento, para acompanhar algumas turmas do turno, se fez necessário recorrer ao registro formal da movimentação de cada uma. Com esses documentos, fornecidos pela secretaria da escola, em mãos, fiz um levantamento, localizando os/as jovens de 15 a 17 anos nas turmas em que estavam, por ano do ciclo, gênero e idade, mapeando, ainda, o registro de abandonos e transferências de escola, também, por turma e gênero.

O levantamento trouxe luz à complexidade do quadro de turmas do primeiro turno da escola e, por meio dele, foi possível perceber não só a movimentação da escolarização, como as turmas de maior incidência de jovens de 15 a 17 anos, além de definir o recorte das turmas que eu visitaria: uma turma no 2º ciclo do 6º ano das quatro existentes e sete turmas no 3º ciclo, sendo três no 7º ano e quatro turmas no

8º ano. Em vários outros momentos da investigação foi preciso consultar tais documentos, como os registros da frequência dos estudantes à escola, por exemplo, utilizados sempre que a empiria assim exigisse.

O segundo aspecto, fortemente marcado pela dimensão temporal, já que as informações nos permitiam vislumbrar evoluções em diferentes anos e períodos, se referia aos acervos de documentos que continham dados gerais da educação escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, da escola em relação a si mesma, e dela em relação à própria Rede municipal e à Regional Administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Tais dados eram obtidos em formato *on-line*, pelo serviço interno de informatização de dados da SMED. Este segundo aspecto contempla, ainda, documentos reunidos nas pastas individuais dos/das estudantes, relativos à sua vida escolar. Tais documentos possibilitaram recompor, seguindo um curso cronológico, toda a trajetória escolar dos/das jovens que será apresentada mais à frente.

Por fim, o terceiro aspecto se relaciona a dados oficiais estatísticos socioeconômicos, censos escolares, taxas de defasagem idade/série, de evasão e reprovação escolar, mapas da violência contra jovens e documentos da PBH que também compuseram o acervo de documentos a que recorreremos durante a pesquisa, para identificar singularidades – população, serviços urbanos, equipamentos culturais e esportivos, serviços sociais e redes de proteção à criança e ao adolescente – da Regional Administrativa onde a escola está localizada e puderam ser analisados.

Sobre a utilização de dados estatísticos, Sposito (2017), em artigo de autoria compartilhada com Raquel Souza e Fernanda Silva, ressalta a importância dos dados quantitativos como caminho fértil para “delinear, ainda que em caráter preliminar e exploratório, novos desafios para a pesquisa sobre a condição juvenil e os jovens brasileiros”. As autoras consideram a proficuidade de complementação que os dados estatísticos podem proporcionar às pesquisas qualitativas. Neste estudo, recorreremos aos dados estatísticos relativos à dimensão da escolarização juvenil, descrevendo-os por variáveis de sexo, raça, faixa etária, etapa de ensino e Regiões geográficas do Brasil, como forma de nutrir a análise qualitativa da empiria, procurando, sobretudo, inserir a investigação num contexto nacional.

As “palavras amansadas”⁴⁸ por Manuel de Barros (2001) nos ensinam que “cada coisa ordinária é um elemento de estima”, portanto, cada documento acessado, lido e estudado foi de grande valia nas trilhas da pesquisa. A riqueza das informações resgatadas nos possibilitou reconstituir histórias, trajetórias e contextos, nos ajudou a explicar que “a lagartixa de esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia.”

Encerrado o ano letivo, hora de balanço e de se pensar o porvir da investigação. Considerando-se o desenho do quadro de turmas e os critérios de enturmação dos/das estudantes discutidos pela escola para o ano de 2017, optei por focalizar a pesquisa com jovens de 15 a 17 anos das turmas de EJA Juvenil que, a princípio, seriam duas turmas, constituídas por estudantes cuja defasagem, em relação ao ano do ciclo, fosse expressiva, ou seja, seriam atendidos/as nessas turmas, prioritariamente, estudantes que estavam no 6º e 7º ano em 2016, já que, a intenção era a de continuar atendendo os/as jovens de 15 a 17 anos que estavam no 8º ano, no Ensino Fundamental “regular”, posto que a maioria deveria cursar o 9º ano no ano seguinte.

Em janeiro de 2017, durante alguns dias compareci à escola para examinar as pastas individuais dos/das jovens de 15 a 17 anos. De imediato, me deparei com o silêncio que congelava o tempo e ensurdecia os espaços escolares, desertos de estudantes e de professores/as. Havia movimentação da direção, de funcionários/as e de trabalhadores de uma empresa que orçava uma possível pintura da escola. Mesmo assim, a solidão provocada pelas ausências desses sujeitos não se alterava. Sentia-me desaninhada. Contudo, dirigi-me à secretaria da escola e iniciei o trabalho de análise das pastas dos/das jovens de 15 a 17 anos.

As pastas ficavam organizadas em ordem alfabética, numa caixa arquivo, de modo que cada embalagem configurava a existência de uma turma inteira. Comecei pelas turmas de 6º ano. Na caixa, os volumes de cada pasta não eram uniformes, dependiam do tempo de cada estudante na escola, da quantidade de situações e ocorrências registradas e de documentos que cada uma acumulava. Quando abri a primeira pasta, vi um conjunto vasto de informações sobre a vida escolar de um jovem estudante. Li todo o material e comecei a fazer anotações de dados e situações importantes para a pesquisa.

⁴⁸ Expressão muito utilizada por um professor indígena, Kanathio Pataxó, que afirma que “antes de se aprender a ler, é preciso amansar as palavras.”

Nesse dia, foram 5 horas de trabalho e cinco pastas analisadas. Para otimizar o trabalho, no dia seguinte, devidamente autorizada pela diretora da escola, comecei a fotografar as fichas de matrícula, que traziam informações importantes, como bairro de origem do/da estudante, com quem morava, forma de fazer contato, entre outras. Os demais documentos contidos nas pastas foram lidos na secretaria da escola e, à medida do avanço da leitura, porções generosas da história de vida dos/das estudantes iam se descortinando, de forma que comecei a conhecê-los/as por suas histórias guardadas nas pastas, alimentadas, paulatinamente, pelas ocorrências e intercorrências do cotidiano da escolarização.

No interior das pastas era possível encontrar, além de fichas de matrícula e de sua renovação, os históricos escolares, declarações de transferência, fichas avaliativas, boletins escolares, comprovantes de endereço e cópias de documentos de identificação do/da estudante e de seu/sua responsável.

Muitas dessas pastas continham, ainda, cópias de relatórios remetidos ao Conselho Tutelar, justificativas de ausências, atestados e laudos médicos, boletins de ocorrência policial, cópias de mandato de busca e apreensão policial de jovens, cópias de relatórios da Vara da Infância e da Adolescência, bilhetes recebidos das famílias, registro de reuniões da coordenação pedagógica com familiares e/ou com estudantes, cópia de cartão de vacina, documentos de compromisso em relação à vida escolar escritos de próprio punho pelo/pela estudante, documentos considerados relevantes, pela pessoa que lidou com determinada situação num certo momento. Portanto, não havia uma uniformidade de organização e de volume dos documentos, tampouco, condicionantes em relação ao que arquivar, transformando a pasta de cada estudante num arquivo particularizado, desenhado pelo percurso e percalços da sua trajetória escolar. Organizei um diário de campo para as pastas, separando as informações, por ciclo/ano, por turma e por estudante de cada turma.

Diante do volume de pastas e de informações priorizei, naquele momento, as pastas pertencentes aos/às jovens das turmas de 6° e 7° anos, pelo fato de estarem vivenciando um processo de escolarização que pressupunha a continuidade de um percurso escolar ainda a ser percorrido, até à conclusão do Ensino Fundamental que, pela idade, certamente, transcorreria em turmas da EJA Juvenil.

Este tempo indica novos contornos para a investigação, diante de minha decisão de focalizar sujeitos estudantes vinculados/as às turmas da EJA Juvenil.

3.4 TEMPO 4 – VIVENDO NOITES COM A TURMA DA EJA JUVENIL

Uma surpresa inaugura este tempo. Poucos dias antes do ano letivo começar, fui informada pela vice-diretora, Nina, de que não haveria mais turmas de EJA Juvenil no diurno, conforme decisão tomada na reunião de coordenação pedagógica da escola, após o encerramento do ano letivo de 2016. A vice-diretora me esclareceu que não era possível manter “os adolescentes perdidos num turno exclusivamente de crianças”. Disse ainda que, quando chegou à escola no ano anterior, esta situação já estava posta, não sendo possível desfazê-la naquele momento. E continua descrevendo problemas que essa situação teria trazido para a escola:

Até o recreio era junto e isso era um grande problema. Os jovens batiam nas crianças, tomavam a merenda delas, as intimidavam. A solução encontrada para amenizar a situação foi a de acabar com o recreio dos/das jovens. No turno da noite é mais adequado para eles/elas estudarem (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Quando estive, no ano anterior, nas turmas da EJA Juvenil, à tarde, presenciei uma situação que envolvia um encontro inesperado entre os/as jovens e as crianças e a reação de dois professores:

Num determinado momento, algumas crianças do 1º ciclo entraram no ginásio e o atravessaram, correndo até o outro lado, para beber água num pequeno pátio que ficava na lateral do ginásio... Devia ser alunos do 1º ano, pois eram muito pequenos. No trajeto até o bebedouro, paravam para observar o jogo, corriam pela quadra, ignorando os apelos para que saíssem de lá. Os estudantes da EJA Juvenil tentaram continuar o jogo com as crianças lá, reclamavam, advertiam, para que elas saíssem, mas nada, as crianças pareciam se divertir muito com a situação, riam e corriam pela quadra. A professora levantou-se preocupada, parou o jogo e foi até as crianças, dizendo que elas não poderiam ficar ali sem a professora delas. Elas insistiam, dizendo que queriam tomar água. A professora falou dos outros bebedouros espalhados pela escola e as conduziu para fora da quadra, fechando o portão. Os pequenos saíram reclamando. A questão me pareceu que não era a sede, pois as crianças poderiam ter procurado outros bebedouros, mas “tudo que é proibido, é sempre mais gostoso”. Pelo que entendi, a tensão era porque havia o risco de os maiores machucarem os menores com os fortes chutes de bola ao gol. E naquele momento, a preocupação da professora não me pareceu

exagerada, pois a velocidade da bola e a força com que era chutada não nos permitiam ter dúvidas de que poderiam mesmo se machucar. Os jovens até tentaram não atingir as crianças, mas, ao mesmo tempo, pretendiam continuar jogando com os pequenos lá no meio da quadra mesmo. Um deles gritou: “Azar deles”. Quando a aula terminou, a professora explicou-me que os/as jovens não podiam circular pela escola fora dos horários previstos, porque dava problemas e a relação entre eles/elas e as crianças não era nada amistosa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Os/as jovens também se referem a essa convivência com as crianças caracterizando-a como problemática. Morena, de 17 anos, uma das jovens que entrevistei, no ano anterior, estudara numa das turmas de EJA Juvenil do turno da tarde. Durante a entrevista, ela narrou situações de grande tensão, envolvendo os/as jovens e as crianças – agressões, ameaças, intimidações, etc. Isso não era mais novidade para mim, pois, conforme mencionei anteriormente, algumas unidades da RME/BH mantinham suas turmas de EJA Juvenil isoladas, num contexto inteiramente infantil, impedidas, portanto, de conviverem com seus pares de idade no interior da escola e sem promover nenhuma ação pedagógica na perspectiva de interação entre esses dois ciclos de vida.

A escola procurou dirimir a tensão instalada na relação entre os/as infantes e os/as jovens, encaminhando as novas turmas de EJA Juvenil para o turno da noite. Sendo assim, fui junto, portando memórias recentes da experiência de observação no diurno e inseguranças variadas, que passavam pelo medo antecipado do que eu iria vivenciar e pelos meus deslocamentos, agora noturnos, para acessar o campo de pesquisa.

Na segunda quinzena de fevereiro, retomei a investigação no campo. Havia sido aconselhada pela direção da escola a esperar um pouco, pois os/as jovens estudantes estavam atendendo, paulatinamente, ao chamado de volta às aulas, de forma que a frequência nos primeiros dias tinha sido muito pequena.

Na primeira noite de pesquisa, eram 6 horas da tarde, quando cheguei à estação. Estávamos no Horário de Verão e o sol nos acompanhava por mais tempo. O cenário da estação havia mudado radicalmente:

Muitas filas, muita gente. As pessoas andavam apressadas para não perder o ônibus de volta para casa, depois de um longo dia de trabalho. Em pé, sentadas nos bancos de alvenaria ou no meio-fio das calçadas,

mas sem romper a ordem da fila. Trabalhadores/as e estudantes aguardavam os ônibus. Da estação, um vaivém frenético de ônibus que saíam lotados em direção aos bairros periféricos da Cidade.

Quando cheguei, havia um ônibus no ponto, mas já estava cheio. Esperei, na fila, o próximo. Paralelamente, outra fila se formava para o ônibus subsequente. Logo que chegou, encheu. No ônibus, jovens e adultos, muitos trajando roupas de trabalho, vários com a identificação de suas empresas na camisa. Empresas de prestação de serviços terceirizados, empresas do comércio (supermercados, farmácias, lojas de departamentos, e outras).

Quando desci do ônibus, outro encostou atrás, também vindo da estação. Aproveitei que duas pessoas seguiram pelo atalho do lote vago, cujo mato crescera vigorosamente com as últimas chuvas, e procurei andar mais junto delas. O sol ainda não se fora - contido pelo Horário de Verão. No entanto, na rua, havia apenas as pessoas que voltavam do trabalho, o movimento era pequeno.

Próximo à entrada da escola, um senhor, já mais idoso, conversava com uma senhora, quando passei por eles. O senhor comentou: “Mais uma que vai voltar a estudar aí na EJA”. Parei e conversei um pouco com os dois, que me perguntaram se eu estava animada. Eu disse que não ia à escola para estudar e que estava lá fazendo uma pesquisa. A senhora tentava convencer o senhor de voltar a estudar e me lançava olhares como se pedisse apoio. O senhor relatou que nunca havia ido à escola, mas que sabia ler histórias. Na tentativa de atender ao apelo da senhora, comentei que ele poderia contribuir com os outros alunos falando das coisas que já sabia, contando as suas histórias. Ele disse que não se animava e que já sabia o suficiente. Eu sorri e comentei que não era só na escola que se aprendia. Ele concordou e disse que sabia muita coisa sem ter ido à escola. Despedi-me e entrei, mas antes cumprimentei o porteiro, que não era o mesmo do turno diurno e me apresentei. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

A minha insistência, no ano anterior, de iniciar a pesquisa a poucos meses de o encerramento do ano letivo, surtiu efeitos favoráveis à minha permanência no campo. Quando cheguei, mesmo não tendo estado nenhuma vez no noturno, já me tornara conhecida entre os/as professores/as, pelas vozes das diretoras, da secretária e de funcionários/as da escola, de forma que já no meu primeiro contato com o grupo docente ele demonstrou que já sabia de mim, da minha trajetória como professora da Rede e do tema da pesquisa. Quando entrei na sala da direção, havia uma professora e um professor, que conversavam com a vice-diretora e, antes de eu ser apresentada, fui saldada pelo professor, também coordenador da EJA, com as

seguintes indagações: “Então, você é a nossa pesquisadora? E vamos ficar juntos por um longo período, não é”? A vice-diretora me apresentou à professora Anne, que também estava na sala, como sendo ela a professora da turma da EJA Juvenil. Ela foi simpática comigo e adiantou que, em breve, conversaríamos.

Na sala dos/das professores/as, como disse antes, não foi diferente. Fui recebida com abraços de boas-vindas pela dupla de professores que lá estava. Eram quatro ao todo e eu já tinha sido apresentada aos outros dois, quando cheguei.

Na conversa, a professora da turma manifestou seu ponto de vista sobre a existência de estudantes dessa faixa etária ainda no Ensino Fundamental, se colocando à disposição da pesquisa pelo tempo que fosse necessário. As minhas inseguranças em relação à retomada da pesquisa, neste novo contexto, iam, aos poucos, sendo enfraquecidas. Entretanto, faltava ainda o encontro com os/as jovens da EJA Juvenil, o que me mantinha bastante ansiosa: seriam os mesmos que estudavam no turno da manhã? Como me receberiam? Aceitariam a minha presença constante em sua sala de aula?

Sem dúvida, o acesso ao universo da escola torna-se outro, aberto, possível, generoso, quando seus/suas profissionais o consentem e nos recebem de braços abertos. O que não significa que a interação entre pesquisadora e sujeitos da investigação esteja asseverada. A minha insegurança como pesquisadora foi ao encontro da desconfiança juvenil que me acompanhou em parte do processo. Como confiar em alguém que tem, pelo menos, quatro décadas de vida a mais que você? Essa relação transformou-se numa construção permanente no transcorrer da empiria e, em se tratando de jovens pertencentes a uma geração tão distante da minha, a interação precisou ser conquistada, a cada noite que estávamos juntos/as.

As estratégias para essa interação acontecer iam sendo construídas no processo de pesquisa como, por exemplo, o enorme bolo de chocolate, enfeitado com morangos e fitas coloridas que levei na última semana do primeiro semestre. A decisão de levar o bolo fora tomada no final de semana anterior. No dia, quem chegou atrasada fui eu, que adentrei a sala carregando o bolo nos braços para surpresa, aliás, muito bem-vinda, dos/das presentes.

A iniciativa foi boa para todos/as nós que vivemos aquele momento. Os/as jovens adoraram o bolo e a iniciativa, o saborearam e agradeceram. A aula acabou se transformando num momento de confraternização. Parecia que nos conhecíamos

de longa data. Pablo PH comentou, rindo: “Muito bom isso viu, gostei muito, vou até responder aquelas perguntas que você quer, me dá o papel aí”. Ele se referia ao questionário. Quando o entreguei, ele sentou-se e o respondeu, de imediato.

Retomando o meu primeiro dia na turma, o encontro com os/as demais estudantes aconteceu aos poucos. Isto é, apesar de o início da aula estar previsto para 18h40, os/as estudantes chegavam aos poucos, durante a primeira hora. De forma que fui apresentada, apenas, para as primeiras duas jovens que chegaram à sala. Aliás, as mulheres chegavam sempre mais cedo que os homens. Nesse dia, quando falei da pesquisa na turma, havia quatro estudantes na sala. A aula já estava em curso, quando os/as outros/as jovens chegaram e, portanto, já me encontraram assentada numa carteira ao fundo da sala. A maioria nem me notou nessa noite, mas quem percebeu estranhou, manifestando, com o olhar, sua estranheza em relação à minha presença. Contudo, um jovem, a quem chamo de Gedan⁴⁹ na pesquisa, enquanto compartilhava, indignado, com os/as colegas, seu encontro tenso com a Polícia, nas imediações da escola, foi o único a questionar minha presença na sala, verbalizando sua indagação com uma sonoridade incisiva e audível por todos/as os/as presentes. Incisiva também havia sido a chegada do jovem, transformando esse primeiro dia na turma numa noite intensa:

Aula de Matemática. Dois alunos, ambos negros, Matheus e Gedan, irromperam sala adentro exasperados. Falavam alto, entre xingamentos e de forma atabalhoada, entre si e depois para a turma. Não era uma narrativa com pretensões à comoção, mas envolvente, imperativa, que não permitia dúvidas de seu conteúdo. Os dois narraram que foram abordados pela Polícia, no caminho da escola, já bem perto, e que, de forma truculenta, foram revistados, tomaram tapas e safanões, tiveram suas coisas esparramadas no meio da rua e ainda foram ameaçados.

Eles estavam indignados, Gedan mais que Matheus, com o tratamento que receberam dos policiais. Matheus dizia que Gedan não sabia falar com a Polícia, pois ficava enfrentando. O outro rebateu, dizendo que o policial ameaçou virar a cara dele do avesso e que ele, Gedan, não ia deixar de graça, não, por isso o enfrentamento. E declarou, ainda, que sua raiva nem era pela abordagem truculenta, mas pelo policial ter interrompido a viagem dele, pois tinha acabado de fumar um baseado, estava só curtindo, sem incomodar ninguém. O colega reiterou que o advertira sobre isso, para limpar as mãos e tirar o cheiro, porque *os polícias* iam perceber.

⁴⁹ Codinome atribuído por mim pela semelhança que guardava com um ex-aluno que sempre trazia no rosto um sorriso largo e debochado, que exercia certo fascínio sobre as pessoas que o rodeavam.

Firuli⁵⁰, outro garoto da turma, se meteu na conversa dos dois, fazendo chacota do ocorrido. Disse que a questão de Gedan não era “de droga, não, era de latrocínio”. Diante do comentário, o jovem retomou os xingamentos. Outros jovens também participaram da conversa, falando da postura de Gedan de enfrentar a Polícia.

Alguns desses jovens faziam os exercícios passados pela professora no quadro, mas Gedan, Matheus e Firuli não. Firuli sequer abriu sua mochila. Nenhuma das mulheres fez qualquer tipo de comentário sobre o assunto, permaneciam caladas e fazendo os exercícios copiados do quadro. Entretanto, duas delas dividiam sua atenção entre os exercícios e a escuta da conversa, mas nada disseram.

E assim a conversa rendeu praticamente até o horário do recreio. Mudou de rumo, repentinamente, quando Gedan olhou para mim de forma insistente e disse, num tom alto e de forma irônica, sem me dirigir a palavra: “Tem gente, aqui, que está na sala errada, não tá não, professora? Errou foi o caminho *pra* sala dos adultos”.

Será que ele achava mesmo que eu era uma aluna adulta da EJA? Me antecipei e respondi a ele e aos demais, tentando rapidamente explicar quem eu era. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

A professora interveio, mencionando meu nome e o que eu fazia ali. A partir disso, os/as jovens sentados/as mais próximos/as de mim também quiseram saber mais, procurando compreender o que eu fazia ali, pareciam duvidar de que eu era uma estudante.

Gedan prossegue seu relato em concomitância com a aula. A professora se mantém em silêncio, às vezes alertando para a realização dos exercícios. Num dado momento, ela intervém na conversa perguntando: “A abordagem foi feita por fulano de tal? Matheus disse que era esse mesmo, tinha o nome na roupa. A professora advertiu que, no ano anterior, esse policial havia pegado firme (pelo que eu entendi, “firme” significava “truculento”) com alguns alunos que ‘aprontavam’ muito por aí”. Mas antes de ela terminar a frase, Gedan a interrompeu, dizendo: “Não vai precisar não, vou sumir dessa escola, vou voltar só em 2050”. Matheus também comentou: “Qualquer um que *eles pega*, já vão logo falando, *você mora lá no Mirante, né, Zé*”? Antes do recreio, Gedan e Matheus saíram da sala,

⁵⁰ Firuli, codinome, também atribuído por mim, cuja escolha foi inspirada num personagem de um livro da Rute Rocha, intitulado **Quando a escola é de vidro**, publicado em 1994. A sua presença na sala de aula nos lembra de que há muito o que ser visto e experimentado fora das paredes da sala de aula.

sem que fossem interceptados pela professora, dizendo que iriam procurar o coordenador”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

O questionamento da professora, de certa forma, pôs fim ao relato de Gedan. Nele parecia haver uma insinuação de que os dois jovens poderiam ser culpados pela forma como a abordagem havia sido efetuada. Gedan não retomou o assunto depois disso, pegou sua mochila, puxou uma cadeira e sentou-se ao lado de duas jovens, iniciando outro assunto com elas. Por minha vez, eu me perguntava, se parecia natural à professora que jovens “que aprontavam” fossem tratados de forma desrespeitosa ou violenta pela Polícia.

Neste primeiro dia de observação, 24 jovens estiveram presentes na aula, 13 homens e 11 mulheres. Este número oscilou entre 20 e 25 estudantes durante os dois primeiros meses de aula.

Antes de sair da escola nesse dia, conversei com o coordenador da EJA, para saber se algum/a professor/a iria para os lados da minha casa quando deixasse o trabalho. Diante de sua negativa, me dirigi ao porteiro para me informar sobre os horários dos ônibus. O próximo ônibus demoraria bastante para passar – informou-me o porteiro, acrescentando que a demora não era o maior problema a ser enfrentado. Segundo ele, se eu conseguisse passar incólume pelo “lote vago”, ou seja, pelo atalho, sem me deparar com um corpo estendido pelo caminho ou, ainda, se conseguisse escapar de ser assaltada, certamente o seria no ponto ônibus, e me convidou a observar a rua, abrindo o portão para que minha visão pudesse se alargar pelo entorno. A rua estava silenciosa e completamente deserta, e o lote vago não tinha iluminação. O meu “Complexo de Cinderela” (DOWLING, 2012) se viu insuflado com tudo o que eu ouvira; chamei um carro particular pelo aplicativo. E assim fui administrando meus medos, ia de ônibus até a escola e voltava para casa pelo aplicativo. A partir disso, a despesa com transporte para a pesquisa, em carro particular, passou a compor a minha planilha mensal de gastos.

Com o fim do Horário de Verão, a noite descia ligeira sobre a cidade, mudando completamente a paisagem. Coincidentemente, o atalho para se chegar mais rapidamente à escola foi desfeito e uma construção começou a se erguer no lugar, agora capinado e cercado. Continuei, por alguns dias, indo de ônibus para a escola. Só que as pessoas que até então ficavam nas calçadas de suas casas, se recolhiam mais cedo, e a solidão se deitava sobre a rua, um espaço que se mantém

vivo com a prosa das pessoas e o riso das crianças nos passeios. A chegada da noite acelerava-me os passos, me fazendo subir o morro o mais rápido que conseguia, perdendo o fôlego a cada passada mais longa que eu dava. Segui assim, até que casos de assaltos às pessoas que subiam o morro ao anoitecer começaram a se tornar frequentes, alcançando estudantes da EJA. Decidi, então, apertar ainda mais o meu orçamento familiar e fazer o trajeto de ida e volta de casa até à escola, e vice-versa, em carro particular, acionado por aplicativo. Quando cancelei a bolsa de Doutorado da CAPES, porque aposentara, também tive de reduzir a quantidade de noites que ia à escola, alternando semanalmente entre duas e três noites. Até então, essa alternância era entre quatro ou três noites por semana.

Este tempo da investigação transcorreu durante o ano de 2017 e o início de 2018, com os alfinetes de Geertz (2008) cutucando-me a cintura. Sujeitos, experiências, relações e interpretações se põem disponíveis à descoberta no contexto da escola, desafiando-nos a escapar da tentativa de encontrar o tom adequado do realce da minha própria estampa, ao mesmo tempo em que nos convida ao investimento do risco elaborado para uma "descrição densa". (GEERTZ, 2008, p. 4) Nessa toada, tentamos tecer nossa leitura, permitindo que a palavra capturasse o estranho, o subentendido, a matéria suspeita, a liga, a sinuosidade, a ambiguidade, os silêncios e a opacidade.

O processo de observação participante na turma da EJA Juvenil consistiu no acompanhamento focalizado dos/das jovens estudantes da turma durante as aulas, recreios, comemorações e excursões, sendo empreendido entre os meses de fevereiro e novembro daquele ano, e com interrupções relativas a recessos escolares e à greve de 22 dias da categoria docente. Entretanto, permaneci na escola, no mês de dezembro, concluindo entrevistas. Retomei a conversa com alguns/as dos/das jovens para complementar suas declarações ou esclarecer dúvidas e obter novas informações. Também participei das festas de encerramento e da formatura da EJA, a convite dos/das jovens. Em janeiro de 2018, retornei à escola para entrevistar a diretora e para atualizar dados.

3.5 OUTROS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como vimos, no último tempo desta pesquisa enfatizamos a observação participante como uma vivência constante nos percursos da empiria, mas

alinhavados a ela nos valem de outros procedimentos que nos levavam à ampliação dos sentidos das experiências capturadas. Recorremos, então, à aplicação de um questionário, à realização de entrevistas, à instalação de uma Roda de Conversa com os/as jovens e variadas conversas com atores diversos do contexto escolar, conforme detalhado a seguir.

3.5.1 O Questionário – Variáveis Socioeconômicas

O questionário foi aplicado após a greve dos professores, na sala de aula, com o intuito de constituir um perfil socioeconômico dos/das estudantes. Vinte estudantes responderam ao questionário que foi precedido de um questionário-teste, aplicado para dois jovens, um homem e uma mulher, de uma das turmas de EJA Múltiplas Idades da escola, com vistas a verificar a adequação das questões. O pré-teste revelou a necessidade de ajustes, o que foi feito em seguida.

O questionário reformulado era composto de 30 questões, 22 fechadas e oito abertas e foi aplicado em dias diferentes, por causa da flutuação de estudantes na turma, não sendo possível atender à solicitação da professora de que a aplicação fosse feita, coletivamente, num único dia. No mesmo dia da sua aplicação, conversamos e ela compreendeu que a rotatividade dos/das jovens na escola impunha outra forma de organização. Na conversa com a turma, enfatizei o objetivo e a não obrigatoriedade em responder o questionário. Todos/as se dispuseram a colaborar, desde que não tivessem de escrever muito. No dia combinado previamente com a professora e os/as jovens estudantes, na primeira hora de aula, apliquei o questionário para 14 jovens que compareceram à escola naquele dia.

No momento da aplicação, fiquei à disposição dos/das jovens para esclarecer possíveis dúvidas. A princípio, o silêncio modelou o ambiente, se desfazendo no compasso das dúvidas proferidas. Minha presença era solicitada na carteira, para esclarecer questões relativas à estrutura do questionário: “Precisariam se identificar? Poderiam marcar mais de uma alternativa? Se o espaço não fosse suficiente para as questões abertas, o que deveriam fazer? Poderiam levar o questionário para casa e devolver depois?” Outras dúvidas se transformavam em comentários e boas conversas sobre alguns dos temas-geradores das questões foram deslanchadas, estendendo o tempo combinado, previamente, para o início do recreio. A professora,

ao perceber que isso poderia ocorrer, saiu da sala depois de me tranquilizar, pedindo que eu mandasse chamá-la quando o processo tivesse concluído.

De um fio, nascia outro. A temática do trabalho, por exemplo, puxou uma conversa sobre os impedimentos que alguns/as desses/dessas jovens vivenciavam quando buscavam programas e projetos governamentais e não governamentais, destinados ao encaminhamento do público juvenil ao mercado de trabalho. “Esses projetos aí, tipo Jovem Aprendiz, não *aceita nós*, não; a gente não serve *pra eles*”. Os jovens eram recusados nesses programas, porque “a gente é pobre demais *pra eles*”.

O tema da religião foi outro que suscitou comentários diversos que transitavam entre o preconceito religioso e a assunção do desapego à religião: “Que isso, ninguém aqui é macumbeiro não, sô, porque candomblé e umbanda, isso tudo é tudo macumba. Isso aí (candomblé e umbanda) não é coisa de Deus, não. O certo mesmo, se for seguir religião, tem de ser evangélica. Seguir religião *num* é coisa obrigada, ainda bem.”

O uso do tempo livre, outro fio puxado, foi recebido por alguns/as jovens com muita alegria. Os/as jovens também brincavam no tempo livre. A mesma vida dura que não lhes garantia o acesso aos bens culturais existentes na cidade e ao entretenimento virtual, lhes proporcionava momentos como esses: soltar pipa, brincar de pegador, de “cair no poço”, de jogar queimada, de jogar bola, brincar como cachorro, brincadeiras relatadas por eles/elas, deixando transparecer toda a delícia que sentiam em praticá-las. O brincar conquistado na infância era uma vivência muito presente e prazerosa nessa fase da juventude

Um dos jovens, Lorin AF, não preencheu o questionário, mas participou das conversas desencadeadas em torno das temáticas implicadas nas questões. O recreio começou e os/as jovens foram saindo da sala e me entregando os questionários preenchidos. Lorin, ao passar por mim, informou que entregaria depois, pois não havia preenchido tudo. Sem muita convicção de que ele fosse fazê-lo, assenti que não havia problemas. Quase um mês depois, quando eu conversava com Alice sobre a perspectiva de entrevistá-la, Lorin me abordou, sacou da mochila o questionário e me entregou sorridente. E eu tive de me haver com o inesperado de seu feito. Então, redimo-me, reconhecendo a parcialidade da minha escuta sobre sua experiência escolar, e lapidando essa escrita com o que eu pude compor de sua história de vida. O jovem não está entre os entrevistados por sua recusa

peremptória, mas foi participante ativo na Roda de Conversa que fizemos. Sua eloquência generosa em sala de aula e nas redes sociais nos brindava com fios de sua existência/resistência trazida junto das histórias dos/das jovens que nutrem essa narrativa de vida, de descobertas e de autorreflexão.

Os/as outros/as jovens foram respondendo ao questionário à medida que vinham à escola. Jú, Kath e Patrick, por exemplo, o responderam no segundo semestre, quando retornaram depois de um longo período de afastamento das atividades escolares.

As questões fechadas causaram certo desconforto em alguns/as dos/das respondentes, que comentavam, enquanto respondiam: “Você *tá* querendo saber da nossa vida toda! *Tá* fuxicando demais, não *tá*, não? Você *tá* querendo saber isso para arrumar emprego *pra* gente”? Também faziam pedidos: “Ô, me arruma um trabalho! Minha mãe *tá* precisando de um emprego, não dá pra você arrumar pra ela, não”? Essas questões eram mais objetivas e abordavam aspectos como tempo de moradia no bairro, número de pessoas que moravam com o/a respondente, renda familiar, trajetória escolar dos pais e parentes, pertencimento étnico-racial, religião, implicação no trabalho doméstico, uso dos tempos livres, acesso à internet, entre outros.

No entanto, as questões abertas deixavam os/as respondentes mais à vontade, mais estimulados/as em respondê-las. Elas versavam, principalmente, sobre o que motivava a frequência à escola, a opinião sobre o projeto EJA Juvenil e a mudança para o turno da noite, já que apenas uma entre os/as jovens da turma já tinha estudado no noturno. No questionário, havia a possibilidade de o/a respondente indicar um codinome para aparecer na pesquisa - coisa que muito lhes agradou - e também podiam manifestar seu desejo em participar da entrevista. Todos/as os/as jovens entrevistados/as haviam respondido ao questionário.

O questionário nos trouxe dados sobre o núcleo familiar dos/das jovens respondentes, como a composição do núcleo familiar, o tipo de ocupação, a escolaridade e a situação de moradia. Também foi um instrumento que nos ajudou a balizar elementos para a composição do grupo de jovens que entrevistaríamos, sendo a idade, o território e a posição na escolarização os elementos centrais nessa definição.

3.5.2 A Entrevista – Histórias de Vida, Posicionamentos e Motivações

A entrevista em profundidade foi escolhida por favorecer o acolhimento de histórias de vida, a emergência de experiências vivenciadas pelos/as jovens, a percepção de subjetividades, considerando-se que “o narrador não é um mero informador, é também um produtor de sentido através da produção de sua história” (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012, p. 22). Dito de outra forma, a entrevista pode nos proporcionar acesso aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados sobre o mundo que os rodeia.

As contribuições de Pierre Bourdieu e outros (1999) sobre a realização de entrevistas em âmbito científico nos ajudaram a pensar, de forma mais assertiva, acerca do processo, tanto na condução da entrevista, mas, principalmente, na consideração e no respeito pela singularidade da existência de cada pessoa entrevistada, refletindo numa duração dimensionada pelas particularidades – timidez, eloquência, insegurança e interação entre entrevistadora e entrevistado/a – trazidas à situação da entrevista, ou seja, uma duração elástica, que foi variando de pessoa para pessoa.

As entrevistas foram previamente organizadas: autorização escrita e assinada de familiar responsável pelo/a jovem, já que eram todos/as menores de 18 anos; autorização escrita do/da próprio/a jovem; articulação de local adequado que, por preferência dos/das jovens, foi a escola, numa sala de aula vazia; a comunicação prévia à professora e a definição da data da entrevista com cada um/uma.

No dia da entrevista, antes de ela ser iniciada, o/a participante era informado/a acerca dos procedimentos éticos que consistiam no sigilo de sua identidade, bem como da preservação dos conteúdos e de sua utilização no contexto desta tese, além dos procedimentos operacionais: gravação da entrevista, efetuada mediante a concordância do/da jovem; a possibilidade de audição ao final da gravação, caso fosse de interesse do/da participante; o acesso à transcrição da entrevista posteriormente. Por fim, esclarecemos sobre a possibilidade de interrupção da entrevista a qualquer momento e, ainda, sobre seu encerramento pelo/a entrevistado/a.

Nessa perspectiva, realizamos entrevistas com 11 jovens da turma observada, seis mulheres e cinco homens, definidos/as a partir de indicadores dos questionários aplicados e de critérios diferenciados, construídos no percurso da investigação: o

equilíbrio de gênero, contemplação das três idades do segmento etário dos/das jovens, a frequência à escola, o tipo de envolvimento nas atividades escolares, o território de moradia e o desejo de participar. Duas jovens se anteciparam e tomaram a iniciativa, solicitando a entrevista.

Destaca-se que, diante da solicitação da gravação, os/as jovens manifestaram o temor de serem filmados/as. Nesse momento, eu tirava o gravador da bolsa e o deixava sobre a mesa, permitindo que o manipulassem, enfatizando que apenas a voz era gravada, portanto, sem imagens. O tamanho pequeno do equipamento sempre os/as surpreendia: “Parece coisa de espião, se você quisesse a gente nem ia ver você gravar. Como pode caber tanta voz aí nessa caixinha tão pequena”?

Diante da entrevista, a maioria dos/das jovens, principalmente os homens, inicialmente, se apresentava bastante tímida, insegura e desconfiada; quatro dos/das entrevistados/as pediram para adiar a entrevista; dois faltaram de aula no dia combinado, de forma que tive de construir estratégias de interlocução com os/as jovens a serem entrevistados/as e rever acertos feitos com a professora e com os/as próprios/as jovens, sobre a participação nas entrevistas no horário de aulas. Até então, os encontros marcados para as entrevistas deveriam começar uma hora antes do horário previsto para o início do turno, de modo que os/as estudantes não se atrasassem muito para as aulas. Entretanto, esse acordo funcionou apenas com duas jovens entrevistadas, sendo revisto, em conjunto com a professora.

Outros aspectos relativos a esses momentos da pesquisa também precisaram ser reelaborados. Primeiro aspecto, a organização da sala onde a entrevista seria realizada. No dia marcado, depois de solicitar ao porteiro que abrisse a sala, eu me dirigia para lá e organizava um espaço no seu interior, de forma a imprimir certa informalidade ao ambiente, tentando torná-lo mais acolhedor. Porém, os/as jovens, quando chegavam à sala, se sentavam onde queriam, ignorando a arrumação feita; outra hora, sentavam-se onde costumavam se sentar na sala de aula. Passei, então, a esperá-los/as na porta da sala e a propor que se organizassem na sala para a entrevista. O segundo aspecto se refere à espera dos/das jovens no local da entrevista. Muitos/as jovens iam direto para sua sala de aula, enquanto eu ficava esperando por eles/elas no local marcado. Diante disso, passei a ir para a sala de aula com o objetivo de me encontrar com eles/elas e, de lá, irmos juntos/as para o local da entrevista.

Por fim, o trajeto que fazíamos até à sala onde a entrevista ocorreria era percorrido em silêncio pelos/as jovens, ou, então, indagavam, com desconfiança: “O que você quer saber de mim mesmo? Vai demorar muito”? Ou simplesmente comentavam: “Não sei se vou falar, não”. Esse comportamento acabava por dimensionar a abordagem inicial da entrevista, que variava entre um comentário aleatório, uma provocação ou a referência a algo acontecido recentemente na escola.

Os depoimentos no início da entrevista ou os comentários que os/as jovens faziam costumavam ser curtíssimos, fragmentados, inconclusivos. Alguns/as, como C1 e Mamute, propuseram que eu fizesse perguntinhas para responderem: “Por que você não pergunta o nome da minha rua, o prato que mais gosto, ia ser mais fácil de responder”. As narrativas fluíam melhor, quando percebiam que podiam tirar, de seus guardados, situações, momentos marcantes em suas histórias de vida. Compartilhavam suas dores, tragédias vividas, seus rancores, amores, dificuldades diante da precarização de suas vidas, sua indignação, conflitos familiares, sonhos e seus projetos de vida. Em vários momentos, trocávamos experiências e afetos.⁵¹ Quando falavam da reprovação vivida na escola, por exemplo, também quiseram saber da minha trajetória escolar, assim, em vários momentos, fui convocada a falar de mim pelos/as jovens.

As dificuldades no processo de entrevista foram se desfazendo à medida que as entrevistas iam sendo realizadas. Os/as jovens entrevistados/as conversavam entre si, trocavam impressões sobre a experiência vivenciada na entrevista e encorajavam os/as colegas que ainda seriam entrevistados/as. Juntos/as, eu e eles/elas, conquistamos a dialogicidade que nos permitiu encontrar “em ninho de João-Ferreira, caco de vidro, grampos, retratos de formatura” que “servem demais para poesia” (BARROS, 2001).

Inicialmente, somente os/as jovens estudantes seriam entrevistados/as, entretanto, para ajudar na composição de suas histórias de vida, tornou-se relevante entrevistar outros/as atores/as implicados/as na escolarização. Assim, entrevistamos duas mães, a professora da turma e a diretora da escola.

⁵¹ Eu e Kath, uma jovem entrevistada, vivemos uma situação semelhante. Nossas casas pegaram fogo, num incêndio causado da mesma forma: uma criança brincando com um isqueiro, escondida dos adultos, colocou fogo no colchão em que estava sentada e, ambas, vimos nossas casas desaparecerem em instantes, com tudo o que tinha dentro.

No Capítulo 5, trazemos os sujeitos, os/as jovens que mobilizaram esta investigação. Eles/elas narram “grampos, cacos de vidro” e projetos de vida. Também apresentamos um panorama geral dos/das entrevistados/as, feitos com fios das entrevistas.

3.5.3 A Roda de Conversa – Pontos de Vista, Convergências e Tensões⁵²

Outro instrumento constituído no processo de investigação foi a organização de uma Roda de Conversa, com os/as jovens, sobre a escola. Inicialmente, a ideia era fazer uma Roda com pais, mães e outros familiares dos/das jovens que se dispusessem a participar. A proposta de realizar a Roda de Conversa com familiares surgiu quando eu e o orientador analisamos a primeira entrevista que realizei e refletimos sobre a possibilidade de uma conversa com familiares, em busca de elementos que complementassem a história de vida daqueles/as jovens.

Depois de algumas entrevistas já realizadas, optei por propor aos/às jovens a Roda de Conversa com seus familiares, com a intenção de que pudessem surgir elementos que balizassem a presença da família na construção dos sentidos da escola para os/as estudantes.

Entretanto, quando conversei sobre o assunto, eles/elas foram veementemente contrários/as: “Se você quiser, pode fazer a Roda com a gente, mas chamar minha mãe, aqui, não vai dar, não! De jeito nenhum que eu vou chamar minha mãe para vir aqui! Esquece isso e conversa só com a gente mesmo! Eu já te falei que eu mesmo tomo conta de mim, não foi?” Combinamos, então, de fazer uma discussão sobre a escola, regada a refrigerante e pão de queijo. Também estabelecemos que eu poderia consultar, individualmente, alguns/as estudantes, sobre a possibilidade de entrevistar a mãe, ou outro familiar, que se dispusesse. Assim, entrevistei duas mães - a mãe de Morena, Tica, e a mãe de Alice, Solange. Tica preferiu ser entrevistada na escola e Solange em sua casa.

Nos dias que antecederam à Roda, reli as entrevistas já realizadas e revisei os dados organizados do questionário e das pastas individuais, traçando objetivos dessa conversa: compreender pontos de vista sobre o papel que atribuíam à escola, perceber sentimentos e sentidos da escolarização.

⁵² A Roda de Conversa foi realizada em 05/09/2017.

No dia marcado para a Roda, a professora não subiu para a sala, ficando na sala dos/das professores/as. Quinze jovens compareceram à escola, porém somente oito participaram; os/as outros/as permaneceram na sala, mas se mantiveram afastados/as do espaço organizado para a Roda. Oito jovens participaram da conversa - quatro mulheres, Tainá, Vitória, Alice e Jú; e quatro homens, Mamute, Willy, Wolverine e Lorin. Desse grupo, apenas Lorin AF não fora entrevistado. Os atrasos costumeiros na chegada à escola se repetiram, de forma que a composição dos/das participantes foi se dando aos poucos. Eu já esperava por isso, e também sabia que a realização da Roda teria de ser antes do recreio, caso contrário, o tempo seria insuficiente. De forma que a instalação da Roda seguiria no fluxo da constituição da turma e do impacto que a novidade provocaria. O silêncio na sala foi sentido de imediato, se quebrando durante os combinados para a organização da conversa e do momento em que se serviriam do lanche.

Iniciamos a conversa a partir de uma afirmação corrente sobre a escola: “A escola é muito importante. Todo mundo aqui já disse isso, e já escutou isso muitas vezes”. E prosseguimos, abordando a relação do ensino ofertado com os desejos e os projetos de vida dos/das estudantes, a aprendizagem na EJA Juvenil, o conhecimento da escola sobre a vida dos/das jovens, a permanência no Ensino Fundamental e o alto contingente de pessoas da mesma faixa etária que não estuda.

A realização da Roda trouxe posições e compreensões até então não explicitadas, claramente, no processo de investigação, principalmente quando consideramos a análise das entrevistas. Inicialmente, pontuamos dois aspectos que nos chamaram a atenção. Antes, porém, ressaltamos que, em outros momentos da tese, aspectos resultantes da discussão na Roda são retomados. O primeiro aspecto é trazido por Alice, sobre a qualidade do ensino ofertado muito aquém das demandas impostas pela continuidade dos estudos em outros níveis e etapas de ensino:

Alice: Em questão de estudo, assim, eu acho que é muito diferente o estudo que a gente tem das escolas particulares e, às vezes, acaba [privando] a gente de muita coisa, né? A gente tem de correr atrás por conta própria para conseguir ter o mesmo ensino que eles têm. Só com isso aqui a gente não chega a lugar nenhum.

Mamute acompanha o raciocínio de Alice, afirmando que não aprendeu nada esse ano, tudo ele já tinha visto em anos anteriores:

- Se eu precisasse desse ano, aqui, *pra* fazer o Ensino Médio, eu *tava* ferrado. Eu só venho mesmo *pra* formar.

Além da consideração de que o ensino ideal é o que a escola particular oferece, ao juntarmos a conversa e as entrevistas, percebemos que Alice e Mamute fazem referência ao ensino ofertado na EJA Juvenil que, pelo que refletem, não os qualifica para prosseguirem seus estudos no Ensino Médio.

Paulo Carrano, Andreia C. Marinho e Viviane Netto M. de Oliveira (2015, p. 1441), em estudo realizado com jovens do Ensino Médio que estão “fora da série” na cidade do Rio de Janeiro, mencionam “a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio”, que atinge a juventude mais pobre, ou seja, para os/as jovens pobres com distorção idade/ano, processos de escolarização de qualidade inferior. Sendo assim, podemos dizer que a posição de “atrasados/as na escola” pode implicar o encaminhamento dos/das jovens para uma proposta de escolarização de qualidade questionável e impactar negativamente na perspectiva de prosseguimento dos estudos no Ensino Médio e no Ensino Superior.

O segundo aspecto se remete à ausência de conexão entre escola e demandas da vida juvenil, em relação ao mundo do trabalho.

Lorin: Eu acho também que a escola devia encaminhar uns currículos. Quando a gente vai fazer inscrição, renovação na matrícula, já fazer e já pedir um currículo e depois tirar xerox, a escola deveria ajudar, né?

Willy: Ajudar no primeiro emprego, né, para ajudar a família; tem moleque que rouba, vende droga, *está ligado?*

As afirmações, mais que o encaminhamento para o emprego abordado pelos dois jovens, explicitam que o trabalho é uma dimensão importante na experiência juvenil, seja pela vivência de uma realidade precarizada pela pobreza, seja pela necessidade pessoal de consumo ou, ainda, pela busca de melhores condições de vida. Sposito, Souza e Silva (2017, p. 6) afirmam, com base em dados estatísticos nacionais, que “o trabalho segue sendo uma dimensão importante na vida de moças e rapazes de 15 a 17 anos”, incluindo, nesse caso, a busca pelo emprego. Ainda que alguns/as dos/das jovens entrevistados/as tenham o exercício da ocupação laboral como uma meta para a maioria, como enfatizam Morena e Vitória, a dimensão do trabalho compõe a formação identitária desses/dessas jovens. Assim, cabe-nos perguntar em que medida essa dimensão é um referente para se pensar a formação propiciada aos/às jovens pela escola?

A Roda durou cerca de 1h30 e foi encerrada com um lanche coletivo, pouco antes do recreio. Podemos dizer que ela foi um pouco “acidentada”, com risos,

brincadeiras, atropelos de falas, provocações que também compuseram o seu enredo. Os combinados tiveram de ser refeitos. Porém, as discussões entre risadas ampliaram as nossas capturas empíricas.

Quando saí do campo, me senti uma pesquisadora mais segura dos meus intentos em relação à investigação, mas aquele “friozinho” no peito não me abandonara. A fartura empírica me deixava muitas dúvidas. Qual fio puxar primeiro? Como evitar o desperdício da experiência? Como as histórias desses/dessas jovens poderiam construir o discurso de suas resistências?

No Capítulo 4, a seguir, voltamos à escola, entramos na periferia da cidade e chegamos aos territórios.

4. PERIFERIA É PERIFERIA

Periferia é periferia
Vacilou, ficou pequeno. Pode acreditar
Periferia é periferia em qualquer lugar
Gente pobre
 (Racionais MC)

A opção por um estudo que traz a escola como um canto suscetível ao desvendamento nos termos dos sujeitos juvenis não ignora, antes reafirma, que a vida é muito maior que as fronteiras da escola poderão transpor. Esse canto, esculpido entre aclives e declives acentuados, emerge das histórias de outro canto, bem maior, da Belo Horizonte, a cidade que escapou de seu desenho cuidado a riscos de régua e alcançou outros horizontes, espalhando periferias. Fizemos assim, nos esgueiramos dos atalhos que nos conduziriam de imediato à escola, retomando lugares, histórias e pessoas, para entretecer a trama de sua inserção social no canto Vênus⁵³ da cidade. Só então, nos deslocamos muros adentro, sentindo pessoas e experiências vivenciadas na escola.

O Objetivo deste Capítulo é desvendar o contexto da investigação, expondo o entrecruzamento de fios externos e internos a ele, que o delineiam.

4.1 DAS CERCANIAS DO CENTRO ÀS PERIFERIAS

O canto Vênus foi se configurando gradativamente como uma região que detém peculiaridades na sua composição geográfica, expressas pelos extremos do muito perto e do muito longe da área central da cidade. A região já foi um canto rural, que abrigou grandes fazendas agrícolas, cujos proprietários, hoje, nomeiam algumas de suas avenidas, ruas e bairros. Porém, a participação da região no processo de industrialização da cidade, a partir dos anos 1930, lhe trouxe novas configurações sociais, passando a acolher bairros operários da indústria, atualmente incluídos no conjunto dos bairros mais tradicionais de Belo Horizonte. Entretanto, com o fechamento das fábricas, muitos operários venderam suas casas, se

⁵³ Nome atribuído à Regional Administrativa onde fica a escola em que a pesquisa foi realizada. O nome do planeta foi escolhido por possuir características semelhantes as da Terra.

deslocando das cercanias do centro para extremos do “muito longe” rumo às periferias da cidade.

Durante a década de 1960, muitas antigas fazendas vão se transformando em loteamentos, destinados à construção de novos bairros, para que a expansão urbana ganhe novos fôlegos. A região vai se desenvolvendo em torno de obras viárias, que a integram ao centro da cidade, como as avenidas Antônio Carlos e Cristiano Machado, e do Anel Rodoviário, que liga a capital a outros municípios e estados, incentivando a instalação de grandes investimentos comerciais na região. A cidade vai tomando, desordenadamente, a roça. Das antigas fazendas, restam hoje algumas áreas de matas, preservadas com nascentes e córregos, guardadas em parques municipais. Pequenas colinas – morros – circundadas por pequenos vales erodidos pelo tempo e pela chuva despontam na paisagem, se distribuindo entre áreas ocupadas pelas demandas da urbanização e um pequeno acervo de terras ainda não ocupadas, mas com perspectivas de serem anexadas aos bairros, com suas novas gentes chegadas de outros cantos da cidade. Mais de 50 bairros, 15 vilas/favelas organizam o mapa político-administrativo da região que, em 1992, se transforma em uma das nove regionais administrativas de Belo Horizonte, a Regional Vênus.

Desde os anos 1990, a região vem polarizando em sua área central, um dos maiores eixos comerciais da cidade, com *shopping* center, salas de cinema, bancos, grandes lojas especializadas, hotéis, hipermercados, escolas particulares, universidades, e aglutinando, no seu entorno, bairros surgidos no final dos anos 1980, planejados para atender a uma classe média e alta acomodada em prédios de luxo. Em relação a outras áreas da região, tais bairros são detentores de maior infraestrutura e melhores possibilidades viárias de conexão com o centro de Belo Horizonte.

Quanto mais os bairros se distanciam da área central, mais a pobreza vai se tornando expressiva e o *status* social de seus moradores diminuindo. Dessa forma, a população mais pobre da região se concentra nos bairros mais afastados. Para se deslocar em direção ao centro da cidade é necessário desembarcar numa estação de ônibus, na qual as pessoas aguardam pelo seu “baldeamento”, apartando socialmente pessoas pobres e periferias, de pessoas “remediadas” e área central. A demarcação evidencia que “periferia é periferia/ em qualquer lugar/ gente pobre” (RACIONAIS MC).

A população da Regional Vênus, de acordo com o Censo do IBGE/2010, é de 264.060 habitantes, correspondendo a 12% da população de Belo Horizonte. 47,4% são homens e 52%,6% mulheres. 57% dessa população são consideradas não branca, de acordo com os critérios do IBGE. A população jovem de 15 a 29 anos de idade representa 29,7%.

4.1.1 A Cidade Mostra a Juventude da Periferia

Na TV

*o que eles falam sobre o jovem não é sério,
não é sério.*

(Charlie Brown Junior)

O Portal da PBH disponibiliza dados mais atuais do segmento juvenil da população da cidade, por regional administrativa. Contudo, tais dados encontram-se vinculados ao conceito de vulnerabilidade social o que, por si só, chama a atenção, já que a abrangência do conceito⁵⁴ é afeita a pessoas de todas as idades, como menciona o Relatório de cálculo do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) da PBH/2016. A carência de necessidades básicas e a falta de condições sociais adequadas de vida ilustram o conteúdo estatístico dos dados sobre a juventude. Os homens são apresentados sob o recorte da violência. As mulheres são trazidas a partir da gravidez precoce. As representações sociais sobre os moradores jovens da Regional Vênus utilizadas nesse canal institucional de comunicação da PBH expressam uma visão estereotipada desses sujeitos. Mais grave é constatar a ausência de políticas públicas que garantam direitos e façam frente aos seus problemas e demandas.

Os/as jovens de 15 a 29 anos de idade são o único segmento da população particularizado no âmbito dos 72 conjuntos de dados organizados no Portal da PBH.

O IVJ se reporta a sete indicadores, sendo os três primeiros⁵⁵ referidos ao ano de 2010 (Censo/IBGE) e os outros quatro indicadores⁵⁶ obtidos pela geração da

⁵⁴ O documento *on-line* orientador de construção do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) informa que o conceito de vulnerabilidade social se remete à “capacidade de resposta de indivíduos, famílias e comunidades no enfrentamento das adversidades do contexto” (PBH, 2016, p. 7).

⁵⁵ Os três primeiros indicadores foram extraídos do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE. São eles: 1) Percentual de população jovem de 15 a 29 anos; 2) Percentual de crianças de 10 a 14 anos que trabalharam; 3) Renda domiciliar média.

média aritmética do período de 2013 a 2015. Não nos deteremos na análise dos dados que compõem o IVJ, entretanto, destacamos quatro dos indicadores citados que completam nossa incursão panorâmica da Regional Vênus de Belo Horizonte, onde a escola, seus/suas estudantes e familiares estão inseridos/as.

Os indicadores 4 e 5 são concernentes à escolarização da população de 15 a 29 anos inscrita no contexto do Ensino Médio. O indicador 4 registra uma média de 11,3% de abandono escolar entre os/as jovens matriculados/as nessa etapa de ensino (PBH, Censo Escolar/INEP), configurando a maior taxa aferida entre as nove regiões administrativas de BH, que supera, e muito, a taxa geral da cidade, que é de 7,14%. O indicador 5 traz a taxa média de defasagem idade/ano no Ensino Médio, apurada nesse mesmo intervalo, de 5,22% dos/das estudantes, como a 4ª maior taxa da cidade. Ainda que os dados não se refiram à etapa/modalidade de ensino dos sujeitos que investigamos, eles revelam que as desigualdades escolares marcam profundamente a vida juvenil na Região, tendo em vista que Vênus assume a 3ª posição na cidade, com 17% de jovens de 15 a 17 anos não concluintes do Ensino Fundamental.

O Indicador 6 demarca o quantitativo de homicídios cometidos contra jovens do sexo masculino de 15 a 29 anos, em Belo Horizonte, contabilizando um total de 1.368 jovens assassinados/as, sendo que 76% deles aparecem como não brancos. (Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM/SMSA).

Os 158 jovens assassinados na Região Vênus no período de 2013 a 2015 correspondem a 11% dos homicídios de jovens da cidade. 78% desses jovens eram não brancos. Torna-se pertinente destacar que os dados da Regional Vênus são convergentes com a situação nacional, quanto à sua permeabilidade, à desigualdade econômica e racial. Ser jovem negro/a no Brasil é forçosamente estar incluído/a no grupo de risco da violência letal, quadro que se repete na Regional Vênus da Capital.

Nas informações contidas no portal da PBH não constam dados concernentes ao homicídio entre jovens mulheres, o que nos leva a concluir que o feminicídio juvenil não é auferido ou não é considerado relevante em termos de vulnerabilidade

⁵⁶ Os quatro indicadores restantes se referem à média aritmética correspondente aos anos de 2013 a 2015. São eles: 4) Taxa de abandono escolar no Ensino Médio; 5) Taxa de distorção idade/série no Ensino Médio; 6) Taxa média de homicídio da população masculina com idades entre 15 e 29 anos; 7) Taxa de Fecundidade na faixa etária de 15 a 19 anos.

da população jovem. O recorte de gênero, assim como o recorte racial, nesse tipo de abordagem é de extrema importância, pois permite perceber se a violência letal contra mulheres jovens se associa à questão de gênero e raça, possibilitando articular políticas voltadas à educação e de combate à violência de gênero e racial.

Por fim, o indicador 7 destaca a taxa de fecundidade entre jovens mulheres de 15 a 19 anos, sendo o único que faz referência às mulheres, registrando-se uma média de 3,7% no período de 2013-2015, correspondendo ao nascimento de 1.252 crianças, filhas de jovens que vivem na Regional Vênus. Na escola onde realizamos a pesquisa não há dados sistematizados sobre gravidez na adolescência, entretanto, quatro jovens da turma da EJA Juvenil abandonaram os estudos, em 2017, três por estarem grávidas e uma para cuidar do filho bebê.

Os dados institucionais sobre a juventude de Belo Horizonte organizados no Portal da PBH, dedicados à transparência de informações sobre a cidade e seus/suas habitantes, são imprescindíveis à formulação de políticas públicas efetivas, que contenham os assassinatos da população juvenil negra e pobre. Porém, isolados, não possibilitam construir um olhar mais positivo da juventude pobre, tampouco estimulam essa mesma juventude a ter uma imagem positiva de si mesma. Práticas culturais e participação política da juventude, experiências juvenis que tornam a cidade mais humana não têm visibilidade num espaço virtual, constituído especificamente para formar e informar a cidade.

A vulnerabilidade juvenil demonstrada nos resultados apurados pelos indicadores, como se pode observar, é inseparável do pertencimento de classe, de gênero e de raça. Retomando o pensamento de Quijano (1999), as ideias de raça e gênero historicamente têm produzido formas de opressão e exploração de povos de países colonizados, como o nosso. Gênero, raça e pobreza são conteúdos que atravessam a submissão da maioria dos/das nossos/nossas jovens à vivência de processos que fabricam a subalternidade juvenil, e que direcionam muitos/as deles/delas a “corredores da morte”.

Não temos a intenção de colocar em questão a divulgação de informações sobre índices de vulnerabilidade juvenil, contudo, a representação que a cidade constrói de suas juventudes não pode se reduzir a esse conjunto de dados tão perversos, que reforçam velhas imagens, matrizes culturais de nossa formação social que veem os/as jovens das camadas populares e negros/as como potenciais criminosos/as ou propensos/as à incivilidade. São os “outros”, “não humanos”

(ARROYO, 2007). Além disso, o alerta que nos fazem Sposito e Carrano (2003, p. 17), após analisarem um conjunto de políticas direcionadas à juventude, de que tais políticas “tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas”, se observa pertinente na atualidade. Assim, indagamos: a representação estatística da juventude negra e pobre da cidade se desdobrou em ações políticas que avançam o “estado de coisas”?

Reafirmando a seriedade tocante do verso de Charlie Brown Júnior, músico que fez da sua arte um espaço de denúncia do preconceito midiático contra a juventude pobre e negra: “Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério”. Os depoimentos autobiográficos dos sujeitos jovens com os/as quais convivi durante a pesquisa expressam dores, subalternidades e sub-humanidades. Contudo, esses depoimentos revelam alegrias pela vida, também feita de insurgências que, no exercício de sua condição juvenil, transpõem silenciamentos sociais e culturais. Por isso, não é sério que os/as jovens queiram ser vistos/as como sujeitos estatísticos da vulnerabilidade social; não é sério que eles/elas queiram ter suas vozes caladas; não é sério que eles/elas queiram ver seus saberes apagados e seus projetos de vida ignorados. Não é sério!

4.2 A ESCOLA DOS DESIGUAIS – “GENTE POBRE”

A escola que acolheu a pesquisa não aparece no cenário educacional da cidade como instituição educativa de práticas pedagógicas inovadoras, mas que, aos meus olhos/ouvidos ávidos de pesquisadora/observadora detém singularidades que a guiam para além de si mesma. A emersão de sua história se concretiza a partir das muitas histórias fabricadas nas suas cercanias, recheadas de experiências das muitas lutas travadas pelo direito à cidade e de experiências das realidades vividas. Ainda que possua sua lógica própria, com regras e regularidades que lhe conferem uma posição de poder no bairro, é uma escola acolhedora de sujeitos negros e pobres, “sujeitos desiguais”, como aponta Peregrino (2010) em seus estudos, subalternizados/as na vida cotidiana, vindos/as de territórios diversos. A

escola é dirigida por pretas mulheres, Coruja e Nina⁵⁷, mulheres negras que lutam todos os dias pelo reconhecimento dos sujeitos e de suas práticas sociais.

As imagens da pobreza se fazem notar nas paisagens urbanas que recobrem margens de rotas viárias, vielas, becos - todos estes - caminhos que conduzem crianças, jovens, adultos/as e idosos/as até à escola. Imagens que recobrem bairros e territórios de trabalhadores/as temporários/as, de famílias que tentam se sustentar “fazendo bicos”, de jovens que buscam, nos “corres”, ampliar suas perspectivas de consumo. Enfim, é uma escola que encarna, desde sempre, “a imagem da pobreza” (TELLES, 2013) de seu entorno.

Inaugurada, em 1976, como escola de 1^a a 4^a séries, sua história se inscreve no compasso de constituição das áreas periféricas com suas demandas.⁵⁸ O reconhecimento oficial das vilas/favelas do entorno da escola, nos anos 1980 e 1990, na condição de bairros da Regional Vênus, é posterior à fundação da escola, cujo nome homenageia a pessoa que doou o terreno para sua construção e que também dá nome à rua onde ela está situada. Por nossa vez, rendemos homenagens aos/às muitos/as jovens de 15 a 17 anos que fazem diferença na história da cidade e no meu fazer como professora.

Acompanhando o crescimento da população das vilas de seu entorno, a escola vai, progressivamente, tomando assento nas lutas por melhorias urbanas na periferia de Vênus, sendo gradativamente ampliada, tanto em termos espaciais quanto das séries atendidas. Em 1995, graças à mobilização da população local, tem sua área dilatada para 5.000 m², consolidando o atendimento do Ensino Fundamental completo e imprimindo sua marca no processo de expansão do acesso à escolarização na Educação Básica, desencadeado no Brasil a partir dos anos 1990.

4.2.1 Uma Escola de Muitos Territórios

Na escola, territórios diferentes com “suas gentes” se encontram e se misturam, transformando-a num espaço agregador de gerações, histórias, relações

⁵⁷ Coruja, codinome atribuído à diretora da escola por ela mesma. Nina, codinome atribuído à vice-diretora da escola por ela mesma.

⁵⁸ Informações obtidas nos *blogs* da escola.

e experiências sociais diversas. Pessoas vindas de cerca de 12 bairros⁵⁹ da periferia da Regional Vênus e de três favelas da região elegeram a escola para vivenciar seu percurso na educação fundamental. Neste momento, fazemos uma descrição de bairros e territórios onde vivem os sujeitos desta pesquisa, entendendo território, na perspectiva de Milton Santos (2000), como espaço geográfico e de relações sociais, portanto, dado a transformações plurais, contextuais, sociais e culturais. A configuração dos locais de moradia dos/das jovens da turma é completamente distinta de um bairro para o outro, de um território para outro, logo, a aceção de bairro, como unidade político-administrativa de uma cidade, por si, é insuficiente à essência empírica desta pesquisa. Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização dos diferentes bairros⁶⁰ em que moram os/as jovens da EJA Juvenil.

4.2.1.1 Bairro Gonzaga – sede da escola

Instalado entre encostas, o Bairro Gonzaga é permeado por áreas íngremes que se divisam com uma das margens do Anel Rodoviário. Aliás, o Anel Rodoviário estabelece um corte entre o bairro e as vilas/favelas que ficam à sua frente. Assim como vários outros da região, o Gonzaga nasceu de um dos muitos loteamentos clandestinos localizados em áreas mais afastadas da Regional Vênus, que foram surgindo no calor da desativação de um grande matadouro que deixou muitos desempregados, e da instalação de várias indústrias nas cidades que fazem fronteira com alguns dos bairros da região. (PBH/Fundação Municipal de Cultura, 2008) Podemos dizer que postos de trabalho com maior potencial agregador de trabalhadores ou a sua desativação, tal como ocorreu com a instalação e, posteriormente, a desativação das fábricas de tecido na área central da região, interferiram sobremaneira na sua configuração social e urbana.

O Bairro Gonzaga já foi fazenda, povoado, vila e teve a sua constituição oficializada como bairro em 1982, porém suas condições urbanas só começam a melhorar dois anos depois, com a chegada de água potável, energia elétrica e

⁵⁹ O mapeamento dos bairros e vilas/favelas foi efetuado a partir dos endereços dos/das estudantes constantes nos livros de chamada das turmas, fornecidos pelos familiares quando da matrícula ou de sua renovação na escola.

⁶⁰ Os nomes dos bairros e territórios são todos fictícios e homenageiam jovens que estiveram comigo ao longo da minha trajetória docente.

saneamento básico. É neste bairro, o mais antigo da área, que a escola surgiu. Também é nele que vivem os/as moradores/as mais antigos da região.

Sua população no último censo do IBGE compõe-se de 4.240 mulheres e 3.492 homens, totalizando 8.182 habitantes, com uma média de 3,4 moradores por domicílio; 21% são jovens de 15 a 24 anos.⁶¹

4.2.1.2 Bairro Michael - o píncaro mais luzente da periferia

O Bairro Michael fica na área de maior elevação do entorno da escola, abrigando um mirante que possibilita uma visão mais ampla da cidade de Belo Horizonte, atraindo visitantes que, de lá, fazem sua saudação a cada ano que se inicia. Nascido do mesmo povoado rural do Bairro Gonzaga, passou da condição de vila popular à condição de bairro graças ao mirante. Com uma população de 5.121 pessoas, reúne 2.552 mulheres e 2.569 homens; 24% são jovens de 15 a 24 anos (IBGE/Censo, 2010).

4.2.1.3 Vila Thaís – clandestinidade e precariedade

A Vila Thaís está localizada às margens do Anel Rodoviário, ficando do lado contrário ao Bairro Gonzaga, de frente para ele. A Vila se constituiu há cerca de 20 anos, numa área pertencente ao Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT). 1491 pessoas, 749 homens e 742 mulheres (IBGE, Censo 2010) vivem na Vila, lidando cotidianamente com ameaças de despejo, com a falta de saneamento básico e com a ausência do fornecimento oficial de energia elétrica. 21% de sua população são constituídos de jovens de 15 a 24 anos de idade.

A não-legalidade de existência da Vila tem sido a principal alegação do poder público e da companhia de energia elétrica para justificar a precariedade das condições de vida de seus moradores. Uma precariedade que dá origem a improvisos diversos, como a extensão de cabos que conduzem energia de postes de luz existentes no Anel Rodoviário, até o interior da vila [os chamados *gatos*]. Por isso, os moradores enfrentam problemas constantes com o corte do cabo pela companhia elétrica da cidade, deixando a Vila no escuro. Não é raro, quando se

⁶¹ Dado obtido em <http://populacao.net.br/populacao-belo-horizontemg.html>.

passa pelo trecho do Anel onde fica a Vila, encontrá-la imersa na escuridão. Também não é raro que, ao fazermos o percurso do trecho, nos deparmos com a interdição de pistas do Anel por fogueiras de pneus, numa reação imediata de sua população ao corte de energia elétrica da Vila.

No mesmo sentido, manifestações reivindicatórias são também organizadas por seus/suas moradores/as na porta de órgãos públicos da cidade (Jornal *O Tempo*, 05/09/2014). A Vila Thaís vai deixando suas marcas na história da Capital, pelas lutas que trava em busca do direito à cidade.

4.2.1.4 Conjunto Parque Thamara: horizontes do Programa Minha Casa Minha Vida

O Conjunto Parque Thamara é constituído como desdobramento da implantação do Programa Federal Minha Casa Minha Vida⁶² em Belo Horizonte. No ano de 2017, o Parque reunia oito conjuntos residenciais, que somavam 2.450 apartamentos, destinados ao atendimento de famílias enquadradas nas faixas⁶³ de renda mais baixas do Programa.

Os conjuntos residenciais foram construídos em diferentes anos, em terrenos vagos, provocando a sua extensão para bairros próximos. Sendo assim, os endereços de seus residentes são atribuídos a bairros diferentes, sem que, contudo, integrem a vida cotidiana desses bairros. Cada um deles é composto por prédios de apartamentos de quatro andares, cujo acesso é feito por escadas, além de quadra, área de lazer e *playground*. Separados pela declividade dos terrenos e por grades, os conjuntos residenciais são apartados dos bairros que deles se avizinham, por muros altos, grades e cancelas com porteiro físico 24 horas, conformando territórios isolados.

Do total de apartamentos, 1.190 foram construídos vinculados à faixa 1 do Programa, que prevê subsídios às famílias contempladas de até 96% do valor total

⁶² O Programa Minha Casa Minha Vida é um programa federal que “se propõe a subsidiar a aquisição da casa própria para famílias com renda até R\$ 1.600,00 e facilitar as condições de acesso ao imóvel para famílias com renda até R\$ 5 mil. As famílias são enquadradas por faixas de renda, podendo participar do programa desde que não possuam casa própria ou financiamento em qualquer unidade da federação, ou tenham recebido, anteriormente, benefícios de natureza habitacional do Governo Federal” (Denise M. Nascimento, 2014, p.18).

⁶³ A faixa 1 abrange famílias com renda mensal bruta de até R\$ 1.600,00, e a faixa 2, contempla famílias que detêm renda mensal bruta de até R\$ 3.275,00. A faixa 3, se destina a famílias que possuam renda mensal bruta acima de R\$ 3.275,00 até R\$ 5 mil (Denise M. Nascimento, 2014, p. 19). No Conjunto Parque Thamara não há famílias pertencentes à faixa 3.

do apartamento. Em geral, as famílias enquadradas nessa faixa viviam, anteriormente, em áreas de risco ou assentamentos, cuja renda familiar girava em torno de até um salário mínimo, fator que adquire relevância na estigmatização de seus/suas moradores por outros/as moradores/as dos bairros que os circundam. Solange, mãe de Alice comenta:

Terminada a entrevista com Solange conversamos um pouco mais sobre o bairro onde ela mora. Ela afirmou gostar muito do bairro, mas enfatizou que hoje ele está muito perigoso, tem muito assalto, seus três filhos/as já haviam sido assaltados/as. A mais velha fora assaltada no ônibus, quando voltava do trabalho à noite, e Alice e o irmão vivenciaram situação semelhante quando voltavam da escola diurna. Solange atribui os assaltos a “esse povo que mora lá em cima nos predinhos”, apontando em direção aos residenciais, quando me levou ao portão. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

As 1.260 unidades de apartamentos restantes são destinadas às famílias enquadradas na faixa 2 do Programa. A cada residencial inaugurado no Parque Thamara, o impacto no quantitativo de estudantes da escola é imediato, como veremos mais à frente.

Nos bairros Gonzaga e Michael há salões de cabeleireiros, oficinas mecânicas, lanchonetes, pequenos bares, padarias, sacolões, supermercados e lojinhas diversas, que movimentam o seu fluxo comercial. Em relação à Vila Thaís, ela divide espaço com o comércio instalado às margens do Anel Rodoviário. Já as famílias do Parque Thamara encontram dificuldades para acessar o comércio e os serviços públicos existentes na região, pela distância e pela topografia íngreme que as mantêm isoladas dos bairros. Para ir à escola, crianças e jovens do Parque se valem do transporte escolar oferecido pela PBH.

Morar na Vila Thaís ou no Parque Thamara acarreta precarização da posição social de seus/suas moradores/as, ainda que sejam contextos urbanos completamente distintos. A precariedade da vida na Vila se põe visível pelas condições das moradias, a maioria improvisada, pela ausência de saneamento urbano e de vias públicas constituídas. O Anel Rodoviário é a única via pública reconhecida. No interior da Vila, a mobilidade é feita em becos e vielas.

Os conjuntos residenciais do Parque Thamara foram planejados e construídos com a dotação de serviços urbanos básicos de saneamento. Entretanto, esses prédios convocam para o seu interior um fluxo migratório de endereços provenientes

do desabrigo urbano. Tal fator, aliado ao aspecto da baixa renda dos/das moradores/as, evidenciam desigualdades sociais e sonegação de direitos.

Morar no Bairro Michael significa carregar a imagem de se morar no “morrão”, como assim se refere Morena ao local, que tem a nudez de suas paredes sem reboco em exposição permanente. Para os/as jovens pode ser um aspecto favorável à identificação (pela Polícia) da juventude envolvida com a criminalidade, como afirma Matheus, na sala de aula:

Matheus comenta com o grupo de jovens sentados próximos dele que estava dando uns “roles” com uns amigos e foram abordados pela Polícia. Durante a abordagem, um policial comentou: “Aposto que é tudo do Michael”. E ele nem morava no Michael. Pablo PH comenta que com ele também já tinha acontecido isso, ao que Gedan responde: “Eles (os policiais) pensam que todo mundo que mora lá é bandido. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

No Bairro Gonzaga, a presença de muitas famílias pioneiras na sua constituição evoca a imagem da tradicionalidade belo-horizontina de antigas vilas operárias transformadas em bairros, que perdem essa característica com a desativação de postos de trabalho, mas conservam elementos desse pertencimento nas histórias contadas e nas casas com alpendre e pequenos quintais que abrigam outras moradias.

Nos bairros e territórios que acabamos de descrever, os/as jovens estudantes da turma da EJA Juvenil têm suas residências firmadas, à exceção de Lorin AF, que reside em um bairro fora do entorno da escola. Para identificar os locais de moradia dos/das estudantes, tivemos de cruzar os dados trazidos nos livros de chamada com mapas de ruas e avenidas da região. O Anel Rodoviário margeia três dos locais que descrevemos. Portanto, a vinculação da residência a um determinado território está condicionada ao seu trecho de inserção no Anel.

Outro aspecto apontado no cruzamento de dados diz respeito ao bairro de moradia dos/das estudantes, informado no ato da matrícula. Os estudantes residentes na Vila Thaís, por exemplo, vinculam suas residências ao Bairro Gonzaga. O cruzamento de dados foi importante para entender a complexidade da jurisdição da escola, cuja demarcação parece observar critérios que transpõem o traçado geográfico das redondezas, podendo ser - um deles - a situação de maior pobreza.

A distribuição quantitativa dos/das estudantes da turma por bairro/território de moradia assim se apresenta: o Parque Thamara concentra 34,2% dos/das jovens da EJA Juvenil, acomodando, em diferentes residenciais, o maior número de estudantes da turma. Em seguida vem o Bairro Gonzaga, com 31,4% dos/das jovens da turma que lá residem. Por fim, a Vila Thaís sedia as residências de 11,4% dos/das jovens da turma. Dentre os locais de moradia, o Parque é o mais distante da escola, cujos/as estudantes, por estarem inseridos/as na EJA, têm de fazer o percurso a pé.

4.3 A ESCOLA GABI DE SOUZA

Situada na parte alta do Bairro Gonzaga, precedida por um declive acentuado, a Escola ocupa todo o primeiro quarteirão da rua. À sua frente, casas e calçadas; não há prédios que dela se avizinhem. Se não fosse pelos muros altos e portões de ferro que a encerram, a escola estaria efetivamente integrada à paisagem local pela horizontalidade de seu traçado arquitetônico, que transpõe os aclives do terreno com rampas e degraus de escada, de forma que sua edificação se iguala em altura com as casas que a circundam. A rigidez dos muros e portões torna-se permeável às conversas e prosas entre moradores/as, funcionários/as e professores/as. É comum ver Coruja, a diretora, de “papo” com a vizinhança na calçada da escola, rindo com as pessoas que ali vivem. A rigidez torna-se ainda maleável às vozes dos/das de dentro do muro, que rompem as barreiras físicas, se somando à vida do bairro.

Quando entramos na escola, nos deparamos com grades que, ao mesmo tempo, impedem o acesso imediato de quem chega e dificultam a aproximação do portão pelos estudantes. A edificação se organiza por três blocos paralelos de apenas um pavimento. No bloco 1, próximo à entrada, funciona a parte administrativa – secretaria, sala da direção, banheiros de funcionários/as, sala dos professores/as e cantina. Com formato em “L”, o bloco contém, ainda, despensa, depósito de material de limpeza e sala de reprografia e almoxarifado. Atrás desse bloco, há um estacionamento de veículos para professores/as e uma área com algumas árvores que sombreiam o espaço em momentos de sol forte, além de plantas ornamentais. De frente a esse bloco vem o bloco 2, acessado por rampas e

escadas, trazendo o laboratório de informática e a biblioteca de um lado e, do outro, a sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida, além de salas de aula. Entre esse o bloco e o bloco 1, há três pátios amplos, em linha reta, com piso único, demarcados por elementos subjacentes às suas funcionalidades.

O primeiro deles é descoberto e se inicia no portão. Esse pátio é acompanhado por grades na frente e na sua lateral esquerda, que formam um corredor com o primeiro bloco. A movimentação de estudantes pelo pátio acontece no horário do recreio, que o utilizam para jogos com bola e de correr. O pátio seguinte é coberto, abrigando a circulação para a cantina e bebedouros. O último pátio do segmento, também descoberto, traz algumas mesinhas de alvenaria com jogos de tabuleiro. Por toda a lateral direita do segmento de pátios, três degraus, de extensão contínua dão acesso ao segundo bloco e acomodam estudantes que conversam, brincam, escutam música ou assistem a apresentações culturais programadas pela escola.

O terceiro bloco, num nível um pouco mais elevado que o segundo, é também acessado por três degraus de escadas e rampas. Nesse bloco, o mais longo dos três, concentram-se salas de aula, banheiros para estudantes, laboratório de ciências e sala da coordenação. Na outra extremidade do bloco há um espaço correspondente ao que seria um parquinho, mas os brinquedos estão danificados e vem sendo utilizado como depósito de carteiras quebradas.

Ao fundo dos três blocos há pequenos pátios, uma pequena horta, canteiros de flores, salas de aula que fogem ao traçado original da escola, um pequeno auditório, ginásio esportivo, bebedouros, quadra descoberta e banheiros com chuveiro. O desenho original da escola vem sendo desfeito e refeito em consonância à expansão urbana da região e com as mudanças na política educacional do município, que indicam novas demandas para a escola, como a ampliação de séries e de modalidades de ensino, o atendimento de estudantes com deficiência, a educação integral e o funcionamento da escola nos finais de semana. Os “puxadinhos” dilatam a extensão dos blocos, unindo, ao fundo, o paralelismo de seu formato original. Em 2018, o número de turmas de 3º ciclo diminuiu. Em compensação, a escola passou por uma adequação de seus espaços para receber novas turmas, desta vez de Educação Infantil.

Setenta e três profissionais, entre professores/as, funcionários/as e direção, compõem o quadro da escola no ano de 2017, que funcionava em três turnos, dois diurnos e um noturno. No turno da manhã, estudavam crianças de 11 e 12 anos, no 2º ciclo, 6º ano e jovens com idades a partir de 13 anos no 3º ciclo. No turno da tarde, concentravam-se as crianças com idades entre 6 e 10 anos, distribuídas nos três anos do 1º ciclo e no 4º e 5º ano do 2º ciclo. Em 2016, neste turno, havia também duas turmas de EJA Juvenil, compostas por jovens de 15 a 17 anos. Em 2017, essas turmas deixaram de existir neste turno. No turno da noite, funcionavam duas turmas de EJA Múltiplas Idades e uma turma de EJA Juvenil.

A escola desenvolve três programas governamentais, um municipal e dois federais, adicionais à escolarização: o Programa Escola Integrada (PEI), municipal, contempla 202 estudantes; o Programa Saúde na Escola (PSE), federal, contempla 112 estudantes; e o Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também federal, que atende estudantes com deficiência. A escola também desenvolve o Programa Escola Aberta, federal, que realiza atividades culturais e esportivas direcionadas à comunidade de forma geral, com funcionamento sextas-feiras à noite e sábados durante o dia.

Nos anos correspondentes à pesquisa - 2016 e 2017 - 1.017 e 1.053 estudantes, respectivamente, foram matriculados/as e organizados/as em 37 turmas em 2016, e em 34 turmas em 2017. A diferença em relação ao número de turmas entre os dois anos se deve à decisão de a escola manter os/as jovens de 15 a 17 anos, que deveriam cursar o 8º e o 9º ano em 2017, no 3º ciclo, resultando na diminuição de duas das três turmas de EJA Juvenil existentes no ano anterior, para apenas uma turma no ano de 2017. Na EJA Múltiplas Idades também ocorreu a redução de uma turma.

A decisão de manter os/as jovens de 15 a 17 anos que cursavam o 8º ano em 2016 no 3º ciclo foi tomada no final desse mesmo ano, e muito agradou os/as jovens estudantes dessa faixa etária, pelo que pude observar. Segundo a diretora Coruja, essa decisão se pautou no fato de se assegurar a esses/essas jovens o direito de concluir a escolarização no Ensino Fundamental “regular”, acompanhando os grupos de convivência do qual faziam parte. A indicação da Gerência de Educação da

Regional era de encaminhar os/as jovens de 15 a 17 anos para a EJA Juvenil, abrindo quatro turmas com este fim, no ano de 2017.⁶⁴

Entretanto, a direção da escola foi muito pressionada a abrir as turmas de EJA Juvenil, tanto pela Gerência Regional de Educação, quanto por uma escola próxima que encaminharia seus/suas alunos/as para a Gabi de Souza, como feito em anos anteriores. Eu mesma fui testemunha de uma discussão, por telefone, entre Coruja e o diretor desta escola, que tentava dissuadi-la a abrir mais turmas de EJA Juvenil para receber seus/suas estudantes de 15 a 17 anos.

Coruja tinha uma posição crítica em relação ao Projeto EJA Juvenil. Ela acreditava que as chances de conclusão do Ensino Fundamental por esses/essas jovens no ensino “regular” eram maiores, assim como as perspectivas de continuidade de estudos no Ensino Médio, se estivessem no 3º ciclo, se alargariam. Segundo ela:

Essa EJA não oferece nada, nada, nada. Nada. Local de aprender é a sala de aula, naquele tempo de sala de aula, com um professor que topa ir para lá. E que topa ir para lá arrastado, porque topa ir para lá por causa da dobra apenas, apenas. E criminoso no sentido que você tem menino que estava no último ano, sabe? Estava no 9º ano, não foi para o 9º ano. Deixasse seguir no 9º ano, entendeu? Acabar com isso no 9º ano. Não, pega o menino daqui, põe numa EJA Juvenil, aí você perde esse menino pela própria pouca oferta que você tem das coisas para ele, entendeu? (ENTREVISTA, 30/01/2018)

Os dados quantitativos da escola acerca dos/das jovens concluintes no Ensino Fundamental validam a avaliação de Coruja, conforme veremos mais à frente.

4.3.1 O Fluxo de Estudantes na Escola

O quadro de estudantes matriculados/as na escola sofre alterações durante o ano em curso, com novas admissões, transferências e abandonos. Também ocorrem mudanças de um ano para outro, quanto ao quantitativo de turmas. Veja a Tabela a seguir correspondente à média de alunos/as por turma matriculados/as na escola nos anos de 2013 a 2017.

⁶⁴ Em geral, nos meses de setembro e outubro ocorrem reuniões entre as gerências regionais de educação e as escolas para se acertar o quadro de turmas para o ano seguinte. A definição do quadro, inicialmente, toma por base a movimentação dos/das estudantes, possíveis reprovações, e o cadastro da escola. Em relação aos/às jovens, o fator idade também é considerado. Eu tive acesso à síntese do quadro turmas, indicado pela Gerência de Educação em 2016. Com essa síntese em mãos, a direção da escola abriu discussão com o corpo docente do turno da manhã.

Tabela 07 - Escola Municipal Gabi de Souza - Média de alunos/as por turma

ANO	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2013	29,6	26,2	31,7	19	27	24,7	30	31,7	31,2	31,3	33,1	30,8
2014	30,4	24,7	34	26	20,7	23,7	28,5	27	34	36,1	33,4	32
2015	30,4	26,1	33,2	19,3	26,3	25,3	30,5	33,5	27,5	34,5	33,7	35,7
2016	27,4	26,5	28,7	26,7	24,7	22,0	30,0	32,5	27,7	32,5	30,5	25,9
2017	26,4	23,1	30,6	20,7	21,5	20,8	26,3	27,7	29,3	25,3	34,7	32,5

Fonte: Censo Escolar/INEP de 2015 a 2017. Elaboração própria.

Pela Tabela anterior é possível observar que a média total de alunos/as por turma vem decrescendo de um ano para o outro. Entretanto, o fluxo se mostra instável e com variações diferenciadas nos anos iniciais e nos finais do Ensino Fundamental. Um fator incisivo na instabilidade do fluxo (da média) de estudantes por turma, sobretudo de jovens de 13 a 17 anos, reside no impacto de a inauguração, em anos diferentes, de residenciais do Programa Minha Casa Minha Vida, no Parque Thamara. Apesar da existência de outras escolas municipais e estaduais nos bairros próximos, a escola absorve boa parte de crianças e jovens em idade escolar que para lá se mudam.

O impacto dessa absorção não se dá apenas no quantitativo aumentado de seu corpo discente, mas também nas questões advindas das relações sociais processadas no interior dos residenciais do Programa. As constantes brigas entre vizinhos, as dificuldades da adaptação da nova vida em apartamento e as regras de convivência, o deslocamento das pessoas de sua região de origem, a violência levada para dentro dos condomínios pelo tráfico de drogas, a inadimplência com as taxas de condomínio, geralmente causadas pela perda da ocupação laboral, quase sempre esporádica, por membros das famílias, a superlotação de vários apartamentos por famílias numerosas, como a família de C1 com 10 pessoas, residindo numa das habitações construídas para abrigar até quatro pessoas, a dificuldade das famílias, pela distância dos bairros, em acessar serviços públicos e o comércio são questões levadas junto com os/as estudantes e suas famílias para o cotidiano da escola, interferindo significativamente no dia a dia da instituição.

A direção da escola se vê às voltas com a elaboração de estratégias emergenciais para lidar com os conflitos e questões que chegam todos os dias advindas dos condomínios. Em meu primeiro dia na escola, presenciei uma situação

em que a Coruja mediava um conflito entre jovens, nascido num dos residenciais e que se estendera para a dinâmica pedagógica:

A diretora saiu da sala, acompanhada por uma mãe e uma jovem de uns 14 anos, que seria a filha daquela senhora. Parou diante de mim, já que a esperava, e continuaram a conversa que vinham tendo dentro da sala. A mãe dizia que o problema já tinha sido resolvido lá no condomínio (residencial do Programa Minha Casa Minha Vida) onde moravam. A diretora argumentava que não tinha sido resolvido, senão a confusão não teria “estourado” dentro da escola. A mãe foi orientada a aguardar com a filha, em casa, pois a escola havia encaminhado o caso para a Regional. A questão começou onde a família morava e foi trazida de lá para a escola, me explicou a diretora quando nos sentamos para conversar. A escola seria também um lugar para tratar conflitos que não se resolviam na vizinhança. Os conflitos também vinham da casa para escola, da vizinhança para escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Coruja menciona que a escola tem de pensar sobre essas questões nos processos pedagógicos que constrói, mas “isso é pouco” – diz ela, diante do quadro de tensões instaurado nos condomínios, ou seja, a presença do Estado precisa ser mais efetiva no acompanhamento desses residenciais, indo além da construção de prédios.

Na Tabela 08, a seguir, abordamos a movimentação escolar dos/das estudantes de 13 a 17 anos de idade, com a intenção de iluminar as distinções existentes entre o 3º ciclo e a EJA Juvenil, em relação à movimentação escolar.

**Tabela 08 - Escola Gabi de Souza – Movimentação Escolar
Matrículas, Transferências e Abandonos - 3º ciclo e EJA Juvenil**

Etapa/Modalidad e de ensino	2016			2017		
	Matrícula s Nº	Transferência s %	Abandon o %	Matrícula s Nº	Transferência s %	Abandon o %
EF 3º ciclo						
7º ano	147	17,7	11,0	86	16,2	8,1
8º ano	135	13,3	5,18	111	5,4	5,4
9º ano	204	10,3	10,0	143	5,6	0,7
EJA Juvenil	113	23,8	24,8	35	22,8	14,2

Fonte: Livros de chamada 2016/2017 - Secretaria da escola. Elaboração própria.

Os índices de abandono da escolarização no 3º ciclo são menores do que os registrados na EJA Juvenil, ainda que sejam bastante elevados no 7º ano. A comparação dos dados do 9º ano com os dados da EJA Juvenil, relativos à movimentação escolar, nos permite inferir que as perspectivas de conclusão do Ensino Fundamental pelo 3º ciclo são significativamente maiores do que pela EJA Juvenil, logo, a decisão da escola por manter, no 3º ciclo, jovens com mais de 15 e até 17 anos que, no ano de 2016 cursavam o 8º ano, se mostra assertiva.

Em agosto de 2017, deduzidas as transferências e abandonos registrados até o mês de junho/2017, a escola possuía 927 estudantes - distribuídos em 34 de turmas de Ensino Fundamental completo e de Educação de Jovens e Adultos (GINED-SMED, 2017). Observa-se que 77% dos/das estudantes da escola são negros/as.⁶⁵

Os jovens de 15 a 17 anos estavam concentrados/as, majoritariamente, no 3º ciclo e na EJA Juvenil. Porém, ainda que em menor número, também eram encontrados/as em turmas da EJA Múltiplas Idades e em turmas de final do 2º ciclo, totalizando 161 estudantes, ou seja, 17% dos/das estudantes da escola estavam com idades entre 15 e 17 anos, um índice muito superior ao da própria Rede que era de 10%.

4.4 A TURMA DA EJA JUVENIL

A turma, no início do ano letivo, era composta de 35 estudantes e, diferentemente do que indicam as estatísticas, o equilíbrio de gênero é perceptível: 51,4% eram homens e 48,6% mulheres. Todos os/as jovens estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, sendo que quatro mulheres completariam 18 anos entre os meses de outubro e dezembro desse ano. As mulheres predominam entre jovens de 17 anos, enquanto os homens são majoritários entre jovens de 15 anos.

⁶⁵ Considerou-se pardos e pretos como negros.

Tabela 09 - Jovens por gênero e idade

IDADE	HOMENS	MULHERES	TOTAL
15 ANOS	04	01	05
16 ANOS	07	06	13
17 ANOS	07	06	13
18 ANOS*	00	04	04
TOTAL	18	17	35

*Em 2017. Fonte: GINED/SMED-BH – 2017. Elaboração própria.

4.4.1 Escolaridade

Antes de ingressarem na turma em 2017, 14,2% dos homens tinham escolaridade correspondente ao 6º ano, contra 5,7% das mulheres com esses mesmos anos de escolarização. À medida que se avança na posição da escolarização, as mulheres lideram com 8,6% no 8º e 9º anos, contra 5,7% dos homens nessa mesma posição. Em contrapartida, 17,1% dos homens cursaram a EJA Juvenil no ano anterior e 20% das mulheres estavam neste mesmo percurso. 37% dos homens sofreram mais de uma reprovação ao longo da vida escolar, enquanto 22,7% das mulheres passaram por essa situação. 28,5% dos homens interromperam os estudos por, pelo menos, um ano, contra 22,8% das mulheres que também o fizeram.

Tabela 10 - Posição na escolarização (anterior ao ano de 2017)

ESCOLARIZAÇÃO	HOMENS	MULHERES	TOTAL	%
6º	05	0	05	14,2
7º	05	02	07	20
8º	00	02	02	5,7
9º	02	01	03	8,5
EJA Juvenil	06	07	13	37,1
EJA Múltiplas Idades	0	01	01	2,8
Sem informação	00	04	05	11,7
TOTAL	18	17	35	100

Fonte: Pasta individual dos/das estudantes. 2018. Elaboração própria.

O total de anos de escolarização no Ensino Fundamental varia entre seis e 12 anos, estando incluídas, nessa totalização, as reprovações, afastamentos e interrupções. Os/as jovens com menos tempo de escolarização correspondem àqueles/as com menor idade, 15 e 16 anos e que, também, estavam no 6º e 7º anos, quando foram para essa turma de EJA Juvenil.

A trajetória escolar desses/dessas jovens foi construída em escolas diversas, situadas em diferentes regiões da cidade. Apenas 5,7% tiveram todo o seu percurso cursado na escola em questão. Entretanto, 80% dos/das jovens da turma são provenientes da RME/BH, sendo que 20% vieram de três escolas da própria região. A maior parte dos/das jovens estudou em escolas de diferentes regiões da cidade.

A migração de uma escola para outra muitas vezes acompanha a migração da família de um bairro para outro, de uma favela para outra. São Lucas, Serra, Pedreira Prado Lopes, São Gabriel, Alto Vera Cruz, Serra Verde, Paulo VI, Barreiro, Caiçara, entre outros, são bairros e regiões da cidade que acolheram jovens e suas famílias por tempos diversos, como relatam C1, LG, Morena e Tainá, quando entrevistados/as. Ressalta-se que a migração das famílias pode ser um indicador de impacto na interrupção da trajetória escolar de muitos/as desses/dessas jovens, tendo em vista que, conforme informações contidas em suas pastas individuais, eles/elas nem sempre conseguem se matricular no ano em curso, ou não procuram imediatamente uma escola, quando se mudam de bairro. Jú, uma das estudantes entrevistadas, relata que:

Clê: Você já parou de estudar alguma vez?

Jú: Assim, eu já parei só por conta das vagas. Tipo, que eu ia e não tinha vaga, aí eu tinha de ficar sem estudar mesmo. Todas as escolas que eu fui. E eu só parei acho que uma vez, que foi em... Eu tinha ido para a Pampulha e lá não tinha vaga. Acho que eu fiquei um ou dois meses sem estudar só. Acho que foi. É, mas eu já fiquei um tempinho sem estudar. Tipo, porque meu pai, nossa, ele muda muito de casa, ele vai mudando. Aí tem que ficar numa escola, na outra...

Peregrino (2010) constata, em seu estudo de trajetórias desiguais na escolarização, que a migração das famílias e a entrada tardia na escola são fatores de implicação na defasagem idade/ano. A retomada dos estudos por jovens que interromperam a escolarização sem concluir o nível de ensino cursado os/as recoloca na mesma posição escolar que tinham antes ou determina, compulsoriamente, o ingresso na EJA, se já tiverem alcançado ou próximos disso, os 15 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), no Capítulo II - “Da Educação Básica”, artigos 22 e 23, institui mecanismos⁶⁶ que possibilitam o reposicionamento de estudantes na escolarização, mediante avaliação, em ano ou série posterior, facultando à escola a organização de tais mecanismos em sua proposta pedagógica. Observadas as críticas existentes de apropriação desses mecanismos para aligeiramento da experiência escolar, muitos/as jovens poderiam ter seu percurso escolar no Ensino Fundamental readequado, no sentido do prosseguimento de seus estudos, caso a escola considerasse efetivamente essa possibilidade.

4.4.2 Dispersões e Permanências

Matrículas, transferências, abandono e retorno caracterizam o fluxo de estudantes na turma, um fluxo de dispersões e permanências. A Tabela a seguir foi organizada com o intuito de aclarar a movimentação escolar na turma, considerando-se os/as 35 jovens matriculados/as na turma até fevereiro de 2017.

Tabela 11 - Movimentação escolar da turma

Meses	Transferências		Abandono		Novas matrículas		Retorno	
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Fevereiro	02	01	-	-	-	-	-	-
Março	02	00	-	-	-	-	-	-
Abril	00	01	-	-	-	-	-	-
Junho	00	00	01	-	-	-	-	-
Julho	01	00	02	02	-	-	-	-
Agosto	01	00	-	04	00	01	-	-
Setembro	-	01	00	01	-	-	-	-
Outubro	-	-	-	-	-	-	01	-
Total	06	03	03	07	00	01	01	00

Fonte: Livro de chamada da turma. 2017. Elaboração própria.

⁶⁶ Os mecanismos citados são o da classificação, artigo 24 e da reclassificação, artigo 23. O mecanismo da classificação prevê que pode ser aplicado, exceto na primeira etapa do Ensino Fundamental, por “promoção para alunos da própria escola que cursaram com aproveitamento a série anterior, conforme normas previstas no Regimento Escolar; por transferência para candidatos de outras escolas; por avaliação feita pela escola, independentemente de escolarização anterior”. O mecanismo da reclassificação prevê “o reposicionamento do/da estudante em série, período semestral, ciclo, fase ou etapa diferente daquele indicado em seu histórico escolar”. (LDBEN/1996)

Entre os meses de fevereiro e abril, seis jovens se transferiram da escola. Desses/dessas apenas um chegou a frequentar aulas na turma. Nos meses de junho e julho, mais uma transferência e cinco jovens abandonam a escola. Assim, o primeiro período letivo do ano se encerra em julho com uma redução de 34,2% do total de estudantes da turma inicialmente formada.

O segundo período letivo se inicia em agosto, informando nova transferência, quatro novos casos de abandono, e a chegada de um novo estudante, Patrick, que se matriculou para cumprir medida socioeducativa, ou seja, 19 jovens compõem a turma naquele momento.

No próximo mês, setembro, duas novas baixas na turma, um jovem recém-matriculado abandona a escola e uma nova transferência se efetiva. Contudo, no mês de outubro, para nossa grata surpresa, Jú retorna à escola.

Vale destacar que os/as estudantes que se transferiram, não, necessariamente, continuaram seus estudos em outra escola. É muito comum, considerando minha experiência como diretora de escola que, diante da insistência de a escola em relação à frequência, as famílias desses/dessas estudantes peçam sua transferência para não serem pressionadas, pela escola e/ou por órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente. Na turma, às vezes, ouvi comentários sobre jovens transferidos/as, que “não tá estudando em lugar nenhum”.

Transferências e afastamentos por abandono são fatores que geram impacto na turma tanto de ordem objetiva, no que concerne à quantidade, como subjetiva, por imagens, julgamentos e sentimentos que os/as jovens expressam diante do encolhimento da turma. Dos/das 35 jovens matriculados/as, a dispersão resgata 18 jovens, sendo que 17 jovens, nove mulheres e oito homens, concluem o ano letivo e, por conseguinte, o Ensino Fundamental, em 2017. Contudo, a frequência às aulas, no segundo período letivo, oscilava entre 10 e 14 estudantes, por noite - situação que também não era nova na minha vida docente e nem de pesquisadora. Em 2016, nas visitas que fiz às escolas para fazer a seleção do campo de pesquisa, o quadro de baixa frequência se repetiu em todas elas.

4.4.3 Intermitências e Reprovações

O abandono, a interrupção, a infrequência e a reprovação são fatores interligados. Os três primeiros levam ao quarto, todavia há diferenças entre eles. O

abandono pressupõe, na Rede Municipal de Educação, um número de faltas consecutivas igual a 90 dias. Após esse período, a escola retira o nome do/da estudante de seu quadro discente. A interrupção se dá por um período menor. Vejam a situação de Jú, à qual já nos referimos. No recesso do mês de julho, ela foi para a casa da mãe, numa cidade do interior de Minas e resolveu ficar lá. O pai solicitou a transferência da escola. Entretanto, cerca de 40 dias depois, ela retornou a Belo Horizonte e à escola. Durante o tempo em que ficou fora, não estudou. Como consequência, ela poderá ser reprovada ao final do ano, caso não alcance a frequência mínima igual a 75%.

Outro fator importante que leva o/a jovem a interromper a escolarização se refere ao seu pertencimento à modalidade EJA, que possui regras próprias em relação às temporalidades diárias e totais, que podem variar de município para município e, até mesmo, dentro do próprio município, dificultando a inserção do/da jovem em um novo Sistema de Ensino. Na Rede Municipal de Belo Horizonte, a carga horária anual estipulada para a EJA Juvenil é diferente da carga horária anual da EJA Múltiplas Idades, sendo a primeira maior que a segunda.

A migração de jovens da EJA Juvenil para a EJA Múltiplas Idades pode ocorrer a qualquer época do ano, porém, o contrário pode se dar nos três primeiros meses de aula, pois uma mudança após esse período comprometeria a carga horária mínima prevista para a sua conclusão. Quando se trata de transferência da escola no decorrer do ano letivo, dificilmente o/a jovem consegue continuar seus estudos nesse mesmo ano, pela incompatibilidade entre as temporalidades escolares, tanto com a EJA, quanto com o Ensino Fundamental, tal como ocorreu com Jú.

A infrequência é relativa ao acúmulo de faltas consecutivas ou alternadas do/da estudante à escola, no decorrer do ano letivo e, também, pode levar à sua reprovação.

Nas pastas dos/das jovens estudantes, as justificativas apresentadas pelas famílias para infrequência às aulas expressavam situações cotidianas vividas e, também, por questões relativas ao/à próprio/a estudante, sendo estas mais volumosas que as primeiras. Entretanto, não é possível quantificar essas situações, pois além de poderem ocorrer mais de uma vez no ano letivo, nem sempre a justificativa é apresentada ou registrada na pasta. Logo, a tentativa de quantificação produziria um indicador sem credibilidade.

Elaboramos um Quadro com as motivações que conformam o teor das justificativas apresentadas pelas famílias, relativas à infrequência à escola, sem a pretensão de indicar uma ordem hierárquica de incidência motivacional dessas justificativas. O Quadro nos permite perceber aproximações e distinções entre homens e mulheres, no que se refere às motivações que geraram a interrupção da frequência, e expressa circunstâncias em que a motivação é atribuída ao/à próprio/a jovem. Veja a seguir:

Quadro 01 - Motivações da interrupção da frequência escolar

Mulheres		Homens	
Situações da família	Situações do/da jovem	Situações da família ou outro	Situações do/da jovem
Doença de pessoa do núcleo familiar	Problemas de saúde da estudante	Doença de pessoa do núcleo familiar	Problemas de saúde do estudante
Mudança de bairro ou de cidade	Desinteresse pelo estudo	Mudança de bairro ou de cidade	Desinteresse pelo estudo
Responsabilidade no cuidado de irmão/a pequeno/a	Desobediência aos pais	Ameaça de morte	Drogadição
	Gravidez		Desobediência aos pais
	Proibição do Companheiro		Apreensão judicial
			Envolvimento com tráfico de drogas
			Abandono do lar
			Envolvimento com "más companhias"

Fonte: Pasta dos/as Estudantes – Relatórios individuais. Elaboração própria. 2019

As justificativas de cunho infracional são todas referidas aos homens, seja porque tal vivência é mais presente no universo juvenil masculino, como demonstram os Índices de Vulnerabilidade Juvenil, seja porque as mulheres são, de certa forma, preservadas deste tipo de exposição por suas famílias, reiterando “modelos de boa conduta”, como analisa Alvim (2008), em seu estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares de Recife. O mundo da rua, do risco, não está dado às mulheres, ainda que este também se faça presente em suas vidas. Espera-se que as meninas fiquem guardadas no interior de seus lares, sob a vista de seus familiares, protegidas de perigos e de más influências. Como relata Tica, a mãe de Morena:

Clê: A senhora acha que ela (Morena) gosta de estudar à noite?

Tica: Gosta, eu fico preocupada, né? Dá a hora de chegar em casa, eu fico lá em casa, a porta, olhando preocupada.
 Clê: A senhora se preocupa com o quê?
 Tica: Se demorar eu vou atrás, eu venho atrás.
 Clê: Mas se preocupa com o quê?
 Tica: Tem muita gente ruim na rua, muita covardia, eu fico com medo.

Tica, durante a entrevista, demonstra preocupações diversas com a filha. Algumas dessas preocupações refletem experiências vividas pela mãe, que ela não gostaria que se repetissem com Morena. Mas a escolarização de Morena no turno da noite alarga as inquietações da mãe. Estudar à noite estabelece uma nova rotina temporal para Morena, vivenciada fora de casa, longe do olhar materno. Se por um lado, há na ponderação de Tica a iminência de perigos que podem ameaçar a segurança da filha, por outro, revela certa preocupação de que, a partir dessa nova rotina, se desencadeie para Morena outras formas de se experienciar a vida, que pode se estender do território da escola para o território da rua, escondido pela noite.

A drogadição não aparece como justificativa para a infrequência de mulheres à escola. Entretanto, há pelo menos duas jovens na turma da pesquisa que se afastaram da escola pelo uso contínuo de drogas, o que pode indicar certo cuidado da família em não tornar público tal aspecto, preservando a imagem das jovens.

A gravidez mencionada pelas famílias a título de justificava da infrequência é enfatizada pelos Índices de Vulnerabilidade Juvenil, que se desdobra em outro indicador, o do abandono da escolarização, principalmente pelas jovens pobres. Na turma da EJA Juvenil, a gravidez e a maternidade precoce determinaram o afastamento escolar de quatro jovens estudantes.

Contudo, as alegações dos/das jovens para suas faltas à escola nem sempre coincidem com as justificativas apresentadas por suas famílias, quando são convocadas a prestar esclarecimentos sobre a ausência de seus/suas filhos/as às aulas. Muitas vezes, os/as jovens são “escorregadios/as” quando se trata de explicitar esses motivos. Lorin AF, por exemplo, falta de duas a três vezes na semana. Como justificativa, alega, quando indagado pela professora: “motivos do mundo, motivos da vida, professora”. Na mesma toada de Lorin AF, outros/as jovens alegam:

Morena: É que eu fiquei com uma preguiça de *vim* para escola.

Tainá: *Tem vez* que eu falto, porque a mãe pede. Mas *tem vez* que eu falto porque eu não quero vir, eu falo para a mãe: “ah, mãe, não quero ir não”. Ela fala: “está bom”.

Mamute: Não, nunca tinha nada que deixava a minha vida difícil na escola. Quando eu não ia, eu não queria ir, eu matava aula. Quando eu ia, era porque eu queria ir, que nem aqui. Eu não tenho dificuldade na escola, não. Quando eu não quero, eu não venho, quando eu quero, eu venho...

Kath: Ah, quando eu falto de aula, às vezes é porque, para ser sincera mesmo, é por causa do meu cabelo, porque eu fico com preguiça de arrumar o meu cabelo, aí eu falto.

A frequência à escola é obrigatória na Educação Básica, para pessoas entre 4 e 17 anos,⁶⁷ independentemente da etapa ou da modalidade de ensino a que estejam vinculadas. A instituição da obrigatoriedade implica a definição de responsabilidades no seu cumprimento, envolvendo diretamente três atores: o Estado assegura a matrícula; a escola apura a frequência, alerta os/as responsáveis sobre situações de infrequência e procede a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de não retorno e de infrequência acentuada. Nas escolas municipais, segue-se a norma em vigor estabelecida pelo BH na Escola⁶⁸ no âmbito do município, ou seja, a cada cinco faltas consecutivas ou nove alternadas no mês, encaminha-se a comunicação ao Conselho Tutelar que, por sua vez, deverá entrar em contato com a família. À família, cabe a responsabilidade pela matrícula do/da filho/a e o zelo pela sua frequência à escola. O Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente preveem punições aos/às responsáveis que não cumprirem esse preceito a contento.

As famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, como o Bolsa Escola e o Bolsa Família têm, na frequência escolar, uma condicionalidade para o recebimento de benefício. A infrequência injustificada – acima de três faltas/mês – pode levar à suspensão temporária ou ao cancelamento do benefício. Sendo assim, quando comunicada, a família beneficiada procura a escola para fazer a respectiva justificativa. Em relação aos/às jovens, há uma tipificação de circunstâncias, corrente nas Gerências Regionais de Educação, e destas para as escolas, que consiste na atribuição de códigos aos/às jovens com envolvimento em

⁶⁷ A Emenda Constitucional 59/2009 estendeu a obrigatoriedade do ensino, antes somente do Ensino Fundamental, para a Educação Básica, dos 4 aos 17 anos - faixa etária correspondente à Pré-escola e aos ensinos Fundamental e Médio.

⁶⁸ BH na Escola – Mecanismo de comunicação de infrequência de estudantes ao Conselho Tutelar instituído, instituído a partir da Resolução Conjunta nº 001 de 14/03/2000, assinada pela Procuradoria Geral de Justiça, pela Secretaria Estadual de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Cabe à escola efetuar a comunicação quando o/a estudante estiver infrequente por cinco dias consecutivos ou nove dias alternados no mês.

“situações de risco social” – envolvimento do/da jovem no tráfico de drogas, na prática de crimes, em situações de violência, gravidez, etc. Para cada situação, há um código indicador do tipo de risco. À escola cabe atribuir o código aos/às jovens no ato da comunicação formal de sua infrequência, se identificada a circunstância de risco.

As famílias de jovens com infrequência escolar podem ter o benefício restabelecido, dependendo do teor da justificativa apresentada. Tal aspecto pode incidir no conteúdo dessa justificativa, levando a família à elaboração de um argumento que seja institucionalmente aceitável para a infrequência escolar de dos/das filhos/as, que tende a amenizar eventuais possibilidades de punição, dentre elas a suspensão e o corte de benefícios oriundos de programas sociais, podendo residir, aí, o contraste com a informação dos/das jovens em relação às suas faltas à escola.

Por outro lado, há que se considerar que medidas institucionais que se desdobram⁶⁹ da obrigatoriedade do ensino têm curto alcance na vida escolar dos/das jovens pobres, pois nem sempre transpõem os limites da garantia do acesso à escolarização. Para Fanfani (2000), nem sempre a qualidade do ensino ofertado se altera substancialmente, caminhando em concomitância à exclusão escolar. Portanto, a realização do direito à educação de crianças e jovens vai além de sua instituição legal. Significa pensar nas características da educação ofertada e na superação da precarização da existência na pobreza. Dito de outra forma, a ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas de ensino não impede a exclusão escolar de jovens de 15 a 17 anos, fazendo deste intervalo de idade o mais afetado por esse tipo de exclusão, atingindo 1,2 milhão de jovens que seguem fora da escola (PNAD Contínua, 2016).

Tampouco pode se reduzir as afirmações de Lorin AF, Jú, Morena, Tainá, Mamute e Kath sobre o que os/as levam a faltar de aula, à normatividade do senso comum, em que o desleixo dos/das jovens com sua escolarização e a negligência familiar norteia os julgamentos desferidos no universo escolar, sintetizando uma leitura timbrada dos/das jovens pobres e de suas famílias, portanto, impenetrável a outras compreensões e reflexões mais amplas.

⁶⁹ VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; FREITAS, Pâmela Félix; Miran, GOMES, Antônio Augusto (2016).

Santos (2014), ao criticar a fragilidade da hegemonia discursiva dos direitos humanos como aporte da dignidade humana, nos adverte sobre a necessidade da contra-hegemonia como fruto da reflexão política-intelectual para “desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos credíveis da vida social” (p.33). Ou seja, o autor nos convoca ao rompimento com o monolitismo de percepções que determinam realidades, por não reconhecerem tensões e contradições das realidades sociais. Na escrita desta tese, há um desejo pulsante de contra-hegemonia a posições ainda preponderantes na sociedade, que encobrem relações de opressão de gênero e de raça, desigualdades sociais, desigualdades escolares, imagens preconceituosas e criminalizadoras da juventude negra e pobre.

Outra consideração a se fazer é de que as prescrições normativas emanadas de leis e as políticas educacionais são apropriadas de forma diversa, em função de diferentes contextos e diferentes atores. Assim, a lei pode ser a mesma, mas a sua interpretação é contextual, dando margem a orientações específicas na sua implementação, como concluem Vieira, Vidal, Batista e Gomes (2016), em pesquisa realizada sobre as reações das escolas de Ensino Médio às políticas de educação, em quatro estados do Nordeste brasileiro. A escola tem sua própria dinâmica organizacional, que não prescinde da lei, entretanto, pode elaborar sua própria interpretação, a adaptando a essa dinâmica. Durante a pesquisa, percebi que novos critérios, no que diz respeito aos/às jovens, podem ser acrescentados aos já existentes, nos procedimentos de comunicação da infrequência escolar acentuada ou mesmo do abandono da escola. A questão da indisciplina, por exemplo, pode esticar o prazo ou, até mesmo, gerar um “esquecimento” de efetuar a comunicação, se isso ajudar a manter o/a jovem indisciplinado/a ou “problemático/a” longe da escola, por um tempo.

No rol de justificativas da infrequência escolar apresentado pelas famílias à escola, o trabalho doméstico realizado pelas jovens em suas casas não aparece, mesmo porque, podemos inferir, esta não seria uma justificativa compatível com as normas exaradas pelo ECA, no que concerne aos deveres da família com a educação escolar de seus/as filhos/as. Entretanto, este trabalho é indicado por algumas delas como o principal motivo para suas faltas à escola. O depoimento de Jú descreve a incidência desse fator na sua infrequência escolar:

Jú: Quando eu falto, é porque não dá *pra* eu vir mesmo, porque eu tenho que acordar, eu faço almoço para minha irmã estudar aqui à tarde, aí eu tenho que lavar as coisas, lavar roupa, lavar uniforme do meu pai, aí eu

começo a arrumar a casa, eu vou a tarde toda, porque é muita coisa só para eu arrumar. Aí *tem vez* que eu fico muito cansada, eu tenho que subir um escadão para vir para a escola, aí *tem vez* que eu não consigo vir. E eu tenho que usar óculos, né, tipo, eu acho que eu tenho que usar óculos, então a minha cabeça dói muito, nossa, minha cabeça estoura de dor. Aí *tem vez* que a minha cabeça começa a doer e eu desanimo. Aí *tem vez* que... a maioria das vezes que eu falto, né, é por conta disso.

A rotina diária detalhada por Jú expõe uma realidade que se repete na vida das jovens estudantes da turma. A lista de tarefas descrita por ela conforma o chamado trabalho doméstico, um tipo de trabalho não remunerado, exaustivo, repetitivo e, muitas vezes, solitário, realizado pelas jovens na casa da família. Além das atividades enumeradas pela jovem, o trabalho doméstico compreende a realização de pequenas compras e de ações que envolvem o cuidar e o educar as crianças mais novas da família – irmãs/as, sobrinhos/as e enteados/as de suas mães –, orientando e acompanhando-as em seus deveres de escola, enquanto os/as adultos/as trabalham. Todas as jovens entrevistadas enfatizam a assunção dessa responsabilidade obrigada pelo gênero em seus depoimentos e ressaltam que, mesmo quando contam com alguma participação masculina neste trabalho, o que é “raro de acontecer”, cabe a elas a responsabilidade pela sua realização.

A exceção de Mamute, que vive com o pai e que, junto com o irmão, assume integralmente as tarefas de sua casa, os jovens entrevistados quando realizam tarefas domésticas o fazem para “ajudar” a mãe num momento de aperto, ou seja, quando querem e estão dispostos a dar “uma forcinha” e “só mesmo pra ajudar”. Os jovens C1 e Willy, por exemplo, comentam que lavam um banheiro ou as vasilhas do almoço algumas vezes.

Quando nos voltamos para a realidade brasileira, constatamos uma preponderância feminina na dedicação ao trabalho doméstico não remunerado. Em 2018, de acordo com o IBGE, as mulheres consumiram, em média, 21,3 horas semanais de seus tempos no cuidado de familiares e na realização do serviço da casa, enquanto os homens dedicaram 10,9 horas semanais em média de seus tempos às demandas domésticas de sua residência nesse mesmo ano. A distribuição desse trabalho entre mulheres e homens permanece desigual e segue orientada pela chamada divisão sexual⁷⁰ do trabalho. como enfatiza Fontoura (2017,

⁷⁰ O conceito de divisão sexual do trabalho, nascido nos anos 1970, na França, a partir de elaborações do movimento feminista, chama a atenção para uma forma de opressão vivida especificamente pelas mulheres em que “uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para

IPEA). Para Hirata e Kergoat (2007), dois aspectos fundamentam essa divisão: a separação e a hierarquização. O aspecto da separação delimita trabalhos de homens e trabalhos de mulheres. O outro aspecto, a hierarquização, expressa que o trabalho realizado pelo homem tem maior valor do que o trabalho realizado pela mulher. Tais aspectos, segundo as autoras, quando incorporados ao processo de legitimação das desigualdades existentes entre homens e mulheres nas relações sociais do trabalho, “reduz as práticas sociais a ‘papéis sociais’ sexuados, que remetem ao destino natural da espécie” (HIRATA E KERGOAT, 2007, p. 599).

Jú, por ser mulher, assume “naturalmente” todo o serviço da casa. Ela tem um irmão, pouco mais velho, que naquele momento não estava trabalhando, mas a participação na realização do serviço doméstico era esporádica e descomprometida. Ela narra que:

Ah, às vezes ele ajuda. Tipo, tem vez que ele faz comida, lava o banheiro, mas é muito difícil. Mas ele ajuda. Minha irmã também ajuda, só que minha irmã, tipo assim, ela tem que ajudar quando ela chega da escola, entendeu? Porque ela estuda à tarde. Mas aí às vezes eles ajudam.

A fala de Jú expressa a desigualdade de gênero na dedicação ao serviço da casa. O mesmo não ocorre na casa de Mamute, pois trata-se de uma casa só de homens. O jovem afirma:

É, só eu e meu irmão que arrumamos a casa, porque só o meu pai que trabalha, então só ele que mantém, então nós dois arrumamos a casa toda: lavamos o banheiro, aí nós dividimos certinho.

Mamute e o irmão, dois homens, dividem igualmente a realização do serviço doméstico. Essa igualdade poderia se romper se a composição masculina do núcleo familiar fosse alterada pela presença de uma mulher.

A idade é outro fator relevante na distribuição desigual do serviço doméstico nas famílias. Mesmo quando há mais mulheres (filhas) na casa, as mais jovens, como é o caso de Kath e Tainá, assumem o maior número de tarefas domésticas.

Em suma, o gênero, a faixa etária e o fato de frequentar a escola no turno da noite impactam sobremaneira na disponibilidade para a dedicação das jovens ao trabalho doméstico.

outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 597); e propõe que a definição de trabalho incorpore, em si, o cuidar da casa e o cuidar das pessoas da família, também como trabalho. O conceito é retomado pelas autoras citadas no intento de compreender a origem das desigualdades entre mulheres e homens no trabalho destinado à “produção do viver” (Idem, p. 596).

Com isso, as jovens têm o tempo livre muito menor que os homens de sua faixa etária. Os tempos empenhados no trabalho doméstico consomem tempos de lazer e tempos de estudo das jovens, que procuram formas de equilibrar os tempos deste trabalho com os diferentes tempos de suas vidas. Nesse sentido, o estudo durante a noite é citado por algumas das jovens como uma possibilidade de equilíbrio entre os diferentes tempos da vida, pois “dá pra dividir melhor o dia, eu posso fazer tudo da casa, e dar uma descansadinha antes de vir pra escola de noite.”

As jovens entrevistadas, como ressaltado nos depoimentos mencionados, ao se encarregarem das tarefas da casa e do cuidado das crianças, assumem papel relevante na produção da existência de suas famílias.

4.5 A ESCOLA VIVIDA NA SALA DE PROFESSORES/AS

Sala dos/das professores/as. Anne, Marisa, Júlio e Genivaldo, professores/as do turno da noite começam mais um período de trabalho e daí a pouco “irão encontrar os/as jovens e adultos/as que lá estão, depois de um dia de trabalho e atividades” (TEIXEIRA, 2007, p. 427). Para as mulheres esta seria a terceira jornada de trabalho. Anne é a professora da turma da EJA Juvenil. Marisa é professora da EJA Múltiplas Idades e também leciona à tarde, numa turma de EJA. Pela manhã, ela cuida da mãe, já idosa. Júlio também é professor da EJA Múltiplas Idades e dá aulas de Matemática, pela manhã, em uma escola municipal. Genivaldo é o coordenador da EJA na escola e atua como professor de História, pela manhã, em outra escola municipal. Marisa, Júlio e Genivaldo estão, aqui, como sujeitos sociais, mas, infelizmente, não deslindados em “suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, em seus particulares enredos no mundo, frente a outras condições e sujeitos sociais, frente a outros grupos de pertencimento” (TEIXEIRA, 2007, p. 429). Já de Anne, temos mais para falar, e o faremos, quando chegarmos à sala de aula. Junto dela, vivi a pujança da empiria desejada.

A atuação docente na sala de aula era precedida por esse tempo diário de atuação na sala dos/das professores/as, dedicado aos combinados de trabalho, à preparação de atividades, a casos da sala de aula, a conversas da vida, ao cafezinho, ao repasse de informações pelo coordenador e pela direção da escola, a comentários de uma assembleia da categoria docente, à organização do tempo de

trabalho, à separação de materiais para a aula, entre outros. Situações, acontecimentos e notícias de estudantes da EJA tinham espaço assegurado nas conversas desenroladas:

Quando cheguei à escola, fui para a sala dos/das professores/as. Naquela hora, 18 horas, não havia aluno/a na escola. Quando entrei, o coordenador informava sobre a chegada de um novo estudante, um garoto que estaria vindo para a escola com um encaminhamento da Regional de Educação. Anne pergunta se o estudante “era da liberdade assistida”. Genivaldo responde que não, que o motivo seria “de assistência social”, acrescentando que, na sexta-feira, à tarde, iria se encontrar com a assistente social que acompanhava o caso do garoto e que, posteriormente, daria retorno (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Os encaminhamentos de estudantes à escolarização pela Regional, principalmente de jovens, eram recebidos com certo temor na escola, pois, em geral, indiciavam novos velhos “desafios”. Jovens com medida protetiva, abrigados/as, ou que estavam fora da escola já há algum tempo, enfim, jovens recusados/as pela sociedade chegavam à escola portando uma ordem de matrícula compulsória, derivada de “trajetórias truncadas”, conforme destacam Carrano, Andreia C.; Marinho, Viviane N. e M. de Oliveira (2015). A escola figurava no topo da preferência de órgãos de defesa dos direitos da criança e do adolescente e da Gerência Regional de Educação, para dar prosseguimento à escolarização de crianças e jovens de “vidas truncadas” (ARROYO, 2017), ainda que existissem outras escolas públicas na região. Também as famílias e os/as próprios/as jovens em conflito com a Lei manifestavam o desejo de tornar a escola seu destino de escolarização. O jovem Patrick retomou sua escolarização sob a força da Vara Infância e da Juventude, que determinou sua inserção imediata numa escola pública. A matrícula do jovem e sua inserção na turma da EJA Juvenil, em agosto de 2017, já bem depois do encerramento de novas matrículas, adveio de um pedido do jovem e de sua mãe, feito no ato do encaminhamento à escola, mesmo Patrick morando perto de outra escola pública.

Voltando à sala dos/das professores/as, Genivaldo prosseguia, fazendo esclarecimentos e repassando informações. Uma dessas informações dizia respeito a dois jovens da turma da EJA Juvenil:

O coordenador informou que procurou as famílias de Matheus e de Gedan, mas que somente encontrara a de Gedan, combinando com a tia do jovem

que ele não deveria vir à escola naquele dia, para “se resolver o problema”. Pelo que eu entendi, pois eu não estava presente na noite anterior, os jovens citados “aprontaram tanto” na sala que Anne teve dificuldades em ministrar suas aulas e, segundo ela, reagiram de forma hostil, “tentando intimidar mesmo”, quando ela interveio para pôr fim à “bagunça”. Sobre Matheus, Genivaldo esclareceu que não havia conseguido falar com nenhum familiar do jovem, portanto ele poderia vir à aula naquela noite. No caso de Gedan, Genivaldo comentou que, apesar do contato feito com a tia dele, ainda poderia aparecer na escola e que não tinha autoridade para barrá-lo no portão. Adiantou que estava tentando conversar com a vice-diretora sobre isso, por telefone, para que ela assumisse, junto com ele, o impedimento da entrada do jovem, pois isso poderia dar problemas para ele e para escola. Anne mostrou-se indignada, pois achava que Gedan não poderia entrar na escola de jeito nenhum, afirmando que “Matheus ficava ótimo na sala, quando Gedan não estava”. Com ele na sala, estava impossível dar aulas. Anne conclui, reclamando que, em outras escolas, “esses meninos não entrariam de jeito nenhum”. Só ali acontecia isso. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Uma “escola sem lei”, onde “cada um faz o que quer” são as primeiras informações que obtive sobre a Escola Gabi de Souza, proferidas por um grupo de jovens da Escola Isabela Cristina, quando de minha passagem por lá, em 2016. Informações que aqui me trouxeram e que, naquele momento, de certa forma, se repetiam na voz de Anne, diante da impossibilidade da proibição da entrada de Matheus e Gedan. “Permissividade” seria uma leitura possível diante desses ditos, conteúdo também presente em vozes de estudantes da própria escola:

Na sala do 7º ano, uma aluna sentada à minha frente puxou conversa comigo. Ela teria no máximo 12 anos:

Ela: Escola horrível, não é?

Eu: Por quê?

Ela: Onde eu estava era muito organizado, muita disciplina, muito rígido tudo, aqui não. Aqui não tem regra. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

O conteúdo implícito nessas afirmações insinua a Escola Gabi de Souza como um lugar carente do “rigor normativo”, não se detendo diante de seus muros altos, se difundindo à boca miúda, e se recompondo numa certa “má fama”. Essa carência do “rigor normativo” se manifestava em referência à atuação da instituição,

vista nesses momentos como “parcimoniosa”, cuja conduta, para as jovens estudantes, confrontava normas disciplinares e autoridades, ou por transgressão ou por não reconhecimento da sua legitimidade. Silva (2016), a partir de Becker (2009), conclui que uma regra se impõe na existência do conflito entre os grupos sociais e que, portanto, estão em interação. Isso significa que a regra se concretiza à medida que a conciliação deixa de ser possível. Em geral, na sala de aula, a regra se põe a termo quando o conflito se apresenta como irremediável.

A Escola Gabi de Souza possuía um Regimento e, como todo compêndio de urbanidade, exarava normas disciplinares para estudantes, professores/as e funcionários/as, portanto, “as queixas” não se sustentavam pela ausência de normas disciplinares, mas as sanções e punições previstas tinham aplicabilidade relativa no varejo de acontecimentos, uma vez que eram suscetíveis às relações estabelecidas em sala de aula (SILVA, 2016). Os procedimentos regulatórios deferidos nessas circunstâncias não pareciam suficientes. Quando os/as estudantes “infratores/as” são os/as jovens, espera-se mais. O “olhar sobre o ato indisciplinado, cujas interpretações mostram-se, na maioria das vezes, de maneira estereotipada” (AQUINO, 1988, p. 1) aprofundam-se sensações de insatisfação e de descontentamento quanto ao encaminhamento da questão, pela escola.

Os diferentes atores presentes no contexto escolar, quando confrontados por situações infringentes da normatividade que tensionam relações e emoções, formulam suas próprias ideias de “punição ideal”, transformando-as em expectativas de ações punitivas, das autoridades do âmbito escolar, em resposta à violação das normas por jovens estudantes (SILVA, 2016).

Manifestações de frustração pela não resolução definitiva de casos, ou seja, o afastamento do/da jovem da escola, se traduzia em comentários que venho ouvindo desde o meu percurso docente: “Esses meninos afrontam a gente e nada acontece com eles”; “eles aprontam, porque ficam impunes”; “se fosse na escola particular, ele teria sido convidado a se transferir”. Na voz de Anne, a frustração se manifestava em relação à atuação da coordenação pedagógica: “Passa muito a mão na cabeça desses meninos”; “muito permissivo”.

Genivaldo e Coruja possuíam semelhanças no trato das questões disciplinares com os/as jovens estudantes, em que longas e inúmeras conversas e muita negociação, por vezes tachadas permissivas e parcimoniosas, figuram entre os componentes na condução dessas questões. Nesses encaminhamentos, nas

particularidades do olhar de Coruja sobre os/as jovens, residiam diferenças da escola em favor de sua juventude “transgressora”. O depoimento de Coruja é revelador dessas diferenças e de como ela se sente ao trabalhar com esses/essas jovens:

Coruja: Eu tento não adicionar, sabe, pressão, ou piorar as coisas que já são difíceis, porque acho que fica muito pior mesmo, fica muito mais difícil mesmo. Então, assim, não dá para... quando você fala assim: “como é que você se sente”? Tranquila, tranquila. Tem coisa que estressa? Lógico que tem. Tem dia que eu saio xingando todo mundo? Lógico que saio. Eu sou uma pessoa muito direta na minha fala. Tem gente que se assusta muito com isso, porque as pessoas estão acostumadas ao fingimento. Estão acostumadas a ser agradadas ou achar que elas precisam agradar. Então eu acho que por traço de personalidade... aqui é fácil? Não. É mais difícil que qualquer outra escola? Também não. As coisas são o que são e elas podem ser levadas dessa forma. Até os meninos que a gente lida, aqui, eles são os mais terríveis do Universo? Lógico que não. Entendeu? Eles são difíceis? Em alguns momentos, sim. Como é que você estabelece a relação a partir...? Sobretudo a partir de um respeito absoluto com a história de vida do sujeito, com os traços que o sujeito traz, e isso tem funcionado muito. Isso tem funcionado muito mesmo, porque eu acho que os meninos percebem que a gente... eles percebem um pouco essa coisa de ser papo reto com eles e isso ser muito honesto o tempo todo. E sendo muito honesto o tempo todo, a gente conversa de forma muito tranquila e aberta de coisas que podem, por exemplo, ter problemas no processo da escola e tudo mais, né? Então, assim, tem hora que dá vontade de jogar um pela janela? Claro que dá. Quem falar que nunca quis... com filho a gente tem vontade, imagina com aluno? (Risos). Quem falar que nunca quis está mentindo. Porque é do humano, é do humano e você só sente isso quando você estabelece uma relação que é uma relação com o humano também, porque só assim que isso te toca. Só assim que isso te toca. Sei, por exemplo, que tem meninos que a gente vai perder, infelizmente. Sei também que a escola não resgata alguns mais. E o que a gente faz com esses? Assim, a gente continua tentando apesar de, na esperança de que, né? Então, assim, está tranquilo. É tranquilo. Que cansa, que estressa, claro, claro, claro. Mas que aqui é assim: “nossa, a escola mais pesada”, não é, não é, não é. (CORUJA, Depoimento, 2018)

Se por um lado, menoridade, prescrições normativas, relógios com suas necessidades persistentes, como diria Adélia Prado, muros, grades, portão fechado dia e noite, controle da mobilidade de passos e espaços são aspectos incisivos nas experiências escolares, por outro, na Escola Gabi de Souza, a busca da boniteza para a ambiência escolar, a preocupação de uma feição “mais preta”, em reconhecimento à sua gente de pretos/as e pardos/as, seja na decoração de pátios, nas iniciativas pedagógicas, ainda tímidas, como a elas se referem Coruja e Nina, de afirmação de sujeitos e de suas identidades negras, seja na disponibilização de bonecas pretas às crianças no recreio; as inúmeras e repetidas conversas travadas com os/as jovens estudantes envolvidos/as em conflitos nas dinâmicas escolares, a escuta sempre disponível às famílias, a negociação constante com estudantes e

famílias, a afetividade desprendida nas constantes risadas brincantes e aprazíveis de Coruja com os/as jovens estudantes e com suas jovens mães, o acolhimento às confidências humanizavam relações, tempos e espaços, e “o fio indesmanchável da vida seguia seu curso” (PRADO, 2016),⁷¹ tornando a escola um universo particular.

A “insegurança” expressa por Genivaldo, para dar consequência ao procedimento negociado com a tia de Gedan, da sua não ida, naquela noite, à escola, não se limitava à legalidade impeditiva que recobria tal encaminhamento, mas, pelo que percebi em conversas que tivemos nos recreios, sua suposta “insegurança”, se remetia à inutilidade que tal encaminhamento poderia objetivar - o que nas palavras de Peregrino (2006, p. 266), ao se referir aos conflitos provocados pelas tentativas de se cumprir a normatividade da disciplina, podia acabar “por produzir outros efeitos, que terminam por ‘piorar’ a situação que buscava resolver”, ou seja, o conflito poderia se fortalecer e desencadear novos conflitos.

Queixas de lado, a equipe docente da EJA valorizava muito a educação de jovens e adultos/as e procurava encaminhar o trabalho pedagógico com dedicação e compromisso, sempre participando de momentos de formação oferecidos pela SMED, procurando refletir, nas conversas da sala dos/das professores/as, sobre as temáticas abordadas. Esse grupo de profissionais era também assíduo e pontual.

Marisa e Júlio sempre discutiam o trabalho pedagógico nas suas duas turmas da EJA, assim como procuravam resolver, juntos, questões que iam surgindo na prática pedagógica. Já Anne enfrentava uma enorme solidão pedagógica. Professora única e exclusiva da turma de EJA Juvenil na escola, não tinha parcerias para discutir processos pedagógicos, questões da sala de aula, ideias, enfim, trocar dúvidas, aprendizagens e expectativas do trabalho. Tampouco, se sentia contemplada na formação docente oferecida pela Secretaria, pois a condição juvenil não ganhava lustro nessa ação.⁷² Muito menos tinha contato com pedagogias descolonizadoras do pensamento educacional (ARROYO, 2016), que a ajudassem a pensar nos/nas jovens de 15 a 17 anos, subalternizados/as pelo pertencimento de gênero, raça e pobreza, além da condição de aluno/a.

⁷¹ PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2016. 2ª Ed.

⁷² Eu tive oportunidade de participar, como palestrante, de um dos seminários de formação destinados aos/às professores da EJA. O tema era Avaliação. No momento do debate, ao final, um professor que atuava numa turma da EJA Juvenil em sua escola questionou a Secretaria sobre quando sealaria dos/das jovens de 15 a 17 anos da EJA Juvenil, nessas formações, pois aquele era o sexto seminário do ano e em nenhum momento uma discussão voltada para esse público da EJA havia sido chamada. O professor, ao fazer o questionamento, declarou a sua angústia e a necessidade de se refletir sobre esse público.

“Dar conta” de impor disciplina sobre os/as jovens, “ter domínio da turma” são qualidades desejadas do/da professor/a que irá atuar nessas turmas, sobretudo, se esta atuação se der em regime de extensão de jornada, podendo ser um aspecto a ser considerado pela gestão da escola, quanto à sua concessão no ano seguinte. Na conversa que tive com professoras de duas escolas que atuavam nas turmas de EJA Juvenil, quando da busca do campo, essa questão veio à tona. O controle da disciplina e a contenção dos/das jovens na sala de aula, se não exigidos, são pelo menos esperados.

Aliás, o controle da disciplina foi um dos argumentos que ampararam a recusa das professoras da Escola Isabela Cristina à continuidade da pesquisa em suas turmas. Quando elogiei a dedicação das duas professoras ao trabalho nas turmas, bastante empenhadas no êxito do processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes, a diretora enfatizou que “elas estão lá pela competência em dar conta desse tipo de menino”. Este aspecto não influenciou a vinculação de Anne às turmas específicas de jovens na EJA. Quando chegou à escola, já trazia essa experiência no percurso docente. Segundo ela:

Clê: Você se tornou professora da EJA Juvenil por quê?

Anne: Na verdade, quando eu voltei para o Estado, eu não tive opção, porque eu precisava trabalhar à noite e era a única sala que tinha vaga, na época. E acabou que eu fui ficando, tomei gosto e estou até hoje.

Contudo, ao conversar com o porteiro da escola, certa vez, enquanto aguardava pelo carro que me levaria de volta para casa, ele, diante de minha surpresa manifestada com a presença de um novo cantineiro na preparação da merenda escolar, comentou:

Ele [o cantineiro] entrou no lugar da outra cantineira, pois ela implicava e destratava muito a professora Anne. A escola tem mesmo de tratar muito bem a Anne, porque só ela *pra dá* conta dessa turma aí, só ela. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Logo, ainda que a Escola Gabi de Souza não estabeleça como critério o controle da disciplina para a atuação docente na turma de EJA Juvenil, a capacidade de exercer esse “controle” era esperada e desejada, pelo menos pelo porteiro da instituição.

Para Anne, o trabalho com os/as jovens na EJA Juvenil era um desafio que provocava indagações e reflexões sobre a juventude e a prática docente.

Não só pela faixa etária, mas pelo perfil dos alunos. Eu acho que é diferente de quando você está no regular com essa idade, né? Esses meninos, eles têm uma especialidade. Então você precisa ter um jogo de cintura diferente com eles. Eu conheci vários professores que não trabalharam e não trabalharão com esse tipo de jovem. Para mim foi um desafio e eu tenho gostado. *Igual te falei*, já estou há bastante tempo com essa turma e tenho gostado.

(...)

Tem sido um trabalho que me fez rever muitos conceitos a respeito da juventude e do magistério. Eu acho que a nossa formação, a gente forma para poder passar conteúdo, né? E a partir do momento que você está dentro de sala de aula, a gente percebe que realmente isso é só uma parte da nossa tarefa, né? É que educar, hoje em dia, dar aula, é muito mais do que isso, principalmente quando se tem uma turma de EJA Juvenil. (Entrevista, 2017)

Anne, 38 anos, é branca, divorciada, mãe de um casal de gêmeos de 8 anos de idade. Morava com os filhos num bairro próximo ao de sua família materna, que lhe dá suporte no cuidado com as crianças, para que ela possa trabalhar. Formada em Matemática numa faculdade particular, iniciou a carreira docente na PBH há oito anos, atuando na EJA; há seis anos lecionava para turmas de jovens de 15 a 19 anos, passando pelo Projeto Floração e, posteriormente, chegando às turmas de EJA Juvenil. Anne é também funcionária do Estado, atuando como técnica de ensino na Secretaria de Educação, pela manhã. Também faz um curso de Pós-Graduação, (Mestrado em Gestão Pública), em regime semipresencial.

Antes de se tornar professora, Anne trabalhou em ocupações diversas. No comércio, foi vendedora de produtos de beleza e de roupas. Deu aulas de reforço, tornou-se funcionária do Estado, atuando como atendente do Disque 190, da Polícia Militar e, posteriormente, na formação continuada de profissionais da área de Segurança Pública.

A rotina diária de Anne é intensa: pela manhã, deixa os filhos na escola e segue para uma jornada de 4 horas de trabalho na Secretaria Estadual de Educação, reduzida pelo direito conquistado, para se dedicar às demandas de saúde dos filhos. Ela relata: “Então, entre um trabalho e outro, é o período que eu levo as crianças para os tratamentos”, portanto, às tardes, os filhos de Anne vivenciam atendimentos médicos especializados e acompanhamento com profissionais ligados à Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Nesse período, ela também acompanha os filhos na realização de suas atividades escolares, em casa. No final da tarde, deixa os filhos com a mãe, faz musculação

numa academia do bairro e, às 18 horas, inicia sua jornada de professora na Escola Gabi de Souza, lá permanecendo até às 22h30. Porém, a jornada de trabalho de Anne estava longe de acabar: pegar os filhos já dormindo na casa da mãe, colocá-los na cama, arrumar a casa, lavar e passar roupas, preparar o café da manhã e o almoço do dia seguinte são tarefas que devem ser cumpridas todas as noites, antes que o novo dia chegue. Para Anne, o dia começava à noite.

Anne, a professora da EJA Juvenil da Escola Gabi de Souza, com que vivi a pujança da empiria desejada, seguirá conosco nas tramas do próximo Capítulo.

5 DO NÃO-LUGAR AO LUGAR – SUJEITOS

Os/as jovens, sujeitos de suas narrativas de vida e da vida, entrevistados/as, ou não, no processo de desenvolvimento desta pesquisa, reafirmam sua existência singular. Sujeitos que comigo constroem as tramas desta tese, com suas histórias tão iguais e tão diferentes, que tecem projetos de vida, atribuem maior ou menor peso à escolarização, refletem sobre a família e se posicionam sobre coisas do mundo. Assim espicho fios de suas singularidades guardadas em pontos de vista, impressões, acontecimentos, discursos sobre si mesmos/as e experiências vividas e trocadas, captadas na sala de aula, nas entrevistas, nos questionários e nas inúmeras conversas que tivemos, nos tecidos de suas histórias, bordados por instabilidades e pela presença sentida de cada jovem, no ato narrativo de suas vidas.

Tomando como inspiração o discurso [monólogo] de Clarice Lispector (1980), em “Água Viva”, digo: “Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso”. Logo, não agrupamos os/as jovens e suas experiências em categorias de análise. A urgência de transformar as ausências em presenças e o temor pelo desperdício de experiências escapolem à tentativa de classificação. Mas o aprofundamento da desordem anunciada “dá a pressentir uma ordem subjacente”, a ordem de que “atrás do pensamento não há palavras. É-se”.

A isso nos dobramos, desenrolando fios e pontos que desencobrem eloquências nas histórias contadas, ou seja, trazemos os/as jovens a partir dos fios que eles/elas nos largam para espichar. Cada depoimento dado construiu sua própria centralidade temática. Neste curso, as histórias trazem fios: violência doméstica, trabalho e não trabalho, percalços na escolarização, projetos de vida, sofrimentos, prazeres, relações familiares, modos de ver e de existir. Tenho de reconhecer, à moda Lispector (1980), que me fascinam as mutações faiscantes que, aqui, “caleidoscopicamente” registro, porque me soam (re)insurgências.

A condição juvenil, a pobreza e a escolarização, esta última presente efetiva ou residualmente no cotidiano juvenil, produzem a liga das experiências tramadas e enfatizadas neste Capítulo. No primeiro momento, os sujeitos e suas narrativas singulares. No segundo, sujeitos e aproximações de suas histórias.

Começo pelos/as jovens entrevistados/as, trazendo à voz as passagens por eles/elas lapidadas e ofertadas à empiria da investigação. Contudo, outros/as jovens, pela expressividade proeminente no contexto da observação, terão resguardado seu espaço nas páginas que se seguem. A história de Wolverine, por sua beleza metafórica e generosidade narrativa, inaugura este Capítulo 5.

5.1 SUJEITOS, TRAMAS SINGULARES

Meu tempo é reduzido no tempo do meu pai.

(Wolverine, 15 anos)

Clê: Vamos lá então. Me fala um pouquinho de você, o que você faz, o que gosta, o que não gosta...

Wolverine: O que me incomoda é... O que *tá* me incomodando no momento, *né*, é a situação que a minha família está... Bom, meu irmão *tá* dando muito problema em casa, minha irmã também, minha mãe anda descobrindo uns negócios da minha irmã aí que é decepcionante, mas eu... Bom o que eu tenho de bom pra falar por mim é que eu mudei muito, sabe, meu tipo de pessoa, meu caráter, porque, assim, tem uma fase *né*, na vida, assim, tudo no meio da vida tem uma fase, *né*...

Clê: Unhum.

Wolverine: Até meus 15 anos, *pegou*, ocorrendo, muitas fases pela minha vida. Uma delas, primeiro que eu sou uma pessoa honesta, uma pessoa que, eu era um... como é que eu posso dizer, um, risos: “esqueci a palavra”, aí no meio desse tempo ... é perigoso! [Neste momento, ele se lembra da palavra que queria dizer]. Eu comecei a envolver com as pessoas, eu comecei a envolver com coisas erradas, comecei a fazer coisas erradas...

O jovem puxa o fio de sua história pelos conflitos que sua família vivia naquele momento e, junto, o contexto para falar de si, de suas mudanças na gestão da própria vida, ou seja, de sua capacidade mutante no enfrentamento de situações que ele classifica como “insuperantes”.

Wolverine foi o codinome escolhido pelo jovem para se fazer representar no processo de pesquisa, marcando sua escolha com a caricatura do anti-herói mutante, grafada ao final do questionário socioeconômico. O personagem da trama americana, conhecido pela força e grande capacidade regenerativa, se reconstituindo rapidamente diante de grandes traumas sofridos, é um contraste com a aparência desse jovem de 15 anos, franzino de corpo e de frágil estampa. A compreensão da escolha de seu codinome foi possível quando de nossa interação

no processo de pesquisa. O jovem se diz “moreno”, quando indagado sobre seu pertencimento étnico-racial⁷³, justificando que tem pessoa mais escura que ele na sala.

Morador desde que nasceu de uma pequena favela da região, a Vila Thaís, um lugar desprovido de “benfeitorias”, como ele relata, é filho de uma família de seis pessoas, pai, mãe e dois irmãos e uma irmã, que moram todos juntos. Entre os familiares, há uma tia, sua madrinha, por quem ele tem muito apreço e gratidão, que está sempre presente em momentos difíceis de sua vida, como quando foi preso. Essa madrinha se juntou à mãe para “tirá-lo” do Centro de Internação Provisória (CEIP). No dia da formatura, foi apresentada, pelo jovem, à mãe e à madrinha, ambas negras.

A família se sustenta pelos proventos do Programa Bolsa Família e de “bicos” na construção civil que o pai, desempregado já há muito tempo, vem fazendo. Também ele, junto do pai, percorre bairros do entorno da estação de ônibus que dão acesso à região, recolhendo objetos diversos de metal em lixos residenciais para ferros-velhos. Neste trabalho, Wolverine atua, selecionando o material e conduzindo o “carrinho”, que na verdade é grande e pesado, com o que foi encontrado. A irmã mais velha, de 19 anos, trabalha como operadora de *telemarketing*, entretanto, a renda familiar efetiva, segundo ele, é pequena:

Como minha mãe, ela recebe Bolsa Família; a Bolsa Família dela é *muito pouco* e meus irmãos não querem saber de estudar e minha irmã já parou de estudar também, que ela já formou, aí só eu mesmo que estou tentando *né*. Meu pai *tá* desempregado, ele *tá* pegando bico, *tá* mexendo também com carrinho de ferro-velho, *aí* o único ganho de negócio, assim, que a gente está tendo é só esse mesmo.

Um jovem fora da série sintetiza a situação escolar de Wolverine, graças à sua reprovação por três anos seguidos no 3º ano do Ensino Fundamental. Seus pais não estudaram, o irmão caçula está no 6º ano e o irmão mais velho encontra-se matriculado no 1º ano do Ensino Médio, mas dificilmente vai à escola. A irmã já concluiu o Ensino Médio, mas não apresenta indícios de que pretende buscar o Ensino Superior. Para o jovem, as dificuldades em lidar com a aprendizagem escolar o tem impedido de avançar para o Ensino Médio.

Clê: Bom, voltando ao estudo, você gosta de estudar?

⁷³ Chamou-nos a atenção o fato de que, quando respondeu ao questionário socioeconômico, Wolverine, ao lado da lista de classificação racial do IBGE, criou uma outra categoria para se identificar: moreno.

Wolverine: Bom, gostar eu gosto, mas sou muito difícil *pra* aprender as coisas...

Clê: Essa dificuldade que você diz ter, de estudar, como assim?

Wolverine: Tirando os meninos lá de casa, não escondo isso de ninguém. A dificuldade é assim na leitura, na Matemática, sabe...

Há dez anos no Ensino Fundamental e com uma escolaridade corresponde ao 6º ano, Wolverine nunca abandonou a escola e pretende, mesmo se exposto a novas reprovações, continuar seus estudos:

Eu, eu é, assim, eu vou fazer de tudo *né pra* conseguir, mas se eu não conseguir, eu vou tentando *né*, aí é lógico *né* que isso vai ser uma decepção, pra mim quanto pra minha família *né*, mas eu vou tentando.

O objetivo do jovem é conseguir que sua mãe não sofra tanto e vê, no prosseguimento da escolarização, a forma de conseguir isso.

Desde a sua gestação, o jovem vem vivenciando, no corpo e no sentimento, junto com a mãe, as consequências da violência física, moral e psicológica praticada pelo pai contra a mulher e os filhos. Durante a entrevista, Wolverine relata várias dessas situações de violência: “Eu nasci à força, sabe, *por causa que* o meu pai, ele tinha batido na minha mãe, ele tinha ajoelhado em cima da barriga dela, aí minha mãe entrou em estado de parto”. O jovem nasceu quando a mãe estava no 5º mês de gestação e ficou hospitalizado até ganhar condições suficientes para se manter vivo. Já nasceu sobrevivente.

A violência paterna contumaz, principalmente contra a mãe do jovem, provocou mudanças diversas na sua vida e, a seu modo, o jovem tentava significá-las.

Wolverine: Sabe bom a história de vida que eu tenho é muito “insuperante” *né*, porque antes da minha mãe *ter nós*, ela sofria muito. Minha mãe, tipo assim, ela tem poucos cabelos na cabeça por causa do meu pai. Meu pai deu dinheiro *pra* ela voltar pra terra dela *né*, pra ela morar lá, aí ela foi *pro* ponto de ônibus, aí meu pai, *num* sei que deu no meu pai que ele ficou doido, ele foi lá buscou ela lá no ponto, puxou o cabelo dela assim, que nem aqueles, que nem aqueles caras, aqueles das cavernas lá, que *sai* puxando o cabelo das mulheres, meu pai pegou ela pelo cabelo assim *ó* [mostrou como] e saiu arrastando ela, arrancando o cabelo dela. Aí foi isso, aí eu nasci, eu sou de cinco meses, minha mãe falou que eu cabia na palma da mão dela assim *ó*.

Clê: Eu pigarreio; muito difícil de ouvir. Fiz muita força pra não chorar na frente dele. Forjei uma tosse.

Wolverine: Eu nasci à força sabe, por causa que o meu pai, ele tinha batido na minha mãe, ele tinha ajoelhado em cima da barriga dela, aí minha mãe entrou em estado de parto.

Clê: Unhum.

Wolverine: aí eu tive, minha mãe teve que ir *pro* hospital na hora, ela *teve eu* no corredor do hospital, Aí eu nasci essa benção *né*, graças a Deus eu *to* aqui hoje. Eu lamento *né* pelas crianças, *né*, que, que nasceram como eu assim e *num* tiveram oportunidade de viver *né*.

Na tentativa de se livrar dessa violência, mãe e filhos vão embora para uma cidadezinha do interior de Minas.

Clê: Sua família foi também?

Wolverine: Não, da minha família, quem não foi só meu pai, porque meu pai brigava muito com a minha mãe, nós sofriamos dentro de casa, meu pai é agressivo, era agressivo com a minha mãe, agressivo com a gente, ocorreram muitos fatos, de meu pai agredir minha mãe, aí, minha mãe tomou a decisão *né*, de viajar, rever os parentes dela de novo, morar onde é que ela nasceu de novo, *aí* nós escolhemos ir com ela, porque meu pai, meu pai, *nó*, ele *tava* fora de série, *aí* nós pegamos e fomos pra lá, foi sensacional, eu gostei muito da experiência.

Enquanto morou na roça, como ele diz, procurou explorar as bonitezas do lugar, as novas brincadeiras, a calma, mesmo que confrontasse os ruídos de sua infância urbana achava-a bonita. Também admirava a honestidade e a humildade das pessoas da roça. Lá ficaram por um ano, quando ele e os irmãos sentiram saudades do pai e pediram à mãe para retornarem a Belo Horizonte. De volta à casa, o pai, em princípio, parecia ter mudado, só que “é, aquela questão *né*, nós pegamos e voltamos, *aí* daí a pouquinho, ele *pegou e voltou* a ser o que ele era antes.”

A violência, os maus-tratos, as humilhações e o autoritarismo vinham associados à exigência paterna de que os filhos se juntassem ao pai nos diferentes tipos de trabalho, quase sempre pesados, que conseguia. Mas ainda assim, o jovem reconhecia no pai o esforço para sustentar a família.

Wolverine: Porque meu pai, *nó* ele é ignorante demais, ele acorda a gente, nossa, 6 horas assim da noite assim...

Clê: Da manhã, *né*?

Wolverine: É, acorda nós 6 horas da manhã, e nós temos de pegar, pegar no tranco, meu pai é, ele é tipo assim, ele é até uma pessoa boa, mas assim, *num* tem miséria, *num* quer deixar falta nada *pra* gente, mas a questão é que ele é ignorante demais e a ignorância dele acaba, acaba ferindo a gente.

(...)

Wolverine: Ah, meu pai, tipo assim, quando ele trabalha, quando ele *leva nós pra* trabalhar com ele, quando ele arruma um bico, meu pai, a questão dele é que ele é muito ignorante, ele não sabe falar as coisas com calma.

Clê: Unhum.

Wolverine: Sabe tipo assim, se a gente, ele pede *pra* nós fazermos uma coisa, se a gente pega e faz essa coisa errada, meu pai não tem paciência, ele sai tacando na gente tudo que ele vê na frente, sai batendo na gente.

Clê: Unhum.

Wolverine: E a gente, assim a gente não pode falar nada, a gente tem que ficar calado. E, primeiramente ele é pai, bom, se ele *tá* batendo na gente, ele sabe o que *tá* fazendo *né*, mas eu acho que do mesmo jeito que ele *tá* sabendo, eu acho que ele não *tá* sabendo, porque isso traz consequências.

E trouxe. À medida que vai crescendo e adolescendo, o jovem se desloca do lugar de carência da proteção materna, diante da violência vivida, assumindo uma postura crítica, de contraposição, de autodefesa e de denúncia da violência vivida:

Tipo assim, eu já cheguei a levar meu pai na justiça também, já falei no Conselho Tutelar, chamaram meu pai e minha mãe lá *né*. Não resolve nada, só conversa.

O “não resolver nada” e o “só conversar”, mencionados pelo jovem, não correspondem às suas expectativas de um encaminhamento eficaz das autoridades competentes, que pusesse fim ao sofrimento da família. Por trás da palavra institucional evasiva, de órgãos de proteção dos direitos da infância e da adolescência, segue em curso a precarização da existência e a violação de direitos e de corpos.

A família do jovem integra uma grande parcela da população que vivencia densamente a desigualdade social e a privação de direitos. O pai de Wolverine estava desempregado há um bom tempo, juntando-se a isso o comprometimento de sua saúde, fragilizando ainda mais a possibilidade de ele alcançar novamente um reposicionamento de sua experiência nos postos de trabalho formal, tendo de buscar, no que eventualmente aparece, uma forma de ganho financeiro. Esse quadro aprofunda as ações de violência praticada pelo pai contra a mulher e os filhos. O jovem ressalta:

Wolverine: É, porque meu pai, quando ele *tava* empregado era outra coisa...

Clê: Diferente?

Wolverine: Era bom demais, mas *ai né* tem dias que eu chego lá atrasado lá no curso, chego cansado aqui na escola, *num* sei se *ocê* já repara que eu chego a dormir aqui na escola de tanto cansaço...

O amor pela mãe se soma ao desejo do jovem em protegê-la do pai. A densidade dos conflitos entre pai e filho ameaça o afeto filial. O rancor, a mágoa e a raiva transbordam em distanciamentos cada vez maiores entre pai e filho, como externaliza Wolverine:

E assim, acaba machucando a gente, e acaba mudando, mudando também o que é, o que nós sentimos por ele, em vez da gente sentir é, amor, compaixão, esses *trem* assim, a gente vai sentir raiva dele, ódio.

O pai, por sua vez, parece não se atentar para o que se passa com filho, conforme comenta Wolverine:

Clê: E sua família te incentiva [a estudar]?

Wolverine: Minha mãe é muito *pegadora né*, ela gosta muito de pegar no pé da gente, se a gente não estuda. Meu pai, meu pai, *tá nem aí* não.

Clê: Unhum

Wolverine: Meu pai, quando eu fui *né*, passei pela Polícia, que eu fiz coisa errada, que fui com cabeça dos outros, *tava* de cabeça quente, *num* queria ter feito o que eu fiz, me arrependo muito, mas fazer o que *né*, a gente *num* volta atrás, essa questão do nome eu não sei se limpa, você sabe se limpa?

Clê: Eu acho que limpa, sim, quando você fizer 18 anos, a ficha parece que fica limpa.

Wolverine: Meu pai pegou e falou que se fosse por ele eu tinha ficado lá, que ele ia *deixar eu* lá pelo menos uns 30 dias *pra mim* aprender.

Do cruzamento da pobreza com a violência doméstica nasce a necessidade de alternativas que, no caso do Wolverine, significou vivenciar a experiência de práticas infracionais. A condução do jovem ao CEIP, a audiência de julgamento no Juizado da Infância e da Adolescência e sua inclusão num programa de medidas socioeducativas foram agregadoras dessa prática:

Wolverine: *Aí*, um dia que eu fui fazer uma coisa errada, *num* deu muito certo, eu fui com cabeça dos outros, que eu tinha brigado com meu pai, que meu pai é muito agressivo, *aí*, pegou eu saí de casa, encontrei um colega meu e nós fomos fazer coisa errada (...)

Clê: Hum

Wolverine: Ele foi botando pilha na minha cabeça, eu peguei e fui. Depois nós passamos lá [na Delegacia de Menores], e estamos indo na assistente social corretamente. Mas o que me incomoda é... Eu tenho assim, como um modo de vista, de ver as coisas, tipo assim, a maioria das coisas, eu vejo com um lado bom...

Clê Hum...

Wolverine: Porque, tipo assim, a pessoa quer falar um negócio que vai fazer bem *pra mim*, mas se eu não entendo esse negócio como um bem pra mim, eu entendo como se fosse uma coisa errada e, sabe, eu sei que isso não é certo mas, parece que tem uma coisa assim que segura, *num* deixa a gente mudar...

Contudo, “a caminhada é longa, é sofrida, mas é vivida” (LISPECTOR, 1980, p. 24) intensamente por Wolverine. Seu viver se renova em novos modos de existir, ao que eu atribuo à sua capacidade mutante de se reinventar.

Wolverine: Bom, agora, as coisas que eu *to* passando *aí*, que *tá* me deixando contente, é essas coisas que *tá* acontecendo comigo, essa coisa desse negócio *aí* de ter errado, se isso não tivesse acontecido comigo, eu *num* ia ter oportunidades que eu *to* tendo agora, se eu não tivesse feito isso.

Clê: Olha só, que bom...

Wolverine: Porque, igual o negócio do curso, o curso, eu *to* fazendo o curso já vou formar *ne* um, já comecei a fazer outro, é, é, entrevista de emprego também já *to* agendando, já consegui tirar minha carteira de trabalho, já consegui fazer um *mucado* de coisa já...

E também de resistir às tramas que fabricam sua subalternização. Uma resistência unguida de sofrimento, de força e de muita alegria pela vida, “porque é muito raro, *né*, pessoas como eu, assim *né*, sobreviver”.

A gente tem um problema por causa da minha profissão, porque eu quero ser médica, mas minha mãe não tem condições.

(Alice, 16 anos)

Eu gosto é de ler, eu não gosto, tenho problema é... Mexer com público, essas coisas assim, por exemplo, atender, vender coisas...Essas coisas assim... Nossa, eu sou horrível, eu evito de todo jeito. Eu gosto de ler, ver filme, de ficar dentro de casa.

Clê: Você não é muito de sair não, Alice?

Alice: Saio, mais com minhas amigas, mesmo assim... Mas, eu prefiro ficar em casa mesmo, vendo filme, *esses trem*, conversando...

Alice se apresenta na entrevista como uma garota enovelada por grande timidez, com muitas dificuldades de estabelecer contatos mais dialógicos com pessoas com as quais não tem uma convivência mais rotineira. Como ela menciona no trecho acima, e em outros momentos da investigação, evita, “de todo jeito”, o contato com pessoas externas ao seu convívio, optando por organizar seu tempo livre sob a segurança prometida pela interioridade de sua casa. A mãe de Alice, de 48 anos, a quem também entrevistei para entender um pouco mais da história da jovem, assim a descreveu:

Solange: Então ela é muito tímida, ela é muito calada.

Clê: Uhum.

Solange: Vinha passando um processo muito complicado. Só dentro de casa, não sai, e engordou muito. Processo de ansiedade, de depressão, sabe? Já engordou uns 15 kg esse ano. E... mas é uma menina muito boa.

A jovem foi a primeira estudante a ser entrevistada. Eu a escolhi para ser a primeira, pois senti que essa escolha me ajudaria no acesso a outros/as jovens da turma. E ajudou. Após a entrevista, quando retornamos à sua sala, ela teve de compartilhar com os/as colegas a experiência vivenciada e suas impressões,

estimulando alguns/as a participarem da pesquisa. Graças à conversa com Alice, percebi que a condução da entrevista precisava ser ainda mais desamarrada de minha direção e mais compartilhada com o/a entrevistado/a.

Alice nasceu em Belo Horizonte, se autodeclara branca e vive com o pai, a mãe, uma irmã mais velha, de 25 anos, e o irmão caçula, de 15 anos. A família mora em casa própria no Bairro Gonzaga, desde que os pais se casaram. Tive a oportunidade de conhecer a casa de Alice, quando lá estive para entrevistar sua mãe. A casa é uma construção simples, que foi sendo ampliada aos poucos, possui um quarto para cada filho/a, situação bem diferente da maioria de seus/suas colegas de turma, cujas moradas não comportam cômodos separados para seus membros.

Alice e Willy, outro jovem entrevistado de quem contaremos a história mais à frente, são os que, junto com as famílias, têm uma posição financeira melhor em relação aos/às outros/as jovens da turma, ou seja, não vivenciam dificuldades extremas de ordem financeira para sobreviverem. Para os pais da jovem Alice, graças ao “trabalho duro” que sempre empreenderam, sua família “não passa tantas dificuldades” como outras famílias que conhecem. Também a família de Willy possui uma situação de trabalho mais estável.

O irmão de Alice não estuda, parou no 8º ano e, segundo Alice, parou, porque “ele não quer, minha mãe não sabe mais o que fazer”. A irmã mais velha, depois de ter ficado alguns anos sem estudar, concluiu o Ensino Médio pelo ENEM e iniciou, no segundo semestre daquele ano, o Curso Superior de Farmácia, numa faculdade particular. A mãe e o pai da jovem não concluíram o Ensino Fundamental. Ambos tiveram de deixar os estudos para trabalhar. A mãe de Alice me relatou que começou a trabalhar aos 12 anos, como empregada doméstica, e dormia na casa dos patrões: “Eu perdi meu pai muito cedo, perdi meu pai com 12 anos, né? Nós éramos muitos filhos, então, eu tive de parar [de estudar] para trabalhar mesmo”. Situação semelhante à de outras famílias da turma.

A mãe e a irmã trabalham como balconistas de uma rede de farmácias de manipulação; o pai cuida de uma pequena loja, montada na garagem de casa, onde vende pão, leite e biscoitos, e o irmão mais novo costuma ajudar o pai. Alice trabalha cuidando da casa, faz a faxina na loja do pai e divide com a mãe os cuidados com a família. A mãe da jovem fala da importância do trabalho de Alice na manutenção da família:

O dia a dia da Alice, ela me ajuda, *né*, nos afazeres aqui de casa. Ela fica em casa. Quem eu tenho para me ajudar é ela. É ela *que faz* as coisas para mim. O que ela pode fazer, ela faz, o que ela consegue fazer, ela faz.

Porém, a mãe advoga a necessidade de a filha trabalhar fora de casa, pois acredita que, saindo para trabalhar ou para fazer um curso profissionalizante, ela teria mais chances de interação com outras pessoas:

Solange: Eu vou, estou correndo atrás de alguma coisa, sabe? Ou um curso... para tirar ela de casa um pouco, sabe? Ela está bem, muito, como diz, muito sem motivação, sem... Tem que fazer, a gente... eu acho que a gente tem que movimentar. Você não pode ficar parada demais, não.

Clê: Uhum.

Solange: Entendeu? E a Alice está muito parada. Sabe? Mas eu *leve* *ela* para fazer a entrevista na Araújo, *leve* *ela* na... levei currículo numa clínica dentária, dei para uma colega minha levar. Então, assim, estou distribuindo currículo, sabe? Estou esperando aparecer.

Clê: E ela quer trabalhar?

Solange: Ela quer trabalhar. É doida para trabalhar. Entendeu? E ficar dentro de casa também, *tadinha*, fica lá sozinha, presa dentro de... trabalhando ela vai ter amizade, vai conhecer as pessoas, vai dialogar, vai conversar, *né*? E é oportunidade de expandir também, ver coisa diferente, conhecer pessoas diferentes, *né*?

Clê: Essa timidez dela, a senhora acha que interfere nos estudos?

Solange: No aprendizado, não. Alice nunca me deu trabalho. Ela é muito inteligente. Ela nunca me deu trabalho. Mas na interação assim, dependendo do lugar que ela está, eu creio que sim.

Alice já trabalhou fora de casa. A experiência foi na COPASA, no setor administrativo. Entretanto, a jovem não mencionou a experiência na entrevista, de forma que essa notícia me chegou por sua mãe. Ela e Mamute são os únicos jovens da sala que vivenciaram uma experiência de trabalho formalizada em contrato, com registro na carteira profissional.

A dimensão do trabalho organiza a vida dos membros do grupo familiar de Alice, assegurando o custeio de suas demandas básicas, mas, sobretudo, é uma dimensão importante da carreira estudantil no Curso Superior. A mãe é quem conduz as investidas em busca de trabalho para as filhas e o filho. Ela encaminha currículos, leva-as/os a entrevistas de emprego, busca oportunidades com conhecidos e procura se informar sempre de novas possibilidades. Foi assim que a filha mais velha passou a integrar o quadro de funcionários da rede de farmácias em que a mãe trabalha, também foi assim que Alice chegou ao trabalho na COPASA.

“Fazer uma faculdade” é o grande sonho dos pais para a prole. Eles apostam em uma educação escolar que conduza filhas e filho a uma profissão que os permita ter uma vida sem grandes dificuldades financeiras. Nesse sentido, estudo e trabalho são duas dimensões interligadas: estuda-se para se ter acesso ao mercado de trabalho, ainda, no decorrer da Educação Básica, trabalha-se para investir na carreira escolar em nível Superior e, finalmente, estuda-se e trabalha-se para se conquistar uma profissão socialmente valorizada. A irmã de Alice interrompeu os estudos no Ensino Médio e, levada pela mãe, tornou-se balconista de farmácia; só depois de se sentir segura no emprego, fez o ENEM, concluindo a Educação Básica, e ingressou numa faculdade particular, no curso de Farmácia, dividindo, com os pais, o custo de seus estudos.

Solange e Alice compartilham o desejo de que Alice faça o Ensino Superior, entretanto, mãe e filha têm percepções diferentes tanto na forma de alcançar esse desejo quanto no seu conteúdo.

Clê: Então, e a sua família *tá te* estimulando a estudar?

Alice: Estimula muito. A gente tem um problema por causa da minha profissão, porque eu quero ser médica, mas minha mãe não tem condições *né*. *Aí* ela quer que eu faça [curso] técnico de enfermagem.

Clê: Uhum.

Alice: Mas *aí*, só que ela acaba me impulsionando *né*, mas a gente quer coisa diferente, *masaí*, se eu não conseguir passar pelo ENEM, eu faço curso técnico e depois eu tento a faculdade *né*, mas ela me impulsiona, ela que foi me ajudando quando eu *tava* em depressão, ela ficou falando, eu estudando, *esses trem* entendeu/ Meu pai já é mais fechado, mas ele também ajuda. Ele fala assim que a gente tem que... Como eles não formaram, não conseguiram, assim, e minha mãe e meu pai sempre foram balconistas, minha irmã também trabalha nessa área, eles falam que é muito ruim, que eu tinha que ter uma profissão.

Solange espera que a filha dê passos, rumo ao futuro, semelhantes aos de sua irmã: trabalhar e estudar. Para ela, Alice, ao querer fazer Medicina demonstra ser “sonhadora demais”, “não anda muito com o pé no chão”. Solange não acredita que a jovem, envolvida com o trabalho, consiga passar numa Universidade Federal e diz: “É muita luta, porque para passar na Federal trabalhando, *né?* É complicado”. Os pais não poderiam arcar com o custo de uma faculdade particular de Medicina.

A inserção da jovem no mercado de trabalho, ainda na Educação Básica, poderia travar a realização de seu desejo maior: se tornar uma “médica oncologista de crianças”. O acesso ao curso de Medicina, um dos mais concorridos do País, é demandante de enorme dedicação dos/das candidatos/as, a estudos

preparatórios para se concorrer a uma vaga. É um curso de longa duração, que absorve grandes fatias do tempo diário, atestando, portanto, a incompatibilidade com uma jornada de trabalho de 44 horas semanais.

A estratégia adotada pela mãe de Alice em relação à continuidade dos estudos da família, é a de inserção no mercado de trabalho, para que, finda a Educação Básica, ela reúna condições financeiras que assegurem o prosseguimento da escolarização em nível universitário.

“Não há como negar que o trabalho segue sendo uma dimensão importante na vida de moças e rapazes de 15 a 17 anos”, afirmam Sposito e Tarábola (2017, p. 6). Tanto é que Alice não se recusa ao trabalho, aventando a possibilidade de fazer um curso técnico na área da Saúde, arrumar um emprego e retomar seu sonho de fazer Medicina num outro momento. Porém, a própria condição financeira mais estável da família, proporcionada por uma situação já duradoura de trabalho, ao mesmo tempo que assegura a satisfação das suas necessidades básicas, suscita na jovem o desejo e o projeto de vida de ser médica.

Outra jovem da turma, Carla, de 17 anos, dividia com Alice o reconhecimento da turma no quesito do mérito, suas notas também eram excelentes. Todavia, a obstinação pelos estudos era uma particularidade de Alice: ser médica consistia em seu projeto de futuro e, desde já, ela se preparava para isso. Estudava sozinha, em casa, lia textos científicos sobre Saúde, levantando questões sobre o conhecimento adquirido na sala de aula, buscando ficar mais perto do seu sonho.

Alice conduz a vida reunindo forças e elementos que fortalecem sua resistência à ideia de que o destino dos/das pobres é a pobreza, inclusive dos sonhos, porque cursar Medicina, no Brasil, não é uma opção permitida a todos/as.

Eu jamais ficaria com um cara que bateu em mulher.

(Morena, 17 anos)

Morena: *Nó!* É muito estranho homem bater em mulher. No “Face” teve um caso que o homem bateu na mulher, roxeou isso aqui nela [Mostra a região dos olhos]. Quebrou isso aqui dela assim, ó [mostra o maxilar].

Morena: Ele bateu tanto nela, que isso aqui dela ficou roxo, isso aqui dela quebrou assim ó [mostra o maxilar]. Ele quebrou o nariz dela só com um soco, que deu aqui assim ó [mostra a frente do rosto], ele quebrou o nariz dela.

Clê: E você ficou revoltada...

Morena: *Nó!* Eu vi um caso, no dia que eu fui encomendar um bolo com minha mãe do aniversário do meu padrasto. Um garoto, acho que tinha 15, 16 anos, bater na menina novinha, eu fiquei revoltada com aquilo ali, eu queria ir lá bater nele. (...)

(...) Eu fiquei revoltada com aquilo ali [voz embargada pela raiva], eu falei: Se eu fosse policial, eu dava *um coro* nele.

Na hora que eu vi a cena dele batendo nela, eu fiquei olhando assim: “ah, se fosse eu, eu tinha matado ele”. Por isso eu falo com minha mãe lá em casa, se um homem bater em mim, um dia, acho que eu, eu acabo com a raça dele primeiro, antes *dele* querer bater em mim, eu já acabo com a raça dele, *num* tem lógica ele bater em mulher, não. (...)

(...) Eu jamais ficaria com um *cara* que bateu em mulher

Revolta, raiva e angústia - sentimentos agregados por Morena ao relato da sua história de vida - fazem com que ela denuncie, com muita força, a questão da violência de gênero, um fio transversal de seu contexto familiar. A jovem foi bastante eloquente durante a entrevista e trouxe à tona, de forma intensa, o sofrimento da violência sexual e doméstica sofrida por sua mãe. Quando a jovem tinha 12 anos, presenciou uma tentativa de feminicídio sofrida por sua mãe, que levou cinco facadas de um ex-namorado que não aceitava o fim do relacionamento. Morena saiu em defesa da mãe, bateu nas costas do homem com um objeto pesado e arrancou-lhe a faca, atirando-a longe. Por causa da agressão, a mãe passou quase um ano internada. Entretanto, esta não foi a única forma de violência sofrida pela mãe. A mãe da jovem foi abusada pelo pai, avô de Morena, durante toda a sua infância até que ele foi descoberto, denunciado e preso, e compartilha com a filha as dores ainda latentes desse abuso. A violência de gênero, portanto, adensa a história dessas duas mulheres.

Morena se autodeclara parda, nasceu em Belo Horizonte e há 4 anos mora em apartamento alugado, num dos conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida, localizado no Michael, um bairro vizinho, por isso tem de andar cerca de 20 minutos para chegar à escola. É a filha do meio e vive com a mãe, um irmão mais novo, o padrasto e suas duas filhas pequenas. Sua irmã mais velha tem 21 anos e mora no Interior de Minas. Ela é casada e tem duas filhas, a primeira nascida quando tinha 17anos, tendo de parar de estudar no 8º ano, quando engravidou. Tica, a mãe de Morena, também tinha 17 anos quando a irmã nasceu. O histórico de maternidade precoce na família e na vizinhança alimenta as restrições da mãe em relação às perspectivas do ir e vir de Morena.

A mãe de Morena vinha fazendo faxina de duas a três vezes por semana, para ampliar o orçamento doméstico, mas, de acordo com ela, isso nem sempre dava certo, pois a oferta desse tipo de prestação de serviços vinha diminuindo bastante. Já o padrasto trabalha por conta própria, como pintor, gesseiro e eletricitista. A família é beneficiária do Programa Bolsa Família, vindo dele a sua renda mais estável.

Morena nunca trabalhou fora de casa, tampouco exerceu qualquer atividade remunerada, nem se mobilizou em busca de uma ocupação. Para ela, trabalho remunerado deverá se dar apenas depois de completar 18 anos. Quando pressionada pela mãe a arrumar trabalho, reage, dizendo:

Mãe, *num* quero trabalhar agora, não, *num* completei 18 anos ainda, não. Enquanto eu *num* completar de 18 anos, eu *num* vou trabalhar (...)

O tempo que Morena dá a si mesma para se ingressar no mercado de trabalho tem limite: 18 anos. Esse limite é demarcado pela maioridade e o entendimento do que é ser jovem também passa por ele. Enquanto isso, cabe aos pais custearem as necessidades e satisfazer desejos dos/das filhos/as.

Mas, junto com a mãe, a jovem é responsável pelas tarefas domésticas e o cuidado de duas crianças, filhas do padrasto, de quem afirma não gostar. Entretanto, quando se refere à composição familiar inclui as pequenas como irmãs.

A jovem, à época da entrevista, mencionou o término de um namoro de 4 meses, afirmando ter tido outros namorados. Na sala de aula, contava casos sobre namoros, flertes, encontros, provocando a reação das colegas que a consideravam negligente com a sua condição de mulher:

Você acha certo estar namorando um menino e marcar encontro com o irmão dele, pelo “Face”? – Pergunta-lhe Vitória. Ao que Morena respondeu: Não *tô* nem aí, não, o irmão dele é *que* me mandou mensagem no privado, marcando o encontro e eu aceitei. Alice opina: É, mas a gente que é mulher é *que* tem que se *dá* valor, as consequências sempre sobram *pra* gente. A professora interfere na conversa e diz: Mulher tem sempre de tomar muito cuidado, tem de se valorizar mesmo. Mas Alice insistia que não via nada de errado no que havia feito. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Morena integrava um grupo de meninas da sala que reunia a maior parte das mulheres da turma, cinco das nove frequentes à escola. Ela se integrou ao grupo acompanhando Neném, a quem já conhecia de anos anteriores. Do grupo, faziam parte, além de Neném e Morena, Alice, Tainá e Vitória. Entretanto, integrar o grupo não necessariamente significava ser abraçada por ele. Morena era tratada com

reservas pelo grupo, havia um incômodo velado quanto à sua presença, ademais o grupo avaliava sua capacidade intelectual como inferior.

Para a professora, Morena era uma aluna “muito fraca”, não tinha “juízo nenhum”, “*perdidinha* de tudo” e a mãe a deixava “solta demais”.

Contudo, o julgamento moral do comportamento tido como inadequado de Morena e a “má qualidade” da educação recebida em casa denunciavam o preconceito dos/das colegas e da escola em relação a ela. A insinuação de uma vida desregrada e sem supervisão familiar não correspondia à realidade descrita por Morena e por sua mãe, em suas respectivas entrevistas. Assim como as outras mulheres da turma, Morena faz o serviço da casa e toma conta de duas crianças, e sobre seu lazer fora de casa ela relata:

Clê: E quando você sai... Você costuma sair pra passear, pra se divertir, pra ir à festa, essas coisas?

Morena: Só quando a minha mãe vai comigo. *Num* saio sozinha, ela não deixa eu sair sozinha... Tipo assim, quando *minhas colegas faz* festa, eu tenho que, ela, tem que falar com ela... Chá de bebê, chá de... festa de 15 anos, casamento, ir *num* casamento, tudo tem que falar com ela.

Clê: Unhum.

Morena: Igual quando, se eu for ao *shopping* sozinha, tem que saber a hora, que dia que eu vou...

Tica, a mãe de Morena, enfatiza que, quando a filha sai de casa sem a companhia dela, marca o horário de voltar e ela tem de voltar no horário combinado. Morena, segundo Tica, não bebe, não fuma e não usa drogas. Tica afirma: “Mas eu sei que ela não vai pegar não, porque ela me ouve muito. *Aí* já falei com ela, já conversei com ela, desobedece, não”.

A resistência à Morena não era restrita ao grupo, mas se manifestava de forma explícita no conjunto da turma. Os jovens eram impiedosos na relação com ela, a discriminavam, dirigiam-lhe piadinhas e comentários preconceituosos, seu corpo e seus cabelos e seu jeito de estar na sala de aula eram alvo de pequenas ofensas por alguns colegas. Ela costumava chegar à sala com voz alterada, reclamando de algo, praguejando ou rindo alto. Essa entrada de Morena na sala era acompanhada de sussurros e piadas dos colegas. Para os homens da turma, o corpo negro e opulento, os cabelos energicamente alisados e o seu comportamento “barraqueiro” e, de certa forma, “pegajoso”, pareciam desaboná-la como merecedora de uma convivência mais afetiva. Neném também era negra e alisava os cabelos,

mas seus atributos físicos, muito admirados pelos jovens, favoreciam um tratamento mais gentil.

Morena não só percebia a resistência dos/das colegas, como se esforçava para ser aceita pela turma. De certa forma, sentia-se culpada por ser maltratada e sofria com a sua não aceitação pelos/as colegas. A situação descrita a seguir explicita isso:

Morena bate uma foto, vira para trás para ficar mais próxima de Willy e lhe mostra a foto dizendo que se tratava de sua irmã. Willy olha com pouco caso, mas não parece que vê, de fato, a imagem mostrada. Morena insiste, falando da beleza da irmã e informa a idade dela: 20 anos. Willy procura não ser grosseiro e balança a cabeça afirmativamente, sem dirigir o olhar para a jovem. Ele bloqueia a insistência de Morena com uma pergunta à professora sobre o exercício do quadro, ignorando completamente a jovem, que guarda a foto e se afasta dele.

Às vezes, se dirigia às colegas mostrando fotos da irmã mais velha, chamando a atenção para sua beleza. Ela achava a irmã mais bonita que ela, e parecia querer se valorizar por isso, já que os colegas não se cansavam de insinuar que a jovem era feia. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Morena narra, na entrevista, que foi reprovada três vezes e abandonou, por duas vezes, a escola, em 2015 e 2016, já no final do ano. Ela estudou em outras escolas, acompanhando os deslocamentos da família por outras cidades do estado. Além desse aspecto, a jovem traz a questão da dificuldade de aprendizagem como outro motivo de não estar no Ensino Médio. Dificuldade que não seria só dela, na família, acometendo também o irmão caçula.

Morena: Eu tenho uma coisa em mim que eu não consigo nem *lê* e nem escrever. Ler assim, algumas coisas eu entendo...

Clê: Unhum.

Morena: Mas tem coisa difícil que eu não consigo ler.

Clê: Unhum.

Morena: *Aí* aqui na escola tem um laudo.

Clê: E seu irmão, você tem um irmão, não tem?

Morena: Tenho, *tá* aqui fazendo o 9º ano já, mas não sabe nem ler nem escrever, coitado. Ele também tem laudo, minha mãe vai trazer um laudo aqui *pra* falar.

Segundo ela, seu irmão de 15 anos está na escola, mas não sabe ler nem escrever e teria um laudo médico sobre sua condição cognitiva. A mãe de Morena, Tica,⁷⁴ a quem entrevistei posteriormente, tem 38 anos, e teve a primeira filha aos 17 anos, como já dito. Ela também relata sobre sua trajetória escolar, uma situação de

⁷⁴ Em tempo: este codinome foi escolhido pela própria mãe de Morena.

dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo de estudar numa escola especial, que ensinava crianças com “problemas” semelhantes ao seu. De acordo com Tica, tal problema advém de um bloqueio gerado pela vivência de uma experiência que lhe foi bastante dolorosa: seu pai abusara dela várias vezes, quando era criança. Tica afirma ainda que Morena e o irmão caçula já fizeram tratamentos com especialistas – psicólogo, neurologista e psiquiatra – para melhorar a aprendizagem. Morena teria conseguido melhorar, mas o caçula, não. Para a mãe, não há relação entre os problemas de aprendizagem que enfrentou na escola com o que os filhos enfrentam hoje. O que há de comum entre as histórias da mãe e da filha é o fato de ambas terem vivenciado situações de violência de gênero.

As situações de violência de gênero presenciadas e/ou vividas por Morena, fartamente descritas na entrevista, muito angustiam a jovem, mas também convocam sua indignação. Essa dupla sensação fortalece o laço afetivo e a cumplicidade entre duas mulheres, a mulher que é a mãe e a mulher que é a filha e, também, estimula Morena, que recusa a comiseração alheia e combate, à sua maneira, a violência de gênero.

Dor, revolta e indignação são emoções e sentimentos muito fortes nas narrativas de Morena, Wolverine e Lorin AF, desencadeados pela violência sofrida por suas mães, mulheres que ocupam nas relações familiares o lugar da referência, do suporte e da afetividade, a quem os/as jovens desejam muito proteger e cuidar. É uma violência cotidiana praticada por maridos e namorados no âmbito das relações interpessoais, quase sempre silenciosamente, que se expressa de formas diversas: tentativa de feminicídio, abuso sexual, conforme narraram Morena e Tica, espancamentos, perseguições, intimidações e humilhações.

A violência de gênero, depois de muita mobilização e de lutas vanguardadas pelos movimentos feministas, é hoje reconhecida, em lei, no Brasil, como crime. Contudo, apesar dos avanços conquistados em decorrência da promulgação da Lei Maria da Penha (Lei Federal nº 11.340 de 08/08/2006) é uma violência que persiste. Para Bandeira (2014, p. 457), “não há ruptura significativa nas estruturas antigas, as que ordenam e regem as hierarquias e os papéis femininos e masculinos na esfera familiar.” Em outras palavras, a perspectiva da dominação masculina sobre o corpo e, portanto, sobre a vida da mulher, e, ainda que se considerem fatores culturais e de natureza econômica que permeiam a questão, vem se perpetuando ao longo da história, sob novas feições (BANDEIRA, 2014), e segue ditando regras de

convivência familiar, formando e delineando comportamentos sociais, revitalizando conservadorismos discursivos do tipo “meninas vestem rosa e meninos vestem azul.”

A coibição da violência de gênero e a criação de órgãos e instituições de atendimento às mulheres agredidas são desdobramentos importantes das conquistas feministas. Contudo, Bandeira (2014, p. 468) enfatiza a necessidade da mobilização de “reflexões e atuações multissetoriais e multidisciplinares que incidam diretamente na ocorrência do fenômeno, organizador da nossa realidade social de maneira tão desigual e violenta às mulheres.” Nesse sentido, ouvir os/as jovens estudantes sobre a violência de gênero sofrida ou presenciada, pode dar visibilidade ao fenômeno na escola e ajudar na construção de processos pedagógicos que visem tanto à coibição quanto à prevenção.

Quando eu chegava na escola era só negatividade.

(Vitória, 17 anos)

Clê: Então, Vitória, quem é a Vitória?

Vitória: Mas, as características?

Clê: O que quiser falar de você.

Vitória: *Deixa eu ver*, por exemplo, assim, estudiosa, um pouco teimosa também, uma coisinha ali, nervosa, porque às vezes eu fico muito nervosa, ansiosa...

A apresentação que Vitória faz de si mesma é breve, entretanto expressa características passíveis de ser percebidas quando está na escola. Durante as aulas, realiza as atividades pedagógicas propostas com dedicação e atenção, entretanto, demonstra impaciência com brincadeiras e comentários de colegas que a incomodam, reagindo sempre com a voz alterada e ameaçadora, de forma a coibir tais iniciativas que, diante da reação incisiva da jovem, se encerram. Funciona como uma espécie de aviso, que informa imperativamente a possibilidade de medidas mais incisivas da jovem.

Nascida em Belo Horizonte, se autodeclara parda, tem três irmãos, um mais novo e outros dois mais velhos que ela. O pai já é falecido. Vitória namora há quase um ano com um jovem residente numa cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ela gosta de conversar nos tempos livres, de dormir até tarde e de ouvir

música, sendo que sua preferência musical é diversificada: “Escuto sertanejo, às vezes escuto música evangélica e música eletrônica”. A jovem mora com a mãe, dois irmãos e o padrasto, em casa própria no Bairro Gonzaga, há 15 anos. Nunca trabalhou fora de casa:

Vitória: Arrumo a casa, às vezes eu faço almoço, porque meu irmão chega do serviço, ele chega no horário de almoço, minha mãe não está em casa, que ela está trabalhando e tenho de cuidar do meu irmão [mais novo que ela], *mandar ele pra escola*.

Enquanto os mais velhos estão no trabalho, Vitória permanece em casa, cuidando da produção da existência da família. A mãe da jovem trabalha como auxiliar de serviços gerais; o padrasto exerce a função de auxiliar numa lavanderia da região e o irmão mais velho, que ainda reside com a família, trabalha como açougueiro.

“Acho chato ser jovem”, assim Vitória se pronuncia em relação à sua condição de ainda menor de idade:

*Num tem muita explicação pra isso não, mas eu queria estar na minha fase adulta já, já ter minha responsabilidade, já teria minha casa, já teria os meus deveres por obrigação minha, já ter o meu dinheiro, então, tipo eu não queria depender da minha família tipo, quero comprar alguma coisa: “Ó mãe, preciso comprar isso pra mim”, então eu acho que eu poderia ser uma pessoa independente. Que ser jovem é chato. Porque eu *to* muito nova pra ser independente, por isso que é chato ser jovem. Eu queria já ter meus 22 anos, eu queria ter meu carro, minha casa, mas assim, visitar meus pais, ter uma vida adulta, mas eu vou ter que esperar né [lamenta], que tristeza!*

A jovem associa sua condição juvenil à dependência familiar. Essa dependência a conduz, no tempo presente,⁷⁵ a estar disponível às imposições do acervo de tarefas cumulativas e rotineiras de uma dona de casa. A adultez, portanto, corresponderia à maioridade, com participação direta de Vitória no mercado de trabalho, levando-a à sua independência financeira perante a família.

Entretanto, a responsabilidade com as demandas domésticas da família, atribuída à jovem e assumida por ela como tal, é atravessada por sua condição de gênero, muito mais que por sua idade social. Na família de Vitória essa responsabilidade ainda recai sobre outra mulher, a mãe da jovem que, quando chega do trabalho, inicia o cumprimento de sua segunda jornada laboral, faz o jantar, cuida do marido e dos filhos, enquanto a jovem vai para a escola.

⁷⁵ A mãe de Vitória assume as tarefas domésticas junto com a filha, entretanto, naquele momento, ela havia conseguido um trabalho, tendo uma disponibilidade menor que Vitória para as tarefas da casa.

O serviço doméstico, historicamente destinado ao Segundo Sexo, como discursa Simone de Beauvoir (1980) sobre a situação feminina, cumpre um papel importante no funcionamento geral da rotina das famílias pobres. O rol de afazeres domésticos constitui, ao lado do cuidado com os irmãos menores, a principal ocupação das jovens da turma, revelando que a desigualdade de gênero em favor dos homens está longe de acabar.

A responsabilidade pela organização do lar e a atenção devotada à realização das atividades escolares são pontos de unidade entre as histórias de vida de Vitória e Alice, contudo, os objetivos das duas jovens com o estudo se diferem. Vitória, embora queira prosseguir nos estudos alcançando o Ensino Superior – quer fazer Engenharia Civil – estuda para conseguir um “emprego bom”, que lhe garanta a tão sonhada independência feminina, ou seja, se sustentar, morar sozinha, ter seu carro e ajudar a família quando pudesse. “Nada vem *pra* gente sentado” – ela afirma. Enquanto Alice estuda para um dia realizar seu sonho de se tornar médica especializada em oncologia pediátrica, mesmo porque o ingresso de Alice no curso de Medicina, provavelmente, a manterá sob a dependência familiar até que se forme.

A trama do percurso escolar de Vitória, assim como ocorreu com o conjunto de estudantes da turma, se configura de vieses e reveses. Ela já se afastou da escola por um tempo, e passou pela reprovação, porém os motivos desse afastamento, segundo ela, foram situações de constrangimento vivenciadas na escola:

Clê: Você já enfrentou algum obstáculo *pra* estudar?

Vitória: Já tive. Antes eu já tinha sofrido *bullying*, *aí* eu parei de estudar por esse motivo, porque era, eu passava, as pessoas riam, ou me apelidavam de alguma coisa.

Clê: Riam?

Vitória: Ah, é pessoal. *Pra* mim eu acho que é pessoal.

Clê: Ah, *tá*.

Vitória: Mas *aí* eu falava com minha mãe que não queria mais *vim pra* escola, que eu não queria, eu perdi o interesse... *aí* eu perdi esse um ano, eu acho que foi um ano de escola. Eu tomava bomba por causa de falta...

Vitória: Foi por causa de falta. Eu tinha parado de estudar, *aí* depois quando eu revoltei, eu comecei a faltar muito.

O sofrimento intenso vivenciado na escola, gestado por situações de *bullying*, conforme ela própria nomeia, configura, para Vitória, sua maior dor que, na maioria

das vezes, foi silenciosa, invisível, contida dentro de si, tornando a reclusa e singularizando sua experiência escolar. A mãe da jovem procurou a escola para tentar resolver a questão e, como desdobramento, ela conta: “Eles conversaram com os alunos, mas eu ficava mais recatada, tipo com vergonha, não era muito de interagir com os alunos, não”.

O termo *bullying* é reconhecido na Lei federal nº 13.185/2015, que o considera como forma de “intimidação sistemática”, portanto repetida, que promove a inferiorização do outro, e tem se tornado popular no Brasil. Nogueira (2007), ao refletir sobre a representação dos/das jovens diante da violência entre colegas e *bullying* escolar, constata, nas escolas pesquisadas, uma particular e uma pública, ambas de classe média, que há uma invisibilidade de tal prática entre os/as estudantes, ocorrendo a banalização do fenômeno e, conseqüentemente, inexistindo iniciativas educativas de superação e de combate à tal prática.

No caso de Vitória, ainda que o contexto das manifestações de *bullying* seja diferente, por se tratar de uma escola pública da periferia, que atende estudantes pobres, o trato com a questão não se distinguiu das escolas citadas por Nogueira (2007). O não reconhecimento das manifestações mencionadas como uma forma de violência pode ter esvaziado a perspectiva de a questão ser tratada no âmbito educativo. Viver a escola transformou-se num tenso e dolorido desafio, uma prova a ser enfrentada por Vitória.

Clê: Como assim?

Vitória: Por causa dessas críticas, que eu recebia *né*, quando eu chegava na escola, era só negatividade, era mal uma, duas pessoas que falavam comigo, o resto *era tudo* crítica.

Clê: Por parte de quem? Dos professores?

Vitória: Dos professores, não, eles conversavam comigo, era bom assim, era sempre um ali, que gostava de fazer piadinha na roda dos amigos, sempre tem um *né*, querendo fazer umas graças.

Clê: Então você não concluiu porque repetiu um ano e parou de estudar um ano...

Vitória: Isso, acho que *foi dois né*, era *pra eu tá* no 2º ano.

E como toda prova, os indivíduos a ela reagem de forma diversa, singularizando a experiência vivida (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2010). Assim, a infrequência às aulas culminando com o afastamento da escolarização podem ter sido a forma encontrada pela jovem para enfrentar, naquele momento, o desafio posto.

“A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda foi inventada para ser calada”, nos encanta os versos de Clarice Lispector (1980). A palavra de Vitória, que já era pouca, foi calada por palavras incessantes ditas em forma de ofensas por outros/as jovens e pela omissão da escola diante da questão.

No depoimento de Vitória ressoa uma impotência visceral da escola, ao permitir a permanência desse estado de coisas. A pasta de Vitória contém bilhetes, justificativas de faltas e relatórios de encaminhamento de infrequência escolar ao Conselho Tutelar, enfim, documentos que expressam a razão de seu percurso escolar tão fragmentado. As constantes situações de constrangimento e humilhação descritas ao longo de toda a entrevista levaram a jovem à dissidência da escolarização. Uma dissidência bastante incômoda para os familiares e de insurgência para a jovem na guia de seus passos:

Clê: Unhum. E nesse um ano que ficou parada, o que você fez?

Vitória: Nada. Eu não fiz curso, só ficava, entre aspas, eu não ficava muito em casa, porque eu comecei a ficar rebelde, eu comecei a sair muito, chegar tarde em casa, umas duas horas da manhã, mas *aí* depois eu fui maneirando e, graças a Deus, hoje eu estou em casa.

Clê: Mas você acha que começou a sair porque não estava fazendo nada?

Vitória: Sim, era muita inimizade que eu tinha, tipo, não era inimizade *né*, era muita amizade que me incentivava a ir *pras* coisas erradas, me chamando pra fazer aquilo, eu tinha tempo demais sobrando.

Clê: Humhum.

Vitória: *Aí* eu pensava: Hoje eu vou fazer, sair *pra* fazer aquilo, *aí* eu chamava, quem me chamava, eu pegava e ia, *aí* era assim.

Vitória não só parou de estudar, mas também confrontava as regras da harmonia familiar, tornando-se jovem “rebelde”, “ociosa” e “desprendida”, ou seja, seu comportamento “evoluiu” da pacatez à agressividade, da reclusão e de limites do contexto familiar ao avanço sobre a liberdade das ruas e da madrugada. Não estudar, não trabalhar em casa e não obedecer à mãe são expressões que sintetizam as mudanças de comportamento da jovem, progressivamente insustentáveis para o núcleo familiar, que responde à situação de modo assertivo:

Clê: E sua família, como reagiu a isso?

Vitória: O quê?

Clê: De você ter parado de estudar, não ter formado...

Vitória: Incomodou, sim, porque antes eles falavam que eu não fazia nada, poderia... Porque antes eu não ajudava, assim, nas tarefas de casa, eu era aquela que não estava nem *aí*, então eles falavam *né*, já que você não quer fazer isso, não quer voltar pra escola... Teve uma vez que eu *tava* muito rebelde mesmo, *aí* eles mandaram eu morar com meu pai, só que *aí* ele

faleceu, eu peguei e voltei. Mas *aí* eu melhorei muito, meu pai era mais rígido, pegava minhas provas, queria ver minhas notas, tipo, antigamente era 10, se tivesse tirado um 5, ele brigava, deixava de castigo, *aí* depois disso *aí*, eu fui melhorando e peguei e voltei.

(...)

Vitória: isso, *aí* eu estudei em um colégio estadual, *aí* no ensino estadual, também é mais pesado, eu creio que é mais pesado, é mais concentrado, *aí* eu, como eu era *né*, não queria saber da vida, quando eu entrei, eu tive que pegar firme, porque se eu parasse, meu pai xingava, colocava de castigo.

Na descrição dos reordenamentos de sua vida, a jovem credita à rigidez do pai e às amarras ordenadas pela vida em família a sua retomada dos estudos. A volta para casa da mãe vai se dar com a morte do pai. Ao olhar para esses acontecimentos, a jovem lamenta ter abandonado a escola:

Hoje né, eles [os colegas agressores] formaram, *aí* eu é que fiquei *pra* trás [risos]. Olha *pro* *cê* ver, se eu tivesse continuado...

Na conversa que tivemos, os gestos, a voz e o semblante expressam o lamento incrementado por uma generosa dose de culpa:

Clê: Não ter concluído o Ensino Fundamental ainda, como é isso?

Vitória: Pesa, porque hoje eu poderia ter feito um curso, estar dentro de um emprego, estar fazendo muita coisa que eu poderia ter, ou eu pensado lá trás e ter feito e *tá* fazendo hoje.

Por outro lado, o temor por novas manifestações de *bullying* escolar a acompanhou no seu retorno à escolarização. A jovem se matricula na EJA noturna, na expectativa de não ser importunada pelos/as novos/as colegas por serem “mais velhos”. Vitória é a única aluna da turma que já havia estudado à noite, antes de ingressar na EJA Juvenil.

A opção por viver a escolarização entre os “mais velhos da escola” expressa a busca pelo concertamento, ou seja, a busca pela vivência de uma relação em que os “sons se arranjam, conciliam-se, ajustam-se, harmonizam-se”, conforme Pasquale Neto (2003), pela convivência diária com a “maturidade” na escola. Entretanto, essa mesma convivência madura e harmoniosa suscitou na jovem o desejo da inquietude e da “desconcertância” tão peculiar à vida juvenil, mobilizando-a a se transferir, no ano seguinte, para a turma de EJA juvenil. Mas o temor já mencionado foi junto, acionando permanentemente um sinal de alerta, só que agora ela construía estratégias para lidar com a situação. Como pude perceber, ela se defendia,

antecipando o ataque a qualquer prenúncio de brincadeiras ou de “gracinhas” feitas pelos/as colegas da turma.

Jovem Aprendiz, esse trem é a maior ilusão.

(C1, 16 anos)

Clê: Você já trabalhou alguma vez?

C1: Já.

Clê: O que você fazia?

C1: Servente de pedreiro, *pet shopping*, lanchonete. De Entregador de lanche de moto.

Clê: Unhum.

C1: Tudo.

Clê: E, hoje, você não mexe com isso mais, não?

C1: Não, não tem mais trabalho.

Clê: *Tá* difícil arrumar trabalho?

C1: *Tá*. Já o Jovem Aprendiz, esse *trem* é a maior ilusão.

Clê: Como assim?

C1: Porque não funciona isso, tem dois anos que estou *esperando eles ligar*.

Clê: Você fez inscrição e eles não chamaram?

C1: Três vezes já. Na Cruz Vermelha de Jovem Aprendiz e outro lugar *aí* que eu já esqueci.

Clê: Você vai lá e preenche uma ficha e deixa lá?

C1: É, até *eles ligar*.

Clê: Você fez alguma prova, alguma entrevista?

C1: Não, só *mandou eu* assinar uns papéis lá.

C1 foi o meu entrevistado de narrativa mais lacônica. Contudo, sua disposição se alargava quando se sentia incitado diante de temas como trabalho, religião, desejos, entre outros, expressando, de forma contundente, uma posição ou crítica sobre tais temas. Entretanto, informalmente, conversamos bastante. O trabalho, ou melhor, o não trabalho, as dificuldades que o jovem e outros membros de sua família enfrentam em busca de emprego foram temas recorrentes em nossas conversas.

O jovem vivenciou experiências de trabalho remunerado diversas, como relatou no depoimento anterior, se enredando nas tramas da empregabilidade precária e fugaz. “A busca pelo emprego é uma trajetória não linear e acidentada de ganchos, tachos e biscates”. (PAIS, 2001). Entretanto, é nessa faixa de idade que o

trabalho “só poderia figurar a partir de vínculos bastante específicos e protegidos” (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2017, pp. 6-7). C1 foi em busca desse vínculo protegido e seguro, focando sua procura em canais institucionais, que asseguravam remuneração e direitos trabalhistas à menoridade.

Nessa procura, o jovem recorreu três vezes ao projeto Jovem Aprendiz⁷⁶, entretanto, não foi contemplado em nenhuma das tentativas empreendidas, sem qualquer explicação das empresas que abriam vagas para esse tipo de contratação, residindo neste aspecto a base de suas críticas ao projeto: “Jovem Aprendiz, esse *trem* é a maior ilusão”. C1 considerava que sua candidatura estava dentro dos critérios estabelecidos: a faixa etária contemplada, estudava e precisava trabalhar, portanto, apto a ser contemplado pelo programa.

Em geral, a seleção de jovens para o Menor Aprendiz é feita pelas próprias empresas contratantes, de forma que a divulgação do processo de seleção e a instituição de critérios de contratação dos/das jovens ficam a cargo dessas empresas. Mariane (2010), em estudo realizado sobre participantes do Programa Jovem Aprendiz e suas redes de sociabilidades na cidade de Vitória, no Espírito Santo, destaca, com base nos dados obtidos, que só entravam no Programa os “melhores” ou os que tinham o “conhecimento maior” (p. 107). No caso de C1, e de outros/as jovens da turma, a relação idade e grau de escolaridade pode ter incidido sobre a recusa das empresas em selecioná-los para a aprendizagem do trabalho. C1 estava com 16 anos e portava uma posição na escolaridade compatível ao 7º ano do Ensino Fundamental quando, nesta idade, “deveria” estar no Ensino Médio, portanto, era considerado com escolaridade baixa.

Além disso, a negritude, o linguajar distante das normas cultas da Língua Portuguesa, a forma de se vestir e falhas dentárias aparentes podem ter ganhado relevo na sua desclassificação para a vaga de trabalhador aprendiz que pleiteava.

Das atividades realizadas, a única que trouxe satisfação pessoal ao jovem foi a entrega de lanches que, para fazê-la, pilotava uma moto. Logo, sua satisfação não

⁷⁶ O Jovem Aprendiz é um projeto do Governo federal nascido a partir da Lei 10.097/2000 da Aprendizagem, que tem como objetivo central incentivar empresas a desenvolver programas de aprendizagem destinados a jovens de 14 a 24 anos. O Projeto é entendido no âmbito das políticas públicas como uma política voltada para formação e inserção de jovens no mercado de trabalho. Para participar do programa Jovem Aprendiz, o interessado deve estar cursando o Ensino Fundamental ou Médio e escolher inicialmente a empresa que participa do programa. O programa geralmente abre vagas uma vez ao ano.

se dava pela remuneração recebida, mas pela sensação de aventura que a experiência provocava e, mesmo não sendo habilitado, pilotava motos desde os 13 anos de idade, um aprendizado conquistado no contexto familiar.

Mas a satisfação pessoal é o que menos conta na busca de trabalho e, por isso, C1 se dispunha a realizar diferentes afazeres que proporcionassem algum retorno financeiro. Da mesma forma, a mãe do jovem que, no decorrer do ano saiu da situação de desempregada, ao assumir a ocupação de cozinheira num restaurante da região, vivenciou ocupações laborais diversas. O padrasto do jovem, único com uma relação trabalhista mais estável, trabalha num laboratório de uma empreiteira que presta serviços numa mineradora, em Mariana. A renda da família é proveniente do Bolsa Família, dos ganhos do padrasto e da mãe. O pai do jovem está desempregado, portanto, não contribui com seu sustento.

Quinto, entre nove filhos/as, C1 se autodeclara negro, mora com a mãe, o padrasto e cinco irmãos na região há um ano, quando a família, que vivia numa área considerada de risco, foi contemplada com um apartamento do Programa Minha Casa Minha Vida, no Parque Thamara. Os três irmãos mais velhos, já casados, moram em outros bairros e trabalham como serventes de pedreiro. Esses irmãos não continuaram seus estudos, porque constituíram suas famílias muito jovens e tiveram de trabalhar para sustentá-las.

Morador de pouco tempo no Parque Thamara, o jovem já morou em vários outros bairros de periferia da cidade, sempre acompanhando a família. Sobre o bairro onde fica o conjunto residencial, ele diz:

Clê: E o bairro, a região onde você mora, o que você acha?

C1: Muito ruim. Ruim demais.

Clê: Por quê?

C1: Nossa, tráfico de drogas, lá perto, da favela lá, *nó*, tipo, você conhece o Michael?

Clê: Hummmm não, eu nunca fui lá, não, mas eu já ouvi falar.

C1: Então, tem *uns cara que passa* lá, que dá um tanto de problema com a Polícia, *ai tem* uns que ficam lá dentro do condomínio, os policiais ficam batendo na sua porta toda hora.

A visão que o jovem tem do bairro onde mora é perpassada por conflitos de alguns de seus moradores com a Polícia e, mesmo o local não sendo caracterizado pela Prefeitura como favela, o jovem assim o classifica, afirmando:

Clê: Mas lá é favela?

C1: É, *pra* mim é.

Clê: Ah, *pra* você.

C1: Lugar que usa droga *pra* mim é, *os cara* lá...baile *funk* também é.

Clê: Mas usuário de droga só tem na favela?

C1: Não, em todo lugar. Em todo lugar tem.

Essa visão de C1 não é compartilhada por Mamute, que acha o bairro um lugar bom de se morar, tranquilo, que tem problemas de segurança como os que existem em outros pontos da cidade. O tema da religião foi abordado com críticas pelo jovem, na entrevista, a partir da sua experiência vivida em uma Igreja Evangélica:

Clê: É Evangélico?

C1: Não. Vou na Igreja Universal, de vez em quando.

Clê: Humhum.

C1: O bispo fala umas mentiras, lá.

Clê: Na igreja?

C1: Risos. Na igreja é, eu não aceito não.

Clê: O quê?

C1: Ah, eu não aceito mesmo.

Clê: Mas que tipo de mentira?

C1: Tenho vergonha.

Clê: Como assim?

C1: Uai, teve uma vez que estava saindo de casa *pra* treinar, eu ia treinar *prum* campeonato lá em São Paulo. Eu *tava* saindo de manhã, *aí* o cara chegou em casa lá com a minha irmã e falou assim que eu *tava* fugindo de Deus, que eu não queria aceitar, que eu não quis ficar lá escutando oração. Não valeu nada *pra* mim ele falar isso. Falei: eu não, não vou ficar aqui não, tenho que sair. Ele falou assim: o compromisso que você tem agora é mais importante que Deus? Eu falei: Não. Mas é meu futuro que está aqui *ué*. Eu não aceito aquelas mentiras que eles falam, não. Pede dinheiro...

Clê: E você acha que não tem que dar dinheiro?

C1: Não. Uma coisa é você ajudar, outra coisa é você dar o dinheiro, eles pedem mais do que você tem no bolso, o cara dá 10 centavos, "você não tem só 10 centavos, você pode ajudar mais". Não é ruim a igreja, as pessoas que contam umas *mentiradas*. O pastor falou assim, "desculpa eu falar, mas desgraça não é palavra não". É obvio que é. Ele falou que não é, fica desmentindo uma coisa que você aprendeu, que você nasceu sabendo. Eu não acho certo, tem que falar a verdade.

Alguns elementos fundamentam as críticas disparadas pelo jovem: o primeiro se refere à veracidade contestada por ele, de discursos proferidos por membros, pastores e bispos que atuam na linha de frente de igrejas evangélicas. Esta "veracidade" se choca com valores, ideias e conceitos aprendidos pelo jovem em seu contexto familiar, dos quais ele não abre mão.

O segundo elemento aborda a pressão dos pastores sobre os fiéis, cobrando o pagamento de “contribuições” em dinheiro para a Igreja que, muitas vezes, não condizia com a disponibilidade financeira das pessoas. Para o jovem, os fiéis podem ajudar a Igreja na medida de suas possibilidades e de seu querer.

Outro elemento trazido nas críticas proferidas pelo jovem diz respeito à tentativa de intromissão do pastor em prioridades que C1 estabelecia na condução de sua vida. Para o pastor, Deus deveria ser sua prioridade máxima e para o jovem, naquele momento, sua prioridade se voltava para o seu projeto de futuro, ou seja, ser um lutador profissional.

C1 praticava *muay thai*, *taekwondo* e *jiu-jitsu*, dedicando todo o seu tempo aos treinos, “de segunda a segunda, até nas férias”, já que estava desempregado. Treinava na escola todas as manhãs, junto com outros jovens do 3º ciclo; treinava em casa e no bairro às tardes. A grande alegria de sua vida foi “descobrir as artes marciais”, seu grande sonho de poder lutar profissionalmente.

Em relação ao estudo, o jovem pretende fazer o Ensino Médio, porque “é a letra *né*”, mas “eu não acho que é bom estudar não. Mas eu falava só *pra* não deixar a pessoa sem graça, *né*, falava que é bom a escola, *tipo isso*”, ou seja, o jovem faria um discurso “socialmente correto”, como se espera que um jovem em idade escolar faça.

Para o futuro que se aproxima, C1 espera que o alistamento militar lhe garanta a convocação para servir o Exército; acha que prestar serviço militar lhe trará novas aprendizagens, além disso, estará “servindo a pátria”, ao mesmo tempo em que irá construir uma imagem socialmente positiva de si mesmo: “Já pensou, eu servindo nas Forças Armadas”?...

*Vamos supor, eu estou em um lugar, todo mundo já grita: “ô padeiro”...
é legal demais.*

(Willy Pereira, 16 anos)

Clê: E você gosta desse trabalho?

Willy: *Nó*, eu amo, é bom demais, porque você interage com as pessoas, você conversa com as pessoas. Faço várias amizades lá, todo mundo me conhece. Vamos supor, eu estou em um lugar, todo mundo já grita: “ô padeiro”, é legal demais.

Clê: É legal mesmo.

Willy: Eu gosto muito.

Um sorriso generoso e contínuo veste o olhar e a narrativa do jovem Willy, de 16 anos, aquecendo a voz que evidencia sua condição de trabalhador. É com alegria farta que ele relata o percurso trilhado desde os 12 anos de idade para e pelo trabalho. Do conhecimento adquirido no ofício de padeiro, seguindo os passos do pai, conquistou a sua rota de revenda de pão. O jovem detalha com gosto e orgulho o processo empreendido nessa conquista:

Clê: E você trabalha com o quê?

Willy: Venda de pão.

Clê: Você trabalha em um lugar fixo, como é que é?

Willy: Não, vendo pão na bicicleta. Pão, refrigerante, Toddynho

Clê: Você compra de um lugar e revende?

Willy: Eu trabalhei um ano e três meses na padaria, *aí* surgiu essa proposta para comprar a freguesia, que *aí* ganha mais. *Aí* eu fui e comprei.

Clê: Olha só.

Willy: Comprei a freguesia por 7 mil, [é investimento], dá um dinheirinho bom.

Clê: Na padaria você trabalhava como balconista ou fazia pão?

Willy: Não, fazia pão.

Clê: E você aprendeu a fazer pão com quem?

Willy: O cara da padaria era muito meu amigo, eu estava doido para procurar um serviço. *Aí* eu conversei com ele e ele falou: estou até precisando aqui, então você pode vir semana que vem, você fica uma semana treinando, se você *ver* que está gostando mesmo, que está querendo ficar, *aí* você pode ficar *a*". *Aí* pagava por semana, foi muito bom trabalhar lá. Gostei demais.

Clê: Hum.

Willy: *Aí* eu comprei a freguesia do menino que vendia pão lá no Gorete.

Clê: *Aí* você sai entregando?

Willy: Entrego, você vai buzinando. Eu tenho quatro empresas que eu entrego e o resto é nas ruas, tem as ruas certinhas que eu passo. Dos outros lados, já tem outros caras que passam, outros padeiros, então não pode passar. Cada um tem sua rota.

Clê: Você quem faz a sua rota?

Willy: Não, eu *comprei ela* pronta, por isso que ela é cara assim, porque já vem com os clientes, empresa.

Clê: Ah *tá*, já tinha clientes.

Willy: Já vem com cliente, é só você chegar e entregar.

Clê: E foi difícil pagar essa grana toda?

Willy: Foi, 7 vezes de mil.

Clê: Hunhum.

Willy: Eram 5 mil que o cara fez para mim, mas *aí deu* 2 mil de juros. *Aí* eu paguei sete vezes de mil.

Clê: Isso para o dono da padaria?

Willy: Não, para o cara...

Clê: Ah, para quem era dono...

Willy: Foi o primeiro que fez a rota. O primeiro que faz a rota, a rota é dele, porque os clientes eram dele, entendeu? Na padaria, nós só compramos e revendemos, a padaria não tem nada a ver com isso, entendeu?

Clê: Entendi. Cara esperto esse, hein? Pensou em um negócio bom.

Willy: Meu pai falou: Você vai conseguir pagar? Eu falei: consigo, porque eu tinha lava a jato desde os 12 anos, eu montei um lava a jato, até hoje eu tenho. *Aí* foi do lava a jato, com meu lava a jato, eu comprei meu primeiro celular, meu primeiro tênis, os negócios... Meu pai viu que eu tinha interesse mesmo de trabalhar, *esses trens*. Depois eu consegui arrumar esse serviço na padaria, fiquei um ano e três meses e agora eu vendo pão.

A relação do jovem com seu trabalho é um elemento singularizador de sua condição juvenil. O percurso perene construído no hoje de sua vida, em favor de sua condição de trabalhador, vem sendo entrecruzado por decisões, planejamentos, escolhas e adequações tramadas nos tempos presentes, que articulam novos projetos para os tempos vindouros.

Willy, aos 16 anos de idade, conquistou uma ocupação com ganho financeiro – cerca de R\$ 3.000,00 mensais – estável e constante, que lhe permite planejar e arcar sozinho com o custo de suas demandas culturais, de lazer e de consumo. Detentor de um pequeno patrimônio pessoal - celular moderno, bicicleta, equipamentos de lavagem de carros, roupas e calçados de marca, consórcio de moto - a quantia que o jovem recebe pelo seu trabalho é reconhecidamente superior à renda familiar da maioria de seus/suas colegas de turma, fazendo dele uma espécie de ícone, do jovem pobre que “dá certo na vida”, porque se esforça. Veja como Anne, professora da turma, a ele, o “Padeiro”, como é chamado pelos/as colegas, se refere:

A gente tem o Willy, o Willy, ele se destaca... para mim ele é especial, porque ele é um menino, além de inteligente, ele é um menino trabalhador. Um menino que já está adquirindo bens, *né?* Já está com um consórcio, já tem um ponto de trabalho, ele é vendedor autônomo de pão, ele tem os pontos de entrega de pão que são dele, que ele pagou, trabalhou e pagou. E ele já tem uma estrutura financeira admirável para um adolescente da idade dele, então é um que se destaca pelo lado do trabalho, *né?*

O jovem se identifica como trabalhador autônomo, entendendo-se por isso a não obediência a um patrão ou chefe, a inexistência de um contrato trabalhista e a faculdade de elaborar sua própria regulação de funcionamento diário de seu trabalho. Sua imersão no mundo do trabalho é acompanhada de perto pelo pai, que também é vendedor ambulante de pães, detentor de uma rota em outro bairro, maior

que a do jovem, realizada a bordo de uma motocicleta, e que orienta os passos do filho: “Meu pai fala: só tenha cuidado, só isso que ele fala”. Pai e filho partilham o mesmo tipo de trabalho, sonhos e projetos de futuro.

Na venda do pão, Willy consome 5 horas diárias percorrendo sua rota, dividindo este tempo em dois turnos, sendo 2h30 pela manhã e 2h30 à tarde. Antes de cada turno, vai à padaria buscar os pães, 400 por dia, que serão vendidos. Em função dessa organização, teve de se transferir de escola para estudar à noite. O trabalho é uma dimensão central em sua vida juvenil, num contexto de grandes dificuldades dessa faixa etária em alcançar uma situação de trabalho estável do ponto de vista da constituição do mercado e da remuneração obtida (CARROCHANO e ABRAMO, 2016).

Nos finais de semana, Willy trabalha no lava a jato que montou em sua casa. Portanto, o total de horas trabalhadas por semana supera o tempo gasto para fazer a rota do pão. Vale ressaltar, sem surpresa, que a temática do trabalho consumiu boa parte da nossa conversa durante a entrevista.

Do retorno financeiro de seus “negócios” da venda domiciliar de pães e bolos e do lava a jato, Willy reserva uma parte para investir na ampliação de seu empreendimento. O jovem paga o consórcio de uma moto que, segundo ele, trará destreza no transporte dos produtos vendidos, lhe proporcionará diversificar o leque dos produtos ofertados e ampliar os ganhos financeiros.

Filho mais velho, o jovem se autodeclara pardo, mora com os pais, sua única irmã e os avós, em casa própria no Bairro Gonzaga, desde o seu nascimento. Na família, com exceção da irmã caçula, “todo mundo lá em casa mexe com vendas”. O pai, como já mencionado, possui uma rota de venda de pães, atuando no Bairro Michael, que fica ao lado do bairro onde mora a família. Sobre os demais membros do núcleo familiar, relata Willy:

Minha mãe mexe com venda também. Bolo de aniversário 15 anos, tudo o que você pensar de bolo doce, esses negócios. Qualquer coisa que você quiser fazer em um bolo, ela faz. Se quiser olhar no Facebook, é só você colocar Fino Gosto, já vai aparecer.

Clê: Uhum.

Willy: *Aí* vai aparecer todos os bolos que ela já fez, ela tira foto e posta.

Clê: Uhum. *Uai*, se eu soubesse, teria encomendado o bolo com ela.

Willy: *Aí* minha avó mexe com vendas também, ela é de salgados. Meu avô mexe com relógio, esses negócios assim, porque já é aposentado, mexe com relógio tem muitos anos. Eu nem tinha nascido, ele mexia com relógio já.

A renda familiar, portanto, é composta da somatória do que cada membro arrecada com o trabalho que faz, possibilitando à família assegurar suas necessidades básicas sem grandes dificuldades. O jovem participa da responsabilidade com o custeio das despesas da família: “Eu pago as contas de água”. Entretanto, ele relata que a família já passou por grandes apertos financeiros. O pai, que teve de deixar os estudos ainda criança para trabalhar, durante muito tempo lidou com a baixa remuneração, enfrentando percalços para custear a sobrevivência familiar.

A instabilidade do mundo do trabalho sempre rondou a família, conduzindo o pai a atuar em ocupações diversas, inclusive exigindo que ele, em determinado momento de sua vida, retomasse os estudos para fazer o Ensino Médio. A mãe também teve de elaborar estratégias para ampliar a renda. A configuração do trabalho realizado pelos membros do núcleo familiar incide sobre o que jovem nomeia de “trabalho autônomo”, impulsionando o tipo de empreendimento: venda de pães em domicílio, confecção de bolos, doces e salgados sob encomenda, conserto e venda de relógios.

Contudo, a ausência de relações contratuais de trabalho não configura, exatamente, uma aposta do jovem e dos seus na informalidade, porque há horários e prazos rigidamente demarcados pelo tipo de tarefa realizada, planejamento de estratégias, projeção de custos e de possibilidades de lucro, e investimentos na materialidade necessária. Tampouco seria possível afirmar que a ausência de vínculos contratuais descaracteriza a precarização do trabalho do jovem e dos seus familiares.

Carrochano e Abramo (2016), ao refletirem sobre a precarização do trabalho, alertam sobre a necessidade de se avançar “além da identificação da formalização dos vínculos como sinônimo de trabalho não precário” (p. 05), ou seja, a precariedade pode se fazer presente com ou sem vínculo empregatício. Tampouco podemos dizer que a realização pessoal de Willy e a satisfação com o montante dos proventos que recebe com a venda ambulante de pães e com a lavagem de carros sejam elementos que, por si só, fundamentem a não-existência de precariedade no seu trabalho.

A precariedade, aqui, pode ser percebida a partir da jornada de trabalho extensa. O cansaço do jovem muitas vezes se evidencia durante as aulas, momento em que ele manifesta irritabilidade, falta de vontade de realizar as tarefas

escolares ou quando se deixa repousar sobre a carteira, para se recompor e retomar a dinâmica da aula.

O excesso de peso da carga transportada na bicicleta e a exposição a acidentes durante o cumprimento da rota, já que o jovem não utiliza nenhum tipo de equipamento de segurança, também são detonadores da precariedade do trabalho. O risco de acidente não é pequeno. Quando indagado sobre acidentes sofridos na rota do pão, o jovem relata:

Eu caí umas três vezes de bicicleta, porque eu bati a cabeça. Mas eu não gosto de capacete não, só na moto mesmo que eu uso, porque na moto é obrigado a usar.

Por outro lado, ainda que o trabalho seja uma dimensão prioritária no exercício de sua condição juvenil, ele se diverte. Ele costuma frequentar lanchonetes do bairro e, às vezes, vai ao *shopping*. Em casa, quando está de folga, gosta de escutar *funk*, *hip-hop*, *gospel* e sertanejo e também assistir a vídeos e clipes envolvendo manobras radicais de motocicleta. Mas o que ele gosta mesmo de fazer é se juntar aos amigos e “rasgar a cidade”, pedalando seus tempos livres:

Willy: Eu ando muito de bicicleta, porque como eu tinha a minha bicicleta, meu pai começou a ter mais confiança em mim, *aí* eu vou na Pampulha sozinho com meus colegas, vou para tudo quanto é lado, conheço tudo, porque eu ando demais. Você pode saber pelo nome, se falar: ah, aquele lugar ali, explicar direitinho onde é, já passei lá.

Sobre namoro, flertes e paixões, Willy exibe um largo sorriso, afirmando que já namorou duas vezes, mas que “não estava namorando no momento, não”. Na sala de aula, os colegas vivem provocando o jovem sobre uma suposta paixão por Jú: “O Padeiro veio de roupa nova, hoje, achando que a Jú ia estar na aula, *hein*”; “Ih, Padeiro, ela não quer nada com você não, *sô*”. Mas ele reitera que “é só amizade” o que sente pela jovem.

A escolarização se finda para o jovem com a conclusão do Ensino Médio. Socialmente e em relação ao trabalho, esse grau de escolaridade é visto por Willy como satisfatório. A realização de Curso Superior não está entre os seus planos para o futuro:

Clê: Ano que vem é Ensino médio, *né*?

Willy: É. Mesmo assim, ano que vem eu vou ter que fazer a EJA de novo, porque ano que vem eu já tenho 18. Só que eu vou ter que fazer o 1º, porque não pode ficar sem fazer o 1º. Tem que fazer o 1º, aí no 2º eu já vou fazer o EJA.

Clê: Mas por que você quer fazer EJA? Você é novinho...

Willy: Ah não, porque para mim é melhor fazer o EJA, adianta já. Porque eu vou só formar, não vou procurar cursos, esses *trens* não. Eu vou investir na minha freguesia.

Clê: Uhum. Mas você pretende ir para a faculdade?

Willy: Não.

Clê: Vai fazer a EJA, formar...

Willy: Formar e só isso mesmo. Talvez eu faça um curso de Inglês. Eu quero aprender Inglês, porque talvez *daqui uns* dois anos, por aí, talvez eu vá morar nos Estados Unidos.

A escola está num plano mais imediato para Willy, atendendo à demanda social em relação aos estudos concernentes ao seu ciclo de vida, o que significa encerrar a carreira escolar com a conclusão do Ensino Médio, para tristeza da professora, que o estimula a transformar a dedicação bem-sucedida ao trabalho em garra para um futuro na carreira escolar.

O trabalho, como vimos, ganha centralidade nos projetos que o jovem faz para o futuro, que planeja, ainda, viajar com o pai para os Estados Unidos, e passar um tempo trabalhando por lá - o que o estimula a separar parte do que ganha, para os custos da viagem.

Willy foi reprovado duas vezes na escola, no 5º e no 8º ano. Segundo ele:

Não sei se é porque eu não presto muita atenção, porque eu tenho... Quando eu era pequeno, eu fiz até *negócio lá*, esqueci o nome. Acho que é psicologia, *um trem lá*, eu tive que fazer, porque eu não prestava atenção nas coisas não. Tem hora que, do nada, assim, eu começo a viajar assim, olhar assim, eu estou dentro da sala e do nada eu lembro que eu estou dentro da sala. Por isso que também eu tomei bomba na 5ª série, por causa disso. Ficava viajando nas coisas, a professora até falou com a minha mãe. Eu tive até que fazer esse *negócio aí* para entreter, mas até hoje eu sou assim.

A desatenção mental diante das aprendizagens escolares, informada ao jovem pela escola e, por ele reafirmada, não guarda compatibilidade com a sua habilidade e agilidade perante o trabalho, um lugar, às vezes de muita exaustão e risco, que não se reduz a ganhar dinheiro para consumir, mas um lugar de construção de saberes com e pelo jovem, cuja alegria em ser chamado pelas ruas de “Ô, Padeiro” se ata ao seu autorreconhecimento como sujeito social.

Eu acho que na idade que eu estou, toda garota quer sair, quer curtir.

(Tainá, 15 anos)

Tainá: É difícil explicar. Eu acho que na idade que eu estou, toda garota quer sair, quer curtir, só que tem alguns pais que não deixam. Para mim, ser jovem é você conhecer pessoas novas, sair, curtir a vida enquanto você pode, porque depois não vai ter como.

Clê: Como assim?

Tainá: Porque tem aquele negócio de ser, quando *umas quer* filho, vai ter filho cedo, vai querer sair, não vai poder, e por causa de serviço também.

Nascida em Belo Horizonte, Tainá é moradora há pouco tempo, quatro meses, no Bairro Gonzaga, ainda não fez amigos/as na nova vizinhança. Ela se diz parda, evangélica, e mora em casa própria, com mais oito pessoas - mãe, padrasto, seus dois filhos, um irmão pequeno, uma irmã jovem, outra mais velha que ela e seu sobrinho.

A condição de ser jovem, para Tainá, é carregada de possibilidades que ela atribui a este tempo da vida e, para enumerá-las, escancara o semblante com um sorriso, revelando, do alto de seus 15 anos de idade, a perspectiva saborosa desse tempo de sua vida. Um tempo que ela vê como despreocupado de grandes responsabilidades, como a de ser mãe, por exemplo, ou a de ter de arrumar trabalho para se sustentar. Um tempo que é também flexível a momentos de prazer, como passar a tarde toda dormindo, até que alguém chegue em casa e a acorde, bater papo, “passear” pelas redes sociais, brincar com o irmãozinho pequeno e o sobrinho e ler romances que baixa no celular. Também gosta de ir a festas em que a preponderância juvenil se instala nos espaços e tempos disponíveis, por isso “curte” muito as resenhas.

Na sala de aula, em bate-papo com as colegas do grupo no qual estava integrada, costumava exaltar sua tenra juventude, dizendo que podia “aproveitar que era nova e namorar muitos meninos”. Enfim, a jovem se mobiliza para conquistar, nos tempos juvenis de agora, tempos de “curtir a vida” com leveza e sem preocupações de “gente mais velha”, revelando ideias que expressam uma forte associação entre o “adulterecer” e a responsabilidade.

Contudo, como mudou há pouco para o bairro, hoje costuma ficar mais em casa, e também não está namorando no momento. Na sala, enquanto faz exercícios, comenta: “Porque já namorei muitos meninos”. Narrar namoros, flertes, beijos trocados, enfim, falar das aventuras advindas constitui o assunto preferido de sua fala nas conversas com seu grupo e com a professora.

Os tempos agradáveis de diversão, de curtição e de namoros disputam espaço com outros tempos da vida da jovem dedicados à realização de tarefas domésticas, ao cuidado com as crianças da família e à escolarização. Em outro momento de sua vida, a frequência diária à escola esteve condicionada a demandas familiares:

Clê: Você já parou de estudar alguma vez?

Tainá: Não. Eu não ia na escola por causa do meu irmão, quando a gente morava em Neves, não tinha ninguém para olhar ele, mas eu estava matriculada, eu ia de vez em quando, mas nunca parei.

Clê: E reprovada, você já foi?

Tainá: Já. Três vezes.

Clê: Em que série?

Tainá: Na 7^a.

Clê: As três vezes na 7^a?

Tainá: As três vezes na 7^a.

Clê: Uhum. Mas por quê?

Tainá: Uma foi por causa do meu irmão.

A prioridade de cuidar do irmão caçula, para os mais velhos trabalharem, colonizava os tempos da escolarização, obrigatórios e “protegidos” no âmbito legal, prolongando a permanência da jovem no Ensino Fundamental. Por outro lado, a jovem afirma que, hoje, também falta à escola pela preguiça de subir o morro para chegar. Ressalta-se que os afazeres domésticos e o cuidado com crianças pequenas da família têm um grande peso na vida das jovens que entrevistei, muitas vezes se sobrepondo às demandas de sua condição juvenil.

Responsabilidade familiar, desinteresse, bagunça, “ensino ruim” são motivos apontados por Tainá para a tripla reprovação escolar consecutiva no 7^o ano. O descompasso existente entre sua idade e o ano de escolarização tirou dela a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental pela via “regular”, levando-a para a EJA Juvenil em turno noturno. Segundo ela, procurou a escola quando se mudou para o bairro, para se matricular no 3^o ciclo, mas “eles falaram que não iam me pegar por causa da minha idade. *Aí eles acabaram não pegando.*”

Na voz de Tainá não faltam críticas às escolas pelas quais passou. Tais críticas evocam o conteúdo da qualidade de ensino ofertado, a organização das dinâmicas escolares e a gestão da escola:

Tainá: Porque na outra, *que nem eu* falei com a professora, *né*, teve uma vez, porque outra os professores não ligavam, *que nem* teve uma vez, minha professora de Matemática...

Clê: Hum.

Tainá: Não me deu nem prova. E minha nota com ela foi ótima. Só tomei bomba por causa de falta, porque lá também era uma bagunça, que nem aqui.

Clê: Você acha aqui bagunçado?

Tainá: Demais.

Clê: Por que você acha?

Tainá: Não, porque os meninos fazem bagunça, ninguém faz nada. Fica por isso mesmo.

Clê: É na sala que você está falando?

Tainá: E fora também. E fora também eu acho que é, porque eles que mandam na diretora, *tem vez* que obedece, *tem vez* que não obedece. Fuma dentro da escola, *que nem* teve um dia que nós reclamamos com o coordenador da EJA, quando ele estava aqui.

Clê: Fumam?

Tainá: Tem uma menina também que fumou dentro do banheiro. *Aí* nós reclamamos com ele. Acho que deveria ter mais respeito dentro da escola.

Clê: Uhum. Lá na outra escola também isso acontecia?

Tainá: Acontecia, porque o diretor não ficava na escola.

Docentes, direção da escola e estudantes são os/as destinatários/as das críticas proferidas à escola, entretanto, diferentemente da maioria dos/das jovens entrevistados/as, Tainá, mesmo ressaltando a existência de estudantes que “não obedecem” às regras, não focaliza a vilania do mau funcionamento escolar nos/nas colegas. O desrespeito às normas de conduta escolar é atribuído à falta de autoridade de gestores/as responsáveis por conduzir a “boa” disciplina na escola e coibir o desacato às normas por estudantes, dentro ou fora da sala de aula ou, ainda, à negligência na atuação gestora.

Na comparação entre as duas escolas, Tainá demarca uma diferença em favor da escola atual, a relação com a professora:

Ao mesmo tempo que ela está conversando, ela tenta ensinar. Eu gosto muito dela, porque ela, além de professora, ela é amiga, *né*?

Em outras narrativas, a professora também é destacada por sua proximidade afetiva com estudantes, principalmente pelas mulheres da turma. A aproximação da professora com os/as estudantes é também destacada, por mim, no registro do trabalho empírico.

Outro aspecto trazido pela jovem que favorece a escola atual se refere à forma como o ensino é ministrado, permitindo à estudante expor suas dúvidas sobre determinados conteúdos ensinados. Tainá explica:

Porque tem umas escolas que você vai perguntar ao professor, o professor deixa a gente de lado, fala que você é burro e não quer ensinar. Aqui, não. Aqui o professor já ensina, *senta* com você para conversar, para explicar como que é.

A escola vem abrindo as portas do bairro para Tainá, as amizades constituídas na sala de aula se estendem para o bairro, favorecendo que a jovem, aos poucos, se aproprie, crie novos vínculos e fortaleça outros. É com as amigas conquistadas na escola que a garota tem sido, gradativamente, apresentada à vida no bairro.

Para o futuro, ela planeja fazer o Ensino Médio, entretanto, lamenta que agora sua idade seja pouca para prosseguir os estudos na EJA, porque “é menos tempo que você fica aprendendo” - o que a obrigará a cursar os três anos de Ensino Médio “aprendendo o que você não vai precisar depois, lá na frente”, para chegar a um Curso Superior, que favoreça seu desejo de ser uma policial.

Tainá passou praticamente toda a sua vida morando com a família numa das favelas mais violentas da cidade, lugar que ainda frequenta para passar os finais de semana com o pai, que ainda mora lá. De lá, ela trouxe para o novo bairro, que ainda ignora sua presença, a força de se impor no mundo e uma imensa alegria de viver de quem não sucumbiu à violência e nem se dobrou às tentativas de mantê-la subalternizada.

Diferentemente dos/das jovens entrevistados/as, ela delegou a mim a escolha de seu codinome. E Tainá, nome que eu escolhi, metaforiza sua existência. Tainá é uma estrela que valoriza muito sua propriedade sobre a luz. Se posiciona com firmeza e sem pudores. A firmeza de seu discurso questionador nos avisa de sua recusa em permanecer no não-lugar da escola.

Negro. Sou negro!

Meu pai é negro, minha avó é negra e eu tenho orgulho disso.

(Mamute, 17 anos)

“Negro. Sou negro!” Assim, Mamute define seu perfil racial que, pela cor mais clara de sua pele, poderia ser declarado pardo, na indicação do IBGE. Sua

parentalidade paterna de negros é a referência de sua orgulhosa definição. E ainda que o jovem não tenha vivenciado “processos coletivos de politização da estética e da identidade racial” (JESUS, 2018, p. 128), podemos dizer que é com o fio da politização que ele se reconhece nas raízes negras de sua família e, ao se autodeclarar negro, chama pelo fortalecimento de identidade racial de seu grupo familiar.

A entrevista com Mamute foi levada para um dos pátios da escola por iniciativa dele, de modo que nos sentamos nos degraus da escada que margeia o pátio e sob a poesia da Lua Cheia ele narrou, sem rodeios, a sua história. De forma que culpo a Lua pela escolha do jovem em puxar sua narrativa pelos fios dos afetos de sua vida. Fios de sua admiração pelo pai e da cumplicidade entre os dois. Fios do zelo da mãe com os filhos que, mesmo não estando tão perto, acompanha e orienta a escolarização. Fios da imensa saudade carinhosa do avô materno, já falecido. Fios do amor vivido com a namorada. Sua narrativa expressa também pensamentos sobre a vida juvenil e pontos de vista sobre a escola. E vamos, os dois, puxando alguns fios, abrindo a chegada da saudade.

Mamute: Não, não. Já, tipo, morte de familiar, para mim, eu considero um grande problema. Porque eu não posso falar que eu tive grandes problemas, não. Já passei fome, já, mas isso *aí tudo* já era, já passou. O grande problema para mim foi quando eu perdi o meu avô, em 2010. Para mim, foi um grande problema.

Clê: Você era muito ligado a ele? Ele é o pai da sua mãe ou do seu pai?

Mamute: Pai da minha mãe. Meu pai e minha mãe tinham se separado, meu pai continuou morando aqui e nós fomos morar lá no Girassol. E era a casa dele. *Aí* eu fiquei com ele 4 anos, que eu fui morar lá com 6 anos. *Aí* ele morreu e eu gostava muito dele, sabe? E eu sofri demais, até hoje...

Clê: É uma perda, né?

Mamute: É, uma perda emocional muito grande.

Com a morte do avô e o novo casamento da mãe, ele e o irmão mais novo decidiram morar com o pai. Mas o vínculo afetivo com a mãe permanece forte.

Clê: E você tem contato com ela?

Mamute: Tenho. Ela mora aqui perto, eu ligo para ela.

Clê: Ah, ela mora aqui!

Mamute: É um bairro vizinho. Eu ligo para ela, eu vou lá ver meu irmão. Eu gosto muito de ir lá. Todo mundo lá gosta muito de mim, eu tenho muitos parentes. Tem a minha tia, minhas primas que moram no mesmo... minha madrinha, que mora do lado. Eu morava lá e vim morar com o meu pai tem 2 a 3 anos. É.

Mamute, o pai e irmão moram em casa própria no Bairro Michael. Aliás, o jovem mora nesse bairro desde que nasceu. Uma casa só de homens, em que pai e filhos se organizam para mantê-la em condições de acolhê-los, cumprindo papéis diferenciados. O pai é o provedor da família e tem uma relação trabalhista estável, como servidor público da Polícia Civil, atuando numa delegacia da cidade como carcereiro. “Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida”. (PAIS, 2001, p. 13). A aprovação do pai num concurso público mudou completamente a vida da família, tanto do ponto de vista da sobrevivência como da posição social ocupada anteriormente, a de pessoas pobres que sobreviviam em condições muito precárias: “Já passei muita fome”. A ele e o irmão cabe:

Mamute: Eu e meu irmão que arrumamos a casa, porque só o meu pai que trabalha, *então* só ele que mantém, *então* nós dois arrumamos a casa toda: *lava* o banheiro, *aí* nós dividimos certinho.

Mamute, além de realizar parte do serviço doméstico, também vinha trabalhando na reforma da casa onde morava.

Clê: É o seu pai quem dá grana para você sair?

Mamute: É, mas *aí* também como lá em casa está em obra, *aí* eu tenho que ajudar *lá o moço lá* do telhado. O moço está fazendo o telhado e eu *que* sou tipo o servente dele, entendeu?

Clê: Da sua casa?

Mamute: É, então não sai de graça.

Clê: Ah, *tá*. Você ajuda.

Mamute: Mas ele [o pai] paga tudo.

Assim como Alice, Mamute já teve um vínculo formal de trabalho e o descreve:

Mamute: Eu trabalhava no supermercado, de embalar, sabe?

Clê: Ah, embalador.

Mamute: É. Embalador.

Clê: Uhum. E parou de trabalhar por quê?

Mamute: É porque *tipo*, tinha um tempo de contrato, lá era 1 ano e 6 meses, *aí* acabou e eles estavam mandando os meninos embora para pegar outros meninos, entendeu?

Clê: Mas é Jovem Aprendiz ou você era, estava lá... porque tem o Jovem Aprendiz, *né*?

Mamute: Tem o Jovem Aprendiz. Só que *aí* não era Jovem Aprendiz, não. Estava embalando e só isso. Trabalhava só meio período também.

Clê: Ah.

Mamute: Trabalhava só *de tarde*.

Clê: E você gostava?

Mamute: Ah, gostava, gostava, eu não gostava não, mas era bom. Eu via um monte *de pessoa diferente*, outras coisas. Eu me divertia, eu ria do pessoal e é isso.

Da experiência enfadonha pela repetição constante da atividade de embalador no supermercado, o jovem faz do contato com as diferentes pessoas uma forma de afrouxar o riso e se divertir.

Diferentemente dos outros rapazes da turma, Mamute namorava há mais de um ano com uma jovem da mesma idade. Um namoro, segundo ele, “firme”. E além do longo tempo de duração, o jovem indica outros aspectos da seriedade da relação - a fidelidade e o compartilhamento, com a namorada, das escolhas culturais que faz:

Mamute: Vai fazer 1 ano e 5 meses, então acho que é firme.

Clê: Uhum. É...

Mamute: É, firme, para você ver que eu nem converso com ninguém ali [nenhuma menina da sala], eu fico na minha. Só com a minha namorada. Só com a minha namorada, porque ela gosta de ir nessas *paradas sertanejas tudo*, aí eu vou.

Ele vai às “baladas” sertanejas com a namorada, mas afirma não gostar desse estilo de música e declara seu gosto pelo *funk* e as resenhas. Mamute e o pai namoram mulheres que são irmãs e costumam viver, juntos, os tempos dedicados ao namoro. Compartilham o mesmo sofá da casa das namoradas.

Clê: Então vocês saem juntos? Saem você, sua namorada, seu pai e a namorada dele?

Mamute: Isso, as duas irmãs.

Clê: Elas vão para o *show*?

Mamute: Para o *show*. Para qualquer lugar que nós formos. Juntos. Nós viajamos juntos sempre. Só o meu irmão que não tem namorada, *aí* ele fica chupando dedo, quando nós viajamos. É. Nós fomos para a praia...

Clê: Ele fica *aí* sozinho ou ele vai junto?

Mamute: Não, ele vai junto. Nós viajamos para a praia, nós levamos as meninas e ele ficou, né, sozinho, tadinho. Eu fico até com dó, mas fazer o quê? Não namora... O meu pai é uma pessoa *muito gente boa*, muito fácil de levar.

Clê: Olha só...

Mamute: É uma coisa até engraçada. Acho que ninguém aqui sabe. Só você. Ó...

Clê: Fique tranquilo!

A escolaridade dos pais de Mamute é elevada, se comparada aos demais pais da turma. A mãe concluiu o Ensino Médio e o pai ingressou no Ensino Superior, cursando “Psicologia, na faculdade, só que ele trancou [a matrícula], *falta*, acho, que uns dois períodos, porque ele falou que não era aquilo para ele.” O irmão do jovem está “no 7º ano, eu acho; ele tomou umas bombas, já”, e também acumula reprovações em sua trajetória escolar.

A passagem do pai pelo Curso Superior conduz a intenção de Mamute em prosseguir os estudos nesse nível de ensino e, mesmo não gostando de estudar, conforme declara, avalia com atenção a possibilidade de chegar à faculdade.

A intensa presença do pai em sua vida desperta, no jovem, o interesse pela leitura. Mamute lê e gosta do que lê.

Mamute: Leio um pouco, não muito. Às vezes. Eu gosto de alguns livros, né? Meu pai me passa.

Clê: Que tipo de livros você lê?

Mamute: Ah, tipo infantojuvenil, tipo, eu estava lendo “Pequeno Príncipe”.

Clê: Ah, tão bom!

Mamute: *Aí*... é, é bom!

Clê: É muito bonito.

Mamute: *Aí* meu pai me passou outro que é “O nariz de...”, ele é famoso, esqueci o nome dele. Que eu vou começar a ler ele também, mas parece que são fábulas. Do mesmo autor, né? *Aí* eu vou começar a ler, eu gosto dos livros. Não muito, mas eu leio bastante, por causa do meu pai. É uma influência que eu tenho.

Clê: Ele lê muito?

Mamute: Lê, ele lê. Meu pai é uma pessoa muito culta. É sério.

Sobre a escola, sobre o estudo, Mamute presta contas à mãe. Ela é quem faz as cobranças do compromisso com os estudos, quem faz e renova a matrícula na escola. O pai, segundo ele:

Clê: E vocês [o jovem e o pai] conversam sobre a escola?

Mamute: Sobre a escola? Não. Ele deixa na minha mão, como eu já falei. Ele fala: Você sabe o que você tem que fazer, não sabe? Então está bom. E eu vou e faço o que eu acho certo.

Nesse fazer o que acha certo, ele diz o que pensa sobre a escola:

Mamute: O que eu penso sobre a escola?

Clê: Isso...

Mamute: É um lugar onde as pessoas ficam trancadas durante algumas horas, elas são quase que obrigadas a aprender o que uma pessoa só está

explicando. Você tem um tempo para você comer e voltar para a sala de aula. A sala de aula é o lugar que você fica lá. E isso você é obrigado a aprender, se você não aprender, você não passa, e ali você fica. E se você não sair dali, não é ninguém nesse mundo aqui. Mas no seu mundo, quem sabe?

A escola é um “lugar obrigado”, com uma aprendizagem obrigada, conduzida por uma pessoa obrigada. “Obrigação” é palavra que sintetiza a escola, a aprendizagem, o ato de ensinar e o ato de aprender. É como se a vida dos/das jovens necessitasse da escola para uma existência social plena. “Você não é ninguém nesse mundo aqui”, portanto, sua cidadania está condicionada a um percurso escolar exitoso (ARROYO, 2017). Ao mesmo tempo, seu discurso expressa a distância dessa instituição “obrigada” de seu mundo juvenil, de seus percursos sociais. A escola não consegue ver os/as jovens como se mostram: jovens da periferia, “que não esperam o atestado da escolarização para afirmarem-se sujeitos sociais” (ARROYO, 2017, p. 232).

Vivo de mim mesmo.

(Lorin AF, 17 anos)

Lorin AF é uma presença forte na tessitura desta tese, mas não o entrevistei, ele não se dispôs, de forma taxativa: “Não quero, não vou”. É como se ele dissesse: “Não preciso falar de mim para você, eu vou estar lá na sua tese”. E ele está. Mas a participação do jovem na Roda de Conversa foi intensa.

O jovem é branco, pobre, estava desempregado, como afirmou no questionário. Filho único, mora com a mãe num bairro próximo ao bairro da escola. Para sobreviver, ele e a mãe dispunham de um salário mínimo mensal. Sua mãe não trabalhava. Desconhecia o paradeiro do pai e expressava grande mágoa em relação a ele. Nas redes sociais, Lorin fazia da palavra um instrumento de denúncia de seu abandono pelo pai. Acreditava que, se o pai não o tivesse abandonado, teria uma vida “menos tensa e mais feliz”.

Sua mãe era jovem e, a exemplo de outras mães da turma, a maternidade fora incorporada à sua condição juvenil quando adolescência. Lorin vivenciava uma fase da vida, protegido pelas leis da minoridade e que, portanto, demandava cuidados familiares. Entretanto, vivia a vida por sua própria conta e risco, como ele sempre dizia: “Eu é que sou o meu responsável, pode olhar lá com a diretora, eu é que fiz a

minha matrícula, e a mulher da Regional assinou”⁷⁷. Segundo ele, sua mãe era doente, tinha esquizofrenia e bebia muito: “Ela sempre dá muito trabalho, tenho de cuidar dela”.

Certa vez, quando entrei na sala após o recreio, ele estava lá com mais três jovens, narrando que tinha sumido, porque tivera de ficar com a mãe no Pronto-Socorro, enquanto esteve internada. Desta vez, ela havia sido internada porque estava muito machucada, por uma suposta queda de uma escada, mas Lorin suspeitava que ela havia sido espancada e, revoltado, nos mostrou fotos no celular que tirou da mãe ainda no hospital, com edemas enormes no rosto, para comprovar o que dizia. Olhando para mim, perguntou ao grupo: “Isso foi tombo? É lógico que não foi”. E encerrou o assunto, afirmando que já descobrira quem era o suposto agressor da mãe e sabia como iria resolver o problema.

Lorin falta muito à escola e, quando interrogado pela professora, costuma dizer enigmático: “Coisas do mundo, professora”. Outra hora alegava o cansaço como causa. A autonomia que o jovem adquirira ao longo de sua vida, a custa - acredito eu - de uma pseudo-orfandade, o levava aos bordejões diurnos e noturnos pelas ruas, esquinas e praças da cidade, ora atendendo às necessidades da mãe, ora para se divertir, namorar e encontrar amigos. Era o único jovem da turma que transitava com desenvoltura pela cidade e que saía de casa para se divertir, livre de qualquer restrição familiar. Sua história escolar registra a vivência da escolarização em diversas escolas municipais, apesar de nunca ter se mudado de bairro. São quatro reprovações, três no 9º ano e uma na EJA Juvenil.

Na sala de aula, Lorin AF gozava da simpatia dos/das colegas, conversava com todos/as, uns/umas mais e outros/as menos, mas com todos/as sempre rompendo as fileiras de carteiras, pois nunca se sentava só, sempre se juntava aos/às outros/as. Estava entre os/as entusiastas de um “bom papo” na turma e falava muito. Fazia as atividades propostas, mas não concluía a maioria delas, e reclamava muito quando estava nesse afazer. Adorava a professora e sempre manifestava seu apreço por ela, afirmando que não desistira da escola, naquele ano, por causa da professora que, por sua vez, também se simpatizava muito com ele. Ela sempre o ouvia e o aconselhava, ocupando um lugar de muito afeto na relação com o jovem. A voz dela era a voz do afeto, mas era também a voz da razão, do

⁷⁷ A “mulher da Regional” mencionada pelo jovem é a responsável pela gestão da educação na Administração Regional da Prefeitura de Belo Horizonte.

adulto que orienta, que diz, com doçura, mas com firmeza, que “não pode ser assim”.

Certa vez, depois de ter sumido por alguns dias, Lorin chegou à sala atrasado; a professora já havia passado exercícios no quadro e se sentara próxima de mim enquanto aguardava. Ele se aproximou de nós e ela pediu que ele se juntasse aos outros para fazer o exercício. Quase no fim da aula, ele se aproximou, levantando a camisa e mostrando um enorme curativo na barriga, feito de forma tosca, e afirmou: “Quase fui morto”. É claro que nossa atenção se voltou para ele. Com a camisa levantada, ele narrou o acontecido: “Eu tomei um tiro”. Diante da nossa reação preocupada, ele completou: “Foi de raspão”. O tiro fora acidental. Ele estava na casa de um amigo que pegara a arma do irmão e os dois passaram a brincar com ela. Nessa brincadeira, a arma disparou, atingindo-o de raspão. Ele arrancou o curativo e nos mostrou. Anne deduziu, imediatamente, que o curativo fora feito pelos próprios jovens e perguntou por que ele não havia procurado um hospital. E ele explicou que não o fizera, por causa dos desdobramentos que isso certamente teria, a Polícia seria acionada e ele seria pressionado a dizer sobre a arma.

Anne, após alertar o jovem sobre os riscos de se brincar com armas de fogo, exigiu que ele procurasse o Posto de Saúde para fazer um curativo mais decente. Mas de tudo isso, o tom incisivo de Anne com o jovem demarca o fim da conversa e o obriga a se entregar à reflexão: “Por que você sempre faz isso, de brincar com a vida desse jeito perigoso, *tá* sempre correndo risco, de propósito”? E percebendo que o jovem, mesmo tentando se evadir da conversa com risos de pouco caso, estava atento às suas palavras, emendou: “Onde você quer chegar com isso? É da sua vida que eu estou falando”. Não sei dizer a dimensão das palavras de Anne sobre a vida de Lorin, mas percebi que ele se sentia mais humano na voz dela, e principalmente, se sentia sujeito do afeto da professora.

5.2 PRESENCAS AUSENTES

Até aqui, este Capítulo tem se deixado conduzir pelas jovens vozes presentes na sala de aula. Humanas vozes, humanas presenças. Mas, outras vozes também de jovens, também presentes ainda que ausentes, encorpam a textura da trama deste estudo. Vozes juvenis que lutaram por se fazer presentes na vida da escola e que entre nós permaneceram, seguindo junto de seus iguais nas inúmeras

conversas travadas na turma, mesmo que em passos tão ausentes: Gedan, 16 anos; Matheus, 15 anos; Firuli, 15 anos; Pablo PH, 16 anos e Patrick, 16 anos.

Gedan e Matheus chegaram à escola em 2016. Gedan viera de Colatina, no Espírito Santo, cidade onde vivenciou quase toda a sua trajetória escolar. Ele me fora apresentado pela diretora em sua sala no primeiro dia em que fui à escola conversar sobre a pesquisa, mas não se lembrava de mim. Os dois jovens eram negros e, no ano anterior, estavam no 2º ciclo, no 6º ano. Eu os vira algumas vezes nas manhãs da escola e também os conhecia “de fama”, pois estavam entre os jovens que faziam dos corredores sua sala de aula preferida. Na trajetória escolar, traziam várias reprovações, situações de infrequência e baixo rendimento.

Além disso, os dois eram apontados como jovens que “estavam no tráfico de drogas”. Pelo que constatei, realmente eles estavam envolvidos com o tráfico de drogas na região e não faziam questão nenhuma de manter essa relação em sigilo. Mas a atuação dos dois no tráfico de drogas ocorria de forma diferenciada. Gedan, além de usuário e dependente químico, era uma espécie de “funcionário do tráfico”. Ele trabalhava nos pontos de venda de drogas, com horário fixo, tendo de “fugir” da escola antes de a aula terminar, para assumir seu turno no local de venda. Por meio dessa atividade, o jovem sustentava o vício e suas demandas de consumo – uma corrente dourada, para ostentar, no pescoço; um perfume bom; mudanças no corte do cabelo e na sobrancelha; um tênis novo, etc. – além das saídas “com as gatinhas”.

Já Matheus, também consumidor, prestava serviços ao tráfico de forma menos constante que Gedan. Ele vendia e entregava drogas, mas, por empreitada, ou seja, buscava a droga que vendia para os mais próximos no bairro onde morava ou fazia entregas para atender às encomendas de forma mais espaçada. Ambos praticavam pequenos furtos no dia a dia (biscoitos, chocolates, balas de supermercados, objetos de lojas da região, objetos de pessoas na rua). Bastava “*dá um mole e perdeu*”, como Gedan dizia. Firuli⁷⁸, outro jovem da turma, se juntava a eles para praticar os furtos. É neste lugar - o da contravenção - que se conheciam, conforme pude deduzir dos relatos que faziam na sala de aula.

⁷⁸ Firuli, codinome também atribuído por mim, cuja escolha foi inspirada num personagem de um livro da Rute Rocha, intitulado “Quando a escola é de vidro”, publicado em 1994. A sua presença na sala de aula nos lembra de que há muito o que ser visto e experimentado fora dos vidros da sala de aula.

Gedan chegou a retornar à escola no segundo semestre, mas esteve presente em apenas três dias, dois dias em agosto e um dia em outubro. Chamado à escola pela coordenação pedagógica, o pai explicara, pelo telefone, que mandara o jovem embora de casa, pois vinha “dando trabalho demais, por causa das drogas”. Ele estaria vivendo nas ruas, segundo o pai. Na sala, a presença de Gedan movimentava a aula, com suas ironias, suas histórias narradas de forma debochada, que revelavam como conduzia a própria vida. Eram narrativas que mobilizavam a atenção dos/das colegas, principalmente dos homens, abrindo espaço para que outros também trouxessem para aquele tempo/espaço suas histórias, casos e episódios de vivências infracionais. Gedan sempre demarcava sua posição em relação a questões mais gerais, que surgiam na turma: sobre a escola, sobre ir para o Ensino Médio, as ações da Polícia com os jovens, a relação da “indústria do tráfico”, sobre as coisas do mundo, etc. A presença de Gedan e Matheus, juntos, na sala deixava a professora tensa.

Na sua relação com as mulheres, Gedan sempre se aproximava daquelas que julgava “merecedoras” de sua atenção, ou seja, que considerava bonitas e outros adjetivos, como “gostosas”, por exemplo, e de forma sedutora, fazendo-lhes “a corte”. Também era comum se dirigir a elas com comentários de natureza machista. Eu mesma me senti várias vezes incomodada pela forma como ele se dirigia às mulheres da turma ou mesmo como se referia às outras com as quais se relacionava fora da escola. Estava sempre fazendo comentários com os colegas sentados mais próximos dele, de forma a não ser escutado amplamente, sobre os atributos físicos da professora, de maneira grosseira e desrespeitosa.

Algumas jovens da sala manifestavam seu desconforto sobre a forma com que ele, às vezes, as tratava. Mas esta não era a única maneira de ele se aproximar das mulheres na escola, também chegava até elas para conversar, rir e se divertir. Era considerado um chato, mas um “chato até charmoso”, como pude perceber. No recreio ou na aula de Educação Física estava sempre acompanhado por algumas jovens estudantes da turma ou das outras salas.

A última aparição de Gedan à escola, à noite, em outubro de 2017, fora encaminhada pelo Conselho Tutelar, que exigira seu retorno aos estudos. Como sempre, ele chegou falando alto, só que, desta vez, estava indignado com a escola, por ter acionado o Conselho Tutelar para comunicar sua infrequência. Quando a nova coordenadora da EJA entrou na sala e o chamou, saiu resmungado: “Aposto

que vai me tirar...” Depois retornou, revoltado, pegou sua mochila e se retirou e não mais tornamos a vê-lo na escola, pelo menos à noite. Gedan, em sua última aparição, nos surpreendeu bastante com sua aparência, estava muito magro, pálido, parecia doente. Contudo, sua língua continuava afiada. A diretora me disse que Gedan estava sendo consumido pelas drogas e vinha sobrevivendo pelas ruas do bairro em condições precárias.

Matheus se inseria na sala de aula de forma diferente de Gedan: falava pouco e em tom mais baixo, sem chamar a atenção sobre si. Era apontado pelo coordenador da EJA e pelos colegas como excelente jogador de futebol. Ele parecia mesmo gostar de jogar bola, pois priorizava sua presença na escola em dias de aula de Educação Física. Matheus não retornou à escola no segundo semestre. Ele morava com a mãe e os irmãos num dos conjuntos de apartamentos do Programa Minha Casa Minha Vida, no Parque Thamara. Seu percurso escolar indicava uma passagem por escolas em vários bairros diferentes. Sua mãe, conforme registro em sua pasta, comparecera à escola para comunicar que retirou o jovem do bairro e o mandou para longe, pois vinha sendo ameaçado pelos chefes do tráfico de drogas.

Firuli, outro jovem citado no registro no Diário de Campo, tinha 16 anos. Vivia com a avó, sua responsável junto à escola, e morava às margens do Rodoanel. Chegava sempre muito depois de a aula ter começado, e era adepto confesso do “não fazer nada” na sala de aula. Ele era um dos articuladores da “zoação”. “Zoava” com os/as colegas, com a professora, com a coordenação e consigo mesmo. Firuli se divertia, fazendo emergir “o monstro da lagoa”, ou seja, investia em pormenores que desqualificavam o/a outro/a (NOGUEIRA, 2006), tentando, também, diluir a autoridade da professora, da direção da escola e do coordenador pedagógico. Sua avó, conforme registro em sua pasta, compareceu à escola várias vezes, para conversar sobre seu comportamento. Firuli não retornou mais à escola, após a greve da categoria docente.

Pablo PH é o único entre os cinco jovens que teve todo o seu percurso escolar realizado na Escola Gabi de Souza. Ele mora com a mãe e quatro irmãos em casa alugada no Bairro Gonzaga. Nunca parou de estudar, mas tinha frequência irregular à escola, sendo reprovado três vezes em decorrência disso. Uma dessas reprovações se deu na EJA Juvenil. Sua mãe, já mais velha, era conhecida na escola pelas inúmeras vezes que teve de lá comparecer, para conversar sobre situações de indisciplina que teriam sido protagonizadas pelos filhos, principalmente

por Pablo. Em seu percurso pela vida, do que se tinha notícia na escola era das situações de conflito com a Lei de que ele participava. No ano anterior, havia cumprido medida socioeducativa com prestação de serviços à comunidade; pouco depois foi apreendido durante um assalto e ficou 15 dias preso por remissão da infração.

Pablo, dos cinco jovens, defendia a tese da escola, mesmo achando-a muito chata, como uma necessidade. Até para “ser bandido” a escola era necessária, argumentava nas discussões com Gedan e Firuli, quando eles declaravam a escola como algo sem serventia. Para Gedan, a escola “não serve *pra nada*”. Pablo pensava diferente: “Até para subir no crime” precisava de estudo, caso contrário, suas chances de se tornar um chefe do crime seriam pouquíssimas. Para ser um bandido de sucesso, era preciso saber planejar e, nisso, a escola era de muita importância, pois “abria a mente”, “fazia as ideias pensar melhor”. Pablo foi apreendido novamente, em 2017, por assalto à mão armada, só que, desta vez, foi submetido à internação numa instituição do sistema socioeducativo.

Gedan, Matheus, Firuli, Pablo PH⁷⁹ e Patrick⁸⁰ - ao longo da nossa observação - configuravam um grupo de jovens que se equilibravam “no fio da navalha”⁸¹, por não conseguirem conduzir suas vidas sem atrelá-las às possibilidades “vantajosas”, conforme diziam, oferecidas pelo tráfico de drogas ou outras situações em que a criminalidade se fazia presente. Eu não cheguei a entrevistá-los, como gostaria muito de ter feito, especialmente Gedan e Pablo PH, posto que, além de aparecerem pouco na escola, quando os abordei manifestaram uma recusa peremptória. Avalio que teria conseguido entrevistar pelo menos um deles, apesar da recusa, mas eles permaneceram na escola por pouco tempo, pois tiveram suas experiências individuais atravessadas por vivências infracionais, advindas de processos sociais de grande desigualdade.

De Patrick não tenho muito a dizer. Ele tinha 16 anos e cumpria medida socioeducativa, por ter sido apreendido pela Polícia numa “boca de fumo”. Em decorrência, foi inserido na turma em agosto. Na semana em que chegou, respondeu ao questionário que eu aplicara. Nele, o jovem afirma que só estava na escola, porque o juiz o obrigou. Patrick frequentou as aulas por cerca de 15 dias e

⁷⁹ Codinome escolhido pelo próprio jovem, quando respondeu ao questionário socioeconômico.

⁸⁰ Idem

⁸¹ “No fio da navalha: sentidos das experiências e projetos de futuro de jovens em cumprimento de medida socioeducativa”, dissertação defendida por Jordana Rocha, em 2017, na FaE/UFMG.

desapareceu. A efetivação da “ordem do juiz” de retorno à escolarização não foi além da matrícula e da frequência do jovem por um curto período. Patrick, sua família e a própria escola sabiam que assim seria. A mãe dele, que estudava na escola numa turma da EJA, relatou-me na fila da cantina que aquela não era a primeira vez que Patrick cumpria medida socioeducativa e atribuiu às más companhias o envolvimento do filho no tráfico de drogas.

5.3 SUJEITOS, APROXIMAÇÕES

Todo poema é uma aproximação.

(Mário Quintana)

Nesse momento, passamos ao cruzamento das narrativas dos jovens a partir das entrevistas, dos questionários e do Diário de Campo, elegendo aspectos relacionados ao contexto familiar, ao trabalho e à escola que os/as aproximam.

5.3.1 No Âmbito Familiar

Em relação ao núcleo familiar dos/das 11 estudantes entrevistados/as, três moram com o pai: Jú, Mamute e Kath. Jú, na separação do casal, juntamente com os dois irmãos, ficou com o pai, pois a mãe não tinha renda. Para a maioria dos/das jovens entrevistados/as, a mãe é a referência mais importante e positiva do núcleo familiar. No caso de Kath, por exemplo, que perdeu a mãe, ela se faz presente em sua vida mesmo assim. Ela analisa as atitudes de seu pai com o filho e filhas, tendo como parâmetro possíveis atitudes que a mãe tomaria no mesmo caso. Mamute, como já dito, mora com pai, porque assim escolheu, e o tem como herói. “Meu pai é um cara muito inteligente”, afirma ele, que conseguiu superar uma situação de vida precarizada, de fome e de falta de recursos e de moradia “de favor”, ao conseguir um bom emprego, quando foi aprovado no concurso público da Polícia Civil como carcereiro. Todos/as possuem irmãos/as que vivem sob o mesmo teto.

Nove dos jovens entrevistados são filhos/as do meio, a exceção recai sobre Willy e Mamute, que são os mais velhos em suas famílias. Dez dos/das jovens entrevistados/as são filhos e filhas de mulheres com menos de 40 anos. Suas mães tiveram seu/sua primeiro/a filho/a antes de completar 18 anos. Apenas a mãe de

Alice teve a primeira filha com uma idade superior a esta, 22 anos. Esta situação se repete com as irmãs dos/das jovens que também já tiveram filhos/as.

As jovens entrevistadas relatam conflitos com a família, ressaltando a vigilância sobre elas. Não podem sair e se juntar a outros/as jovens, para se divertir, sempre que desejam ou têm oportunidade. Morena reclama das regras impostas pela mãe: horário para voltar, o tipo de lugar que irá e com quem ela pretende sair. Dois aspectos são mencionados pelas jovens como impeditivo: o controle sobre as amizades e o temor de que algo ruim possa acontecer-lhes:

Kath: É, ele não deixa sair, é muito difícil ele deixar sair. Depende, se for uma festa igual família, aí é uma coisa...

Clê: Por que você acha que ele não deixa?

Kath: Às vezes, eu acho que ele tem medo de que aconteça alguma coisa.

O controle das amizades das filhas mencionado reflete-se na preocupação quanto as “más influências” que poderiam exercer sobre as jovens, que relatam:

Jú: Porque minhas amigas, em geral, elas gostam muito é de baile, resenha, essas coisas assim, sabe? Aí meu pai não *deixa eu ir*. Então eu fico muito presa. Porque ele [o pai] acha que eu vou sair, assim, para esses *trens*, que elas [as amigas] são todas erradas, né? Errada, assim, elas gostam dessas coisas... *Aí* ele acha que vai me influenciar para também fazer essas coisas.

Alice: Eu sou muito tímida, eu comecei a andar com essas meninas, a querer a ir à festa de *funk*, *esses trem*... Minha mãe é Evangélica também e falou assim: “Não, eu vou te afastar” e me levou.

Clê: Foi pra uma escola estadual?

Alice: É, ela me tirou e me levou.

O conflito aumenta quando uma delas burla a regra e consegue escapar da vigilância familiar. Quando isso ocorre, há sempre uma forma de castigo imposta, gerando nova insatisfação da jovem. Já entre os homens, apenas Wolverine relatou que não pode sair de casa. Todos os outros têm mais liberdade para sair e se divertir.

No processo de observação, outro aspecto enfatizado nas conversas entre as jovens, que interfere na liberação da diversão fora do contexto familiar, reside no temor das mães de que suas filhas fiquem grávidas muito jovens, como ocorreu com a maioria delas. A mãe de Morena, na entrevista, menciona tal aspecto como uma preocupação. Morena, Tainá e Kath possuem irmãs jovens que se tornaram mães com idades entre 15 e 17 anos. Apenas a irmã de Morena saiu da casa da mãe e

constituiu sua própria família; as outras jovens permanecem com seus filhos na casa original da família.

Dois fatores podem justificar a preocupação das mães: 1) Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS)⁸², em 2016, a taxa de fecundidade entre jovens de 15 a 17 anos na América Latina segue alta, ficando atrás apenas da África, sendo que o Brasil está entre os países que puxam o índice para cima. A OMS alerta que a possibilidade de gravidez nessa faixa etária é até quatro vezes maior entre as jovens mais pobres. 2) A gravidez na adolescência é considerada um indicador da vulnerabilidade juvenil feminina em Belo Horizonte, com base na mortalidade materna, em decorrência de complicações gestacionais ou durante o parto, e a interrupção da escolarização. A gravidez é a principal causa da mortalidade de jovens nessa faixa etária, segundo o Relatório do IVJ/2017 e a OMS/2017. Ou seja, trata-se de uma gravidez de altíssimo risco para as jovens.

O nascimento de um bebê de mães muito jovens pode implicar, como ocorreu com as irmãs de Kath e Tainá, a incorporação de mais uma pessoa a ser sustentada pelo núcleo familiar, uma vez que o acesso ao mercado de trabalho torna-se ainda mais difícil para mulheres, após a maternidade. O abandono da escolarização, como vimos nos dados da turma, é um desdobramento quase imediato da maternidade. A gravidez precoce é uma realidade nas famílias das jovens, não só pela própria experiência vivenciada por suas mães, como também por suas irmãs mais velhas.

As jovens ainda mencionam amigas, também muito jovens, que já são mães. A falta de informação tem sido confirmada como um fator incisivo na elevação da taxa de fecundidade juvenil. A informação é precária, não só pelo acesso, mas também pela distância da realidade das jovens. A construção da consciência plena do direito à saúde e da “participação na vida pública e política”, como propõe a OMS (p. 16), pode ser um caminho. Os/as jovens também narram conflitos com irmãos e irmãs. Há disputa de posições no interior da família que, em geral, ocorre entre o/a mais velho/a e o/a mais novo/a, entre o/a que progrediu mais nos estudos com o/a que não avançou, entre o/a que trabalha fora de casa e o/a que não trabalha, etc.

Todos/as os/as jovens têm irmãos ou irmãs que estudam, mas, praticamente em todas as famílias, há quem que não concluiu o Ensino Fundamental. A distorção

⁸² O Brasil figura entre os países da América Latina e Caribe com taxas elevadas de fecundidade entre jovens. Em cada mil mulheres de 15 a 17 anos registrou-se, em 2015, o nascimento de 68,4 crianças. (OMS/2016)

idade/ano é comum entre irmãos e irmãs dos/das jovens. Também não é rara a existência nas famílias de pessoas com idades entre 13 e 18 anos que abandonaram a escola. O irmão de Alice, por exemplo, de 15 anos, deixou a escola no ano anterior, no 8º ano, e não retomou os estudos. Também há aqueles/as que iniciaram o Ensino Médio e não o concluíram. Apenas Alice possui uma irmã no Curso Superior.

A maioria dos pais e mães não concluiu o Ensino Fundamental, mas todos vivenciaram a experiência da escolarização. Entre as mães, apenas a de Mamute concluiu o Ensino Médio. Entre os pais, dois concluíram essa etapa de ensino, o de Mamute e o de Willy. Apenas o pai de Mamute alcançou o Ensino Superior, no Curso de Psicologia, entretanto, não o concluiu.

Em relação à interrupção nos estudos por pais e mães, a maioria dos/das estudantes alega desconhecer o motivo. Mas alguns/as apontam que isso se deu por causa do trabalho ou da gravidez da mãe. A mãe de Alice interrompeu os estudos quando começou a trabalhar, aos 12 anos. Sobre a interrupção nos estudos por irmãos ou irmãs dos/das jovens, os motivos alegados, no caso das mulheres, foi a gravidez e o trabalho. Já os homens, além do trabalho, o desinteresse pelo estudo e o “envolvimento em coisas erradas” foram os motivos indicados para a descontinuação dos estudos.

As mulheres do núcleo familiar, mães, irmãs e uma avó, quase todas, atuam na prestação de serviços sem vínculo empregatício e no âmbito doméstico, seja em suas próprias casas como doceiras, salgadeiras, costureiras, artesãs ou em residências de terceiros: faxineiras e babás. Dentre as que possuem vínculo empregatício definido, há balconista de farmácia, operadora de *telemarketing* e auxiliar de enfermagem. Já os homens, pais, padrastos e irmãos, que possuem vínculo empregatício, exercem as seguintes funções: auxiliar de lavagem em lavanderia, auxiliar de laboratório de mineração, açougueiro, segurança e policial civil. Os pais de Kath e de Willy trabalham em empreendimento próprio. O pai de Kath é dono de uma pequena borracharia na entrada da Vila Thaís; o pai de Willy, assim como o jovem, é dono de uma rota de revenda de pães. Os outros homens do núcleo familiar atuam como pintor de paredes, eletricista, gesseiro, catador de material reciclável, ajudante de pedreiro, em geral, “pegam o que aparece para fazer”.

Apenas quatro mulheres, duas mães e duas irmãs, possuem vínculo empregatício na relação laboral. Já entre os homens, esse número chega a oito, configurando uma das desigualdades de gênero enfrentadas pelas mulheres na relação trabalhista.

A prestação de serviços, “os chamados bicos” para as mulheres não aparece no questionário respondido, ainda que o dinheiro ganho com essa forma de trabalho, muitas vezes, sustente as famílias ou complemente a renda familiar. A maioria dos/das jovens afirma que a mãe não trabalha. Nas entrevistas é que esse trabalho das mães aparece. Trata-se de um trabalho feito dentro de casa, em que se ganha dinheiro se o serviço surge naquela semana, caso contrário, não. Os/as jovens, no questionário, não indicaram essa forma de trabalho realizada pelas mulheres da família como efetivamente realizado. Entretanto, a ocupação esporádica e informal pelos homens da família aparece no questionário como trabalho que concretamente acontece “enquanto ele não arruma emprego”. Nesses casos, a opção assinalada pelos jovens sobre a situação de pais ou padrastos é a de “desempregado”. O desemprego atinge quase 80% das pessoas do núcleo familiar dos/das jovens.

A questão dessa diferença, a meu ver, pode residir na ambiência em que a atividade laboral é realizada. Os homens saem de casa para trabalhar, as mulheres permanecem em casa e labutam intensamente, não havendo uma delimitação do trabalho doméstico de sua residência daquele que fazem para ganhar dinheiro, ou seja, mesmo quando ocorre em residência de terceiros, permanece no universo “doméstico”.

Pelo questionário e entrevistas, as famílias de maior renda são aquelas que contam com um rendimento mensal fixo e mais duradouro. Essas famílias possuem pessoas empregadas há mais tempo, como é o caso da família de Alice, em que a mãe trabalha há 20 anos como balconista de uma farmácia de manipulação e a irmã mais velha, que entrou para o mesmo ramo há dois anos. Também é o caso de pais que adquiriram emprego por meio de concurso público – carcereiro e policial civil, como o pai de Mamute, ou de pais que possuem, ainda que sem registro profissional, um trabalho contínuo e com renda fixa, como o pai de Willy, que há anos possui uma rota fixa de venda de pão, doces, bolos e sucos. Em geral, nessas famílias, mais de um membro trabalha - o que amplia a renda familiar significativamente. Também são as famílias com menor número de membros, entre quatro e seis pessoas.

As famílias que se sustentam com o que ganham da prestação esporádica de pequenos serviços ou do benefício da Bolsa Família possuem uma renda mais baixa, em geral, menor que um salário mínimo, portanto, têm uma sobrevivência mais precarizada, sendo esse o caso de C1, LG, Wolverine e Morena. Essas famílias são mais numerosas, possuem entre seis e dez pessoas.

Ainda no contexto familiar, todos os/as jovens, homens e mulheres entrevistados/as, assim como aqueles/as que somente responderam ao questionário, afirmam realizar tarefas domésticas, que pesam mais sobre as mulheres, que são encarregadas desse trabalho sozinhas ou dividindo-as com irmãs e mães, a tarefa de cuidar da casa, de cuidar dos irmãos ou irmãs menores, de sobrinhos/as e de filhos/as de padrastos. Jú e Kath não contam com a presença das mães no seu cotidiano, portanto fazem todo o serviço da casa e cuidam da família.

Em geral, os/as jovens entrevistados/as acompanham a religião praticada pela família, mas afirmam que quando vão a algum templo religioso, são igrejas evangélicas, acompanhando um familiar ou amigos. Apenas dois jovens afirmaram que são praticantes efetivos da atividade religiosa: LG que é evangélico e Kath que é espírita. Os/as demais não praticam de jeito nenhum ou vão às igrejas esporadicamente.

Os/as jovens que vivem em companhia de suas mães sempre as incluem em seus projetos, afirmando que precisam ajudá-las, para que elas tenham uma vida melhor.

5.3.2 No Âmbito do Trabalho ou do (Não)Trabalho

Quatro jovens entre os 11 entrevistados/as afirmaram nunca terem exercido atividade remunerada. Para Morena e Vitória, o trabalho remunerado será buscado quando atingirem a maioridade. Tainá pretende procurar assim que concluir o Ensino Fundamental. Já Kath afirma que busca trabalho fora de casa:

Ah, não, é porque eu não consigo achar e toda a vez que tem entrevista não dá para o meu pai ir, como eu sou menor, *aí* ele tem que ir, só que ele nunca ia, porque ele trabalha muito, *aí* não dava para eu ir, mas eu sempre quis trabalhar fora de casa.

Sete jovens vivenciaram experiências de trabalho remunerado, duas mulheres, Alice e Jú, e cinco homens, C1, LG, Wolverine, Mamute e Willy. Dos sete, dois tiveram sua carteira profissional assinada: Alice e Mamute.

Jú trabalhou algum tempo tomando conta de um bebê. A mãe da criança a levava até ela. Entretanto, apesar de terem combinado um valor mensal por esse trabalho, de R\$ 400,00, a jovem nunca recebia integralmente essa quantia:

Clê: Mas quando você trabalhou de babá, ela pagava você direitinho?

Jú: Não. (Risos). *Aí*, tipo, ela não me pagava. E fora quando eu olhava o bebezinho, tinha vez que eu olhava a filha dela de 5 anos também. *Aí* ela me pagava por fora, sabe? Ela: “ah, deixa ela dormir *aí* hoje, que eu vou em tal lugar, tal”. *Aí*, tipo, para eu ganhar um dinheirinho a mais, eu olhava, não me custava nada. Só que ela não me pagava. Assim, ela pagava e ficava faltando.

LG e Wolverine trabalharam como ajudantes de pedreiro, sendo que o primeiro recebia R\$ 200,00 por semana e o outro um “dinheirinho para comprar umas coisinhas”. Os dois gostavam do trabalho, porque recebiam por ele. C1 já trabalhou com atividades variadas: ajudante de pedreiro, lavador de animais em *pet shop*, balconista de lanchonete, entregador de lanche. Mas os três, naquele momento, estavam sem trabalho remunerado, por falta de oportunidades (ou vagas). Wolverine trabalhava com o pai na seleção de material reciclado extraído de lixo residencial e conduzia o carrinho que transportava o material selecionado, mas o jovem não recebia por esse serviço.

Willy era o único jovem da turma trabalhando regularmente, em 2017. Mas entre os/as jovens, cinco realizam buscas constantes por um trabalho remunerado. Kath, Jú, Wolverine, C1 e LG relatam dificuldades enfrentadas. Contudo, o maior obstáculo é a falta de trabalho, mesmo se tratando de “bicos”, “não há vagas”, afirma LG. Wolverine, C1 e LG, que se dispõem a trabalhar em “qualquer coisa” da qual possam obter alguma remuneração, mesmo assim, relatam que não têm conseguido nada.

Na busca por um emprego, os/as jovens se inscreveram em empresas que contratam pessoas dessa faixa etária. Também procuraram instituições como a PBH, que desenvolvem programas de assistência social que encaminham jovens para o trabalho em órgãos públicos, autarquias, etc. Em geral, tais programas são voltados para o atendimento de jovens de famílias de baixa renda e que, portanto, vivem precariamente. Entretanto, a precariedade, muitas vezes, acaba por fazer com

que sejam recusados/as no encaminhamento para o emprego. A aparência física, a forma de andar, falar, se vestir podem ser vistas como barreiras às normas de “boa aparência” e de “boa conduta” previstas no código de determinados locais, como vimos na narrativa de C1. LG afirma que foi recusado pela Cruz Vermelha, porque tinha tatuagem no braço; a recepcionista que o atendeu sequer permitiu que ele preenchesse uma ficha de emprego quando notou a tatuagem. Aspectos relativos à aprendizagem escolar também figuram entre os obstáculos. Wolverine conta que não foi selecionado numa autarquia, porque foi reprovado na prova de redação durante o processo seletivo. Jú relata sobre as várias “fichas” que preencheu, mas que nunca foi chamada, nem para a entrevista.

“Procura e desemprego são, por assim dizer, faces de uma mesma moeda”, afirma Guimarães (2012, p. 123). Entre os/as jovens pesquisados/as, há os/as que, desde a infância, se mobilizam em busca de uma ocupação remunerada. A expressão “desemprego”, para se referir à situação desses/dessas jovens, talvez não seja a mais adequada, pois a exploração do trabalho infantil pode estar na outra face da moeda. Falar da procura dos/das jovens desta pesquisa pelo trabalho é também falar da experiência de procurá-lo e de não o encontrar; é falar de frustração, porque o sonho de melhoria da vida pessoal e de autonomia tem de ser adiado; é falar de indignação por se sentir em desvantagem na disputa pela empregabilidade formal.

5.3.3 No Âmbito da Escola

Os tempos noturnos se derramam escuros e silenciosos sobre a espacialidade escolar, ocultando e vetando espaços, inibindo a circulação, restringindo interações geracionais, contendo corpos e vozes, modelando as experiências escolares. Recorrendo à “*solidaridad espacio-temporal*”, de Henri Bergson (1907), retomada por Minkowsk (1973)⁸³ em suas pesquisas sobre o tempo vivido e incorporado como referência em nossa pesquisa de Mestrado⁸⁴, ressaltamos a intimidade relacional existente entre tempo e espaço na medida de

⁸³ Minkowsk, Eugene. (1973). **Le Temps Vécu**. Études Phénoménologiques et Psychopathologiques, In: Revista da Abordagem Gestáltica – XII (2): Suassuna Martins Costa e Virginia Elisabeth. Vol. XII, n. 2. 2006.

sua implicação nas experiências juvenis, forjadas no espaço/tempo escolar, uma vez que tempos condicionam espaços, ampliando-os ou restringindo-os.

No turno matutino, tempos e espaços se escancaram à aliança solar com a supremacia da juventude estudante, que forja novos espaços/tempos autorizados e desautorizados, transpondo paredes e aulas, para dilatar interações e vivências juvenis. A fatura de tempos/espaços escolares e relações de sociabilidade se transformam para os/as jovens estudantes da EJA Juvenil noturna em memórias de outrora, que vibram numa intensidade saudosa dos tempos vividos, mas ainda recentes, com a aquiescência do corpo e das emoções.

Os diversos espaços proporcionados pelos 5.000 m² do terreno da escola se apequenam pelas manhãs tecidas a mãos juvenis. À noite, a espacialidade escolar se agiganta e se impõe, compondo silêncios e desertos escurecidos, ignorando pessoas de qualquer idade. A iluminação se põe em pontos obrigatórios: salas de aula, banheiros, cantina, escondendo mais que clareando.

Dos/das 35 jovens matriculados/as na turma, conforme mencionamos anteriormente, apenas Vitória havia experimentado, por alguns meses, a escolarização noturna, no ano de 2016. Treze jovens estudaram no turno da manhã e 16 jovens no turno da tarde, ou seja, 82,8% dos/das jovens da turma construíram todo o seu percurso escolar em turnos diurnos, não constando informações mais precisas sobre o turno de estudo de 14,2% dos/das jovens. Entre os/as 11 jovens entrevistados/as, C1, LG, Wolverine e Jú estudaram no turno da manhã, no Ensino Fundamental “regular”; Alice, Tainá, Willy e Mamute, também no ensino “regular”, estudaram à tarde, em 2016. Nesse mesmo turno, estudaram Morena e Kath, só que em turmas de EJA Juvenil. Apenas Willy e Mamute demandaram por estudar à noite, o primeiro por causa do trabalho e o outro porque “o sol quente da tarde” o incomodava.

Mamute, Vitória, Alice e Morena dizem apreciar estudar à noite. A preferência pelo turno noturno se fundamenta em experiências anteriores e na possibilidade de se alargar os tempos diurnos. Para Mamute e Morena estudar à noite é:

Mamute: Bom, não precisa acordar cedo, nem torrar no sol da tarde.

Morena: Estudar à tarde com criança pequena é muito ruim.

Para Vitória e Alice, estudar a noite possibilita:

Alice: Porque é mais fácil para cuidar da casa, *aí* fico com a tarde livre pra mim. Dá tempo de fazer o serviço de casa e de descansar, antes de vir *pra* aula.

Vitória: Dividir as coisas *pra* fazer dentro de casa e ajudar mais a minha mãe. Não faço nada de noite... É melhor estudar mesmo.

A noite também fabrica a tranquilidade para o estudo e para as relações sociais, ressaltam Jú, Alice e Vitória. Morena, para dizer da tranquilidade desses tempos para o estudo, compara manhãs e noites na vivência de suas experiências escolares: “Porque a noite é tranquilo. De manhã tinha muita bagunça no recreio, era muito agitado, o povo ficava agitado, tinha briga, discussão...”

Porém, para alguns/as jovens é tranquilidade demais, que chega a ser melancólico. Wolverine comenta que: “Estudar à noite é muito bom, mas é muito parado, parece museu, eu *num* gosto assim de parado *né*, de calma, de calma assim. Gosto mais da manhã, é muito movimentado, alegre...”

Kath se refere às múltiplas possibilidades de interação entre jovens, quando fala de sua preferência pelo turno da manhã:

Kath: Às vezes eu acho que eu preferia ter estudado de manhã... Gostaria muito de estudar no turno dos adolescentes.

Clê: Por quê?

Kath: Ah, porque é bem melhor, igual aqui, aqui não tem quase ninguém, não tem muita gente para conversar. De manhã, não, de manhã já é muita gente, então acho que seria bem melhor se fosse de manhã.

LG vai ao encontro de Wolverine e Kath, quando considera o turno da tarde como o de sua preferência para o estudo: “Eu preferia estudar à tarde. Tinha um primo no mesmo turno e estávamos sempre juntos, aprontando, ‘zoando’, brigando. Era muito bom!”

Para C1, estudar de manhã tornava possível sua inclusão na escola integrada, onde podia dedicar mais tempo aos treinos de *muay thai* e *taekwondo*. Todavia, a inclusão do jovem no Programa Escola Integrada (PEI) não estava condicionada apenas ao turno diurno de estudo, mas à sua matrícula no Ensino Fundamental “regular”.

5.3.3.1 Viver a sala de aula

Dois tempos de aula, 3h30min diários. O primeiro tempo, mais longo, de 2

horas, ia das 18h50 às 20h50, 20 minutos de recreio, e mais 1 hora de aula, encerrando-se o turno às 22 horas. Finda a primeira hora de aula, finda também a chegada dos jovens estudantes à sala de aula. Boa parte dos/das jovens chega à sala entre 19h20 e 19h40. Em geral, a aula começa com a presença de mais ou menos três mulheres.

Na escola em que se desenvolveu a pesquisa, o trabalho subtrai a primeira hora de aula de vários/as estudantes das turmas da EJA. Entretanto, não era essa a situação dos/das jovens da EJA Juvenil. Quando Nina, a vice-diretora, esteve na sala de aula conversando com os/as jovens sobre os horários de chegada, o trabalho não foi mencionado como causa dos atrasos. Naquele momento, apenas Willy vivenciava uma jornada de trabalho remunerado. Na conversa, os/as poucos/as jovens que se manifestaram, alegaram a distância a ser percorrida até à escola e o morro, que forçava um passo mais lento.

Os/as jovens não ficavam na porta da escola esperando pela chegada do segundo horário, que sequer existia, portanto, não se gazeteava aulas por lá. Eles/elas simplesmente não estavam na escola às 18h50, para o início da aula. “Já que a maioria não chega, eu também não chego”, disse-me Morena. Ao que parece, o silêncio da noite, que se esparramava muito cedo sobre o entorno, não era estimulante de prosas, flertes, encontros, transgressões combinadas no tempo inicial da aula. Mesmo o deleite fortuito do “baseado”, que até retardava o início da aula para alguns dos jovens - Gedan, Pablo PH, Mamute e Matheus - escolhia suas próprias paragens, que nunca era a porta da escola ou a esquina próxima.

A presença desavisada de hora exata, mas constante, da Polícia em frente à escola não flagrava a permanência dos/das jovens na calçada em frente ou na esquina do quarteirão. A Polícia costumava surpreendê-los pelos caminhos até à escola e, pelos relatos, às escondidas de olhares institucionais. As práticas coercitivas e humilhantes da Polícia contra os/as jovens não se davam à nossa vista, mas os/as acompanhavam escola adentro, alcançando também os/as não agredidos/as, pela indignação e pela revolta eloquente. Gedan, Matheus, Pablo PH, Lorin, Firuli e Patrick eram vítimas frequentes dessa abordagem policial no entorno da escola.

Na sala de aula, as carteiras estavam sempre dispostas em fileiras quando chegávamos. Anne, a professora, começava a aula pontualmente. Entrar na sala, cumprimentar os/as poucos/as jovens presentes, colocar a bolsa sobre a mesa,

passar atividades previstas para o primeiro tempo de aula ou transcrever pequenos textos explicativos de um conteúdo ainda não ensinado para ser copiado era a rotina inicial que, no transcurso da aula, vai sendo modificada pelas interações juvenis.

Nas primeiras semanas de aula, as aproximações entre os/as jovens da turma eram contidas, restritas àqueles/as poucos/as que já se conheciam. Alguns fatores contribuíram para a não convivência anterior entre ele/elas. Como mencionamos anteriormente, os/as jovens moravam em localidades diferentes e, mesmo quando havia coincidência de endereços entre suas moradias, não costumavam se cruzar com frequência. O bairro podia ser o mesmo, mas o território não.

A falta de espaços culturais, de lazer e de esportes nos bairros e territórios da região também não contribuía para que os/as colegas se aproximassem. Um outro aspecto se refere ao percurso escolar anterior, transcorrido em diferentes instituições de ensino, algumas localizadas em regiões distintas da cidade, o que também não favorecia a que relações de sociabilidade tivessem sido iniciadas ou consolidadas quando chegavam à escola.

Por fim, os/as jovens que moravam nos residenciais do Parque Thamara vieram de outras periferias da cidade, distantes da região e viviam, cada um/uma, no interior de seu residencial, constituindo-se um território isolado dos bairros nos quais estavam administrativamente vinculados. Portanto, para a maioria dos/das jovens a experiência em comum de escolarização na turma da EJA Juvenil proporciona novas interações.

Mas no curso do tempo, precisamente, no curso das interações entre os/as jovens, o desenho inicial da sala vai sendo desfeito e reinventado, volátil aos laços, ao desgaste de relações, aos sabores e dissabores das conversas desenroladas, que aproximavam uns/umas e afastavam outros/as, ao desejo em ficar mais perto de um/uma determinado/a colega, aos/às estudantes que se afastavam da escola, como Ludmila e Isa, que o fizeram ainda nos primeiros meses do ano letivo, à composição de agrupamentos momentâneos ou, também, à recomposição de um grupo de meninas que possuía um núcleo fixo, como o de Alice, Vitória e Tainá.

A disposição dos/das jovens na sala sofria variações, mas os lugares demarcados pela maioria eram permanentes, ainda que no decorrer da aula houvesse deslocamentos momentâneos. No fundo da sala, na última carteira de cada fila, sentavam-se, Joyce, Mamute, Jonathan, Gordão, LG e C1. Gordão, C1 e LG juntavam suas carteiras para conversar. Wolverine também se sentava próximo a

eles e participava das conversas. Carla, de 16 anos, se sentava à frente de uma das fileiras, mantendo a posição inicial de sua carteira, mesmo que a fila atrás de si tivesse sido desfeita pelos colegas e, assim como Joyce, de 17 anos, permanecia em silêncio durante a aula, sem participar de nenhuma das conversas ocorridas.

As duas se mantinham isoladas do conjunto da turma que, por sua vez, não manifestava incômodos por esse distanciamento. Ainda assim, Carla gozava de grande prestígio entre os/as colegas, tinha ótimas notas e não expressava qualquer dificuldade com as atividades propostas, sendo sempre exaltada por essa qualidade. Quando terminava suas atividades, retomava a leitura de livros que baixava no celular, enquanto esperava pela próxima tarefa. Joyce contava com a complacência da turma às questões advindas da fragilidade de sua saúde mental, conforme relata a professora. Seu recolhimento permanente gozava de total respeito entre os/as jovens. Joyce e Carla eram primas e moravam na Vila Thaís, mas se aproximavam apenas durante o recreio, quando então conversavam.

Entre os homens, mas menos incisivo, Jonathan também não se juntava aos colegas, permanecendo-se afastado. Contudo, se abria à aproximação dos demais. Estava sempre mexendo no celular. Dificilmente se ouvia a voz do jovem na sala.

Na fileira contígua à parede, do outro lado da sala, junto à mesa da professora, se organiza o grupo fixo da turma, formado por jovens mulheres, que a ele se integram em diferentes momentos, e que nele permanecem durante todo o ano. As jovens que saíram do grupo no início do ano também deixaram a escola. Neném e Morena, que iniciaram o ano letivo formando uma dupla, na sala, sentando-se sempre juntas, passaram a integrar o grupo mais tarde. Neném foi primeiro e Morena a seguiu. Alice, Vitória, Tainá, Neném e Morena compunham o grupo permanente, que se mostrava aberto à aproximação de alguns dos rapazes. Gedan, Lorin AF, Willy e Wolverine às vezes se juntavam ao grupo para esticar uma prosa ou pedir ajuda para realizar algum exercício. Lorin estava sempre ao lado de Tainá, pois ela o ajudava com a cópia das atividades.

Willy e Lorin formavam uma dupla quase constante na turma. Jú e Kath também. A dupla dos rapazes se ampliava quando Jú estava presente, ou se desfazia, dando origem a uma nova dupla: Jú e Willy. Mas tanto Lorin quanto Willy transitavam pela turma, se agrupando em diferentes tempos com diferentes pessoas. Jú e Kath eram as únicas mulheres da turma que se agrupavam com os homens, formando um grupo misto. Pouco tempo antes do encerramento do ano

letivo as duas jovens romperam a amizade e Kath foi “acolhida” pelo grupo fixo da turma.

Gedan deveria permanecer sentado numa carteira à frente da sala, entretanto, ele circulava se agrupando momentaneamente várias vezes durante a aula, de acordo com o assunto do qual queria participar ou iniciar. Já Matheus, Firuli, Pablo PH, Lorin AF e Patrick permaneciam mais tempo nos lugares que escolhiam.

A ambiência da sala de aula, lapidada por motivos decorativos vocacionados à alfabetização da infância, vai sendo, aos poucos, desconstruída e reconstruída, como um espaço de pertencimento das identidades juvenis na EJA, atraindo jovens novatos/as das outras turmas, desejosos/as de pertencimento ao território inventado pelos rapazes e moças da EJA Juvenil. Um território demarcado pelas interações conquistadas, pela diversidade que transbordava sujeitos e histórias de vidas, pelas experiências juvenis transportadas para seu interior, pelo compartilhamento de estratégias para se escapar à revista da Polícia, pelas confidências de amor e de dor, pela troca de informações sobre cursos e vagas de trabalho, pelos acontecidos no final de semana...

Se no diurno, a escola se apresenta com maiores possibilidades espaciais e relacionais de ser e de se fazer jovem, pelas centenas de estudantes movimentando espaços e criando cantos, na turma da EJA Juvenil os tempos na sala de aula preenchem a perspectiva espacial, tendo em vista a palidez desinteressada da iluminação disponível e do quantitativo pequeno de estudantes do turno.

Quando a iluminação, enfim, se põe à resplandecência, desentocando cantos e encantos, o ginásio esportivo se torna um forte atrativo para os/as jovens que passam a frequentá-lo nos recreios. Contudo, a presença maciça de homens nesse espaço acaba por demarcá-lo como território masculino. A claridade que de repente se adorna dos tempos escolares noturnos multiplica espaços e pessoas desejosas de prolongar o bate-papo iniciado no recreio e, também, desapressa jovens, de todas as turmas, da entrada na sala.

Pela sala de aula, rompendo os limites da formação escolar proposta pelo Projeto de EJA Juvenil “a curiosidade epistemológica latente em todo ser humano” (FEITOSA, 2012, p. 112) conquista frestas, se expandindo no tempo da aula, à medida do interesse dos/das jovens presentes, pelo assunto:

A professora, em determinado momento da aula, disse que estava com um pouco dificuldade de falar, porque havia ido ao dentista para cuidar da

saúde dos dentes, pois não queria ter de arrancar nenhum, e alertou para o uso do açúcar e para os prejuízos que causava aos dentes e à saúde em geral, citando doenças causadas pelo uso excessivo de açúcar, como o diabetes por exemplo. A aula, que era de Português, passa a ser consumida por curiosidades sobre a doença, abordando as dificuldades de se lidar com ela, a falta de informações e suas consequências. Surgem indagações: por que o açúcar é o vilão da história? O que acontece no organismo que faz com que o açúcar se transforme numa coisa nociva à saúde? Qual a diferença do açúcar que a gente compra no supermercado e o açúcar presente naturalmente nos alimentos, como o doce das frutas? E casos de familiares e de vizinhos vitimados pela doença são trazidos pelos/as jovens, ignorando a lista de equações estampada no quadro. Wolverine comenta sobre a situação do pai, que havia amputado o dedo do pé por causa da doença e perguntou qual era a diferença entre diabetes 1 e diabetes 2, para poder identificar o tipo que o pai tinha. Vitória traz o caso de uma vizinha que perdera a visão em função da doença, concluindo que se ela, a vizinha, tivesse sido mais bem informada, talvez não tivesse perdido a visão. Me surpreendi com o alcance da temática entre os/as jovens, uma doença que Lorin AF achava que era “coisa que dá em velho”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Em outro momento, Alice traz à tona conteúdos de seu interesse, leituras que havia feito para dialogar com a professora. Assuntos relacionados à saúde, genética, exame ginecológico, exame de próstata, homofobia, alimentos industrializados, perigos do espaço virtual, trabalho, consumo e estética, política, memórias, violência, violência sexual, projetos de vida, ENEM, reforma do Ensino Médio chegavam trazidos de casa, de relações sociais, de experiências juvenis, disputando tempos e sujeitos, “ocupando latifúndios do saber” (ARROYO, 2009). Ou seja, tomando tempos destinados à pedagogia colonial dos conteúdos curriculares da EJA Juvenil.

A professora não se opõe a essas interceptações da sequência pedagógica das aulas, se deixando levar, posso dizer, com gosto de conversar com os/as jovens sobre as questões demandadas, buscando conhecimentos que ela própria acumulou pela vida, para contribuir e mediar as discussões surgidas:

Quando entrei na sala, a aula já havia começado. Anne comentava sobre o uso do anticoncepcional para coibir gravidez. A questão surgira, porque Vitória comentou sobre uma notícia que ela vira, de alguns laboratórios de anticoncepcional, que estariam fabricando pílulas de farinha e que as

mulheres que as haviam tomado, engravidaram. O quadro anunciava: Matemática. Mas o assunto que teimava em prosseguir ignorou a prescrição para o dia. O uso de preservativos na relação sexual ganhou destaque na discussão. Cada um tinha um caso para contar. Willy afirmava que as mulheres não gostavam que eles usassem camisinha. Anne o rebateu, afirmando que era o contrário, defendendo enfaticamente o uso de preservativos, pois assim se podia relacionar sexualmente de forma segura. Willy retoma a palavra, afirmando que mulher gostava de sexo oral, por isso pegavam doenças. Na condição de mediadora, Anne percebe a intenção provocadora do jovem em tentar culpabilizar as mulheres por doenças sexualmente transmissíveis e se dirige a elas focando o sexo protegido como direito, reinserindo-as na discussão como principais interessadas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Assim, os assuntos se multiplicam e vão sendo adicionados às aulas, inerentes ao conteúdo prescrito, transformando o enredo da noite e a experiência escolar. Mas assuntos “ilícitos” também tomam expressão na turma. Vamos a eles:

5.3.3.2 “Assuntos marginais”

Também chamados de “malfeituras”, os assuntos marginais ganhavam lustro nas conversas e burburinhos durante as aulas: consumo e tráfico de drogas, violências sofridas ou presenciadas, detenções e furtos. Assuntos que mobilizavam a participação dos rapazes, por meio de intervenções diretas nas conversas, generosamente audíveis aos/aos presentes, ou de comentários proferidos à meia voz nas adjacências da turma entre um/uma e outro/a jovem. A participação das moças, nesses muitos momentos, se dava mais pela escuta aleatória das conversas, pela escuta interessada de algumas delas e por comentários entre si, sobre episódios narrados pelos rapazes.

Contudo, por meio do namoro e do flerte, um tema consentido à idade, ainda que em proporções menores, o “assunto marginal” é também manifesto na voz feminina do grupo “fixo” da turma. Tainá, a garota mais nova do grupo, compartilhava com as amigas histórias do tempo, ainda recente, de quando morava com sua família numa das favelas da cidade. “Namoradeira” como as amigas a ela se referiam, narrando casos do amor, esticava fios de experiências “perigosas” de tensão e adrenalina.

O grupo fazia os exercícios que a professora passara no quadro ao som dos casos de Tainá. Ela falava de um namorado que tivera -“um menino do tráfico” com quem voava pelas trilhas da favela na garupa de sua moto - e de como se divertia nesses momentos, enfatizando “todo o cuidado que tinha, para não ter problema”, ou seja, tomando cuidados para não se envolver nas atividades “criminosas” do namorado.

De outra feita, numa conversa do grupo, cujo assunto veio da ida de Vitória à casa do namorado no final de semana anterior, a fim de confortá-lo pela perda de um amigo assassinado, Tainá puxa um fio e conta sobre um grande aperto passado na companhia de “um menino com quem estava ficando”. Segundo ela, num encontro com esse jovem, presenciou o assassinado de outro jovem, o que a teria deixado apavorada e sem dormir por muito tempo.

Nos dizeres de “malfeituuras” aparece o tráfico de drogas, com sua pedagogia, também de crueldade⁸⁵, acercando-se da juventude pobre, como meio de alcance do consumo pela “prestação de serviços”. Kaíque, um jovem de 15 anos, estudante do 8º ano no turno da manhã, com quem conversei em 2016, narra estratégias que usou para escapar dessa pedagogia:

Já vendi drogas e apanhei muito da minha mãe *pra* parar de vender. Hoje, fico quietinho lá em casa, não mexo mais não. Mas tem um *cara* lá onde eu moro que fica atrás *pra* eu voltar. Ele manda lá. E eu escondo dele. Quando ele vai lá, fico quieto, não faço nenhum barulho, *pra* ele pensar que não tem ninguém lá. *Tem* vez que eu fico embaixo da cama, *pra* ele nem me ouvir respirar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Como dissemos, na turma, alguns jovens estavam implicados com o tráfico de drogas. Para alguns, essa implicação pressupunha o cumprimento de uma rotina diária, com horário marcado para atuar nos pontos de venda de drogas. Além disso, o serviço prestado poderia também demandar a participação do jovem em assaltos para o tráfico. Na turma, alguns estavam nessa condição e narravam seus percursos sociais vividos em cumprimento de medidas socioeducativas, apreensões e internações.

Para outros jovens, o envolvimento consistia nos “corres” mais espaçados, ou seja, por empreitadas, tidas de risco quase nenhum, diante da complexa engrenagem do tráfico de drogas. Revender esporadicamente pequenas

⁸⁵ A expressão “Pedagogia da crueldade” foi cunhada do artigo **Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra**, de Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne, em 2018.

quantidades de drogas, quase sempre maconha ou *crack*, entregar ou escondê-las na própria casa, atravessar produtos roubados, enfim, são empreitadas que poderiam render o suficiente para se atender a uma demanda do momento, sair no final de semana, comprar algo que se queria muito, consumir maconha, entre outros “benefícios”. “Fazendo dessa forma, não se firmava compromisso efetivo com a engrenagem do tráfico”, argumentavam. Isto é, faziam-se curtos “sobrevivos pelo mundo do tráfico”⁸⁶, evitando se prender a ele.

Contudo, o risco dos “corres”, diminuto nas afirmações dos jovens, tinha contra si o fator surpresa. Uma abordagem da Polícia na rua, quase sempre inesperada, que no caso pressupõe tomar “uma geral”, ou seja, serem revistados/as no “requisito do desrespeito”, é o suficiente para um “deu ruim”. Na revista, tanto poderiam ser apreendidos/as ou terem o conteúdo do atravessamento confiscado pela Polícia, gerando uma dívida com quem contratou o serviço. Assim aconteceu com Mamute, apreendido duas vezes. Numa delas, fora abordado pela Polícia, quando atravessava uma encomenda de objetos roubados, que comentou numa conversa entre ele, Jonathan, C1 e LG, momento em que C1 narrava aos demais um caso de um conhecido que havia sido “preso de bobeira”, por ajudar um amigo a “desembolar uma *parada aí*”. Mamute comenta: “Eu fui apreendido duas vezes já, com 14 anos. *Pra mim* precisava só ficar ligado, não *dá* bobeira, mas me pegaram... *Num* atravesso mais nada *pra* ninguém não, não quero *me ferrar*.”

Os “corres”, por um lado, desenrolavam fios alinhavados à satisfação de necessidades mais imediatas de consumo. Por outro, despendiam fios entrelaçados ao anseio pela vivência de novas experiências juvenis, de controlar riscos, de se impor no contexto social e de tomar para si a própria vida, driblando apelos e conflitos por se tornar “um menino do tráfico”. Talvez por isso mesmo os relatos dos “corres” contassem com uma audiência ampla e constante na turma. Os fios esticados pelos jovens - da satisfação e do anseio - se cruzam, formando um desenho circunstancial na trama de suas vidas. Circunstancial, porque os “corres” traduzem o imprevisto de “formas atípicas de se ganhar dinheiro”, assim referidas por Machado Pais (2001), a que a juventude pobre recorre.

O imprevisto, a contingência e a precariedade demarcam a posição da maioria no mundo do trabalho, pois não há serviço remunerado para esses jovens, não há

⁸⁶ Apropriação livre referenciada num pequeno trecho do livro **Ganchos, tachos e biscates**; jovens, trabalho e futuro, de José Machado Pais, publicado em Lisboa, no ano de 1990.

“mesada” dos pais, não há recursos que deem sustentação às suas demandas pessoais mais simples. Instabilidade financeira, ocupações temporárias e desemprego conformam os modos de viver em suas famílias.

O ganho financeiro dos “corres” não alcançavam tênis de marca, celulares com tecnologia avançada, roupas de grife. Roupas visivelmente baratas, chinelos e bonés compõem o vestuário juvenil da turma. Os poucos aparelhos celulares portados na sala eram sempre os mais baratos, cuja sofisticação consistia no recurso para acesso à internet, e nem todos/as o tinham. Morena, por exemplo, usava o aparelho da mãe. Tampouco os jovens com uma atuação constante no tráfico de drogas apresentavam sinais de que os ganhos obtidos lhes proporcionavam melhores condições de acesso a bens de consumo. Willy, neste quesito, se distinguia dos demais pelo tênis, celular sofisticado, roupas e chinelos de grife, relógio, bonés importados, bens adquiridos com o dinheiro que ganhava com os proventos obtidos como vendedor de pão.

Ressalta-se que a prestação de serviços ao tráfico é predominantemente masculina na turma. Não há informações, comentários, indícios de envolvimento das mulheres nesse “trabalho”. A relação com o tráfico, não necessariamente, se dava pela prestação de serviços, pelo vício ou pela convivência marital. Duas jovens que passaram pela turma e se afastaram da escola nos primeiros meses de aula parece que se encontravam nessas circunstâncias.

Os relatos constantes na sala de aula, das experiências vividas pelos/as jovens revelam que, direta ou indiretamente, a juventude lida, em seus percursos sociais, objetivamente, com o mundo das drogas, proibidas ou permitidas, seja no consumo esporádico, social, incessante ou passivo.

5.3.3.3 Dizeres dos/das jovens sobre a turma e a escola

Em geral, os/as jovens entrevistados/as quando falam sobre a turma, nomeiam aquilo que consideram como problemas na sala de aula. A conversa durante as aulas é apontada como um dos maiores problemas na turma: “Toda hora é um que provoca a conversa e isso atrapalha”; “muitas vezes o assunto não tem nada a ver com a aula”; “tem gente que só vem pra conversar”. Outros aspectos também são indicados como problemas na sala: “É muita agitação depois do recreio, que a professora não consegue explicar nada”; “muita gente falta às aulas”;

“ninguém quer saber de nada, fica só enrolando”. Enfim, inúmeros são os aspectos que perpassam a imagem que cada jovem tem da turma. O desinteresse, o descompromisso, a falta de esforço e a indisciplina se cruzam na trama dessa imagem. Uma imagem que encontra coerência nas visões negativas da juventude em distorção idade/ano, ao associá-la à responsabilidade pelo fracasso escolar.

Os dizeres dos/das jovens sobre a escola também ressaltam o envolvimento de estudantes com os estudos, e surgem propostas que caminham na direção de uma separação entre os/as alunos/as que não “querem saber de nada”, “que só querem zoar”, daqueles/as que realmente “querem estudar e ser alguém na vida”. A falta de compromisso com os estudos consiste em não se fazer nada na sala de aula, enrolar, conversar demais, “zoar”, faltar de aula à toa e atrapalhar quem quer estudar. Para alguns/as, como afirma Wolverine, “lá na sala, eles *num* fazem e não deixam a gente fazer”, o suposto “descompromisso” de uns/umas interferia no compromisso de outros/as com os estudos.

Por outro lado, a leitura da turma associada ao descompromisso com os estudos denota ambivalências, se tomarmos como referência a vivência e a atuação de cada jovem na sala de aula. Vitória que compartilha dessa visão sobre a turma alega: “Eu converso muito, mas primeiro eu faço os exercícios, *né*.” Ela se incomoda com a conversa alheia até o momento em que se torna participante delas. Entre os/as que admitem conversar muito e participar da “zoação”, há aqueles/as que atribuem a causa desse comportamento ao outro. Jú diz que conversa muito, mas que “sempre tem um me puxando *pra* conversar, aí eu não aguento”. Wolverine comenta: “O jeito deles influírem lá na sala, me influi também, aí quando eu empolgo demais, acontece”.

Se partirmos dessa leitura dos/das jovens sobre o compromisso ou descompromisso com os estudos, podemos dizer que quase todos eles/elas teriam, então, uma postura “inadequada” durante as aulas. Entretanto, considerando-se pesquisas que ressaltam as interações juvenis na sala, conforme Nogueira (2006) e Pereira (2010), observamos que os/as jovens julgam a postura de uns/umas e de outros/as de maior, menor ou nenhum compromisso em relação ao estudo, retomando elementos que permeiam a definição social de seu papel de aluno/a. De outro lado, os/as jovens se abrem à reinvenção de dinâmicas de ser jovem na escola, que alteram papéis atribuídos aos atores e suas realidades. Como diz Mamute:

Mamute: Ih, nessa idade, o pessoal quer *curtir* demais, aí chega na escola e não leva muito a sério, porque acha que está novo. Eu faço isso, eu estou falando isso por mim.

Clê: Sim, entendi.

Mamute: Mas é vacilo, é vacilo. Eu sei que é vacilo. Mas eu acho que é muito por casa da idade. Adolescente *quer zoar* muito, ainda mais i nessa região aqui. Tem nem jeito.

A lista do que se faz na sala de aula é extensa, indo muito além do se fazer exercícios, se estar atento ao conteúdo da aula e copiar. Escutar música, “zoar” os/as colegas, cortejar as meninas, relatar, de forma detalhada, acontecimentos da vida cotidiana, narrar a violência policial e o tráfico que vitima direta ou indiretamente os/as jovens, conversar sobre coisas de interesse, fazer piadinhas machistas, preconceituosas e homofóbicas, escutar, não copiar, não fazer nada, usar o celular, brincar, interagir ou permanecer no silêncio estão entre os feitos juvenis na rotina da sala de aula. Podemos dizer que as práticas do se divertir e do narrar o aleatório disputam espaço com a formação escolar na sala de aula. Assim, os/as jovens se apropriam da escola. Veja o fragmento a seguir:

O silêncio é rompido com um burburinho vindo de um canto no fundo da sala, atraindo olhares e ouvidos. Uma colher cheia de doce de leite circula entre os jovens desse canto. Na carteira de Wolverine estava a lata aberta, para onde a colher retornava vazia para novamente se encher. O burburinho aumenta, à medida que novos comedores para o doce se mostram interessados. Parte da sala permanece em silêncio, copiando as atividades que Anne passava no quadro, mas ainda assim há olhares que fogem até à cena e à colher. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Nos arranjos das múltiplas interações na sala de aula, os/as jovens apreendem a escola e dela se apropriam, reforçam padrões hegemônicos de comportamento e de disciplina, mas também os contrapõem, somam aprendizado e diversão e fabricam os sentidos da escolarização.

Sobre a escola, a maioria dos/das jovens afirma: “Eu gosto da escola”. As mulheres falam da escola como lugar do encontro, das boas conversas, da conquista de novas amizades, da troca de experiências. Jú ressalta a escola como possibilidade de sair, já que fica “muito presa em casa”. Vitória destaca:

Ah, eu gosto de *vim pra* escola, porque aqui tem as pessoas *que gosto né*, eu *vejo elas*, converso, quando eu quero algum conselho, *tá tipo à* noite, na hora do recreio, eu peço e elas me dão, a gente se diverte.

Os homens também se referem à escola como lugar da sociabilidade, mas também a demarcam como espaço de flertes e da prática esportiva, mais especificamente para jogar bola. Homens e mulheres incluem a professora como uma motivação para se gostar da escola.

Da sala de aula vêm as impressões dos/das jovens sobre a professora da turma. A maioria dos/das entrevistados/as acha que a professora é “gente boa, porque ela conversa com a gente”; “é amiga” e “tenta ensinar”. Wolverine acha que Anne “é uma professora legal”, mas ressalta que “ela dá mais atenção para as meninas e acho que tinha que ser tratamento igual.”

Na pesquisa, tornou-se evidente uma aproximação maior da professora com as mulheres da turma. Essa relação era de muito afeto e cumplicidade, principalmente com as jovens do grupo fixo da turma. Juntas elas riam, trocavam confidências, contavam casos, conversavam sobre moda, relações amorosas, estudo, trabalho, planos para o futuro, questões familiares, entre outros temas. Eu, inclusive, me juntei a elas algumas vezes. A professora se mostrava bastante sensível aos dilemas pessoais que as jovens, mesmo aquelas que se mantinham isoladas na turma, com ela dividiam. Já com a maioria dos homens da turma, salvo Willy e Lorin, essa relação era mais distante. Anne e as jovens compartilhavam enredos de vida, enredos de mulheres. Podemos dizer que a identidade de gênero convoca relações diferentes da professora com os/as jovens, aproximando-a mais das mulheres.

A “avaliação” de Mamute sobre o Projeto EJA Juvenil, especificamente, expressa aspectos que se repetem em outras afirmações:

Mamute: O que eu acho da EJA? Eu acho bom que pode me adiantar, já que eu estou um pouco atrasado, por um outro lado nem tão assim, porque quase ninguém se preocupa, sabe, que a maioria é só *vir* que vai passar e... é, eu gosto.

A possibilidade de aceleração da escolarização mobiliza opiniões positivas sobre o Projeto. Todos/as se veem em situação de atraso escolar e a EJA Juvenil lhes oportunizaria pôr a escolarização em dia - o que, neste caso, significa “ultrapassar a barreira” (SPOSITO, 2008) do Ensino Fundamental.

Os/as jovens que tinham escolaridade anterior correspondente ao 6º e 7º ano acrescentam, à promessa de encurtamento do tempo de escolarização⁸⁷, a aceleração do conteúdo disciplinar, possibilitando “ver *num* ano, todo o conteúdo do Ensino Fundamental regular” e mencionam assuntos estudados ou em estudo na EJA Juvenil, que parentes e vizinhos estariam estudando no 8º e 9º ano, ou seja, “no Projeto se ensina mais coisa do que o normal.” A aceleração de tempo e de conteúdo constitui uma apreciação positiva do projeto para esses/essas jovens.

Rummert e Alves (2010) enfatizam que “a ausência de efetivos compromissos do Estado com a plena escolarização de seus contingentes populacionais” (p. 512) tem implicações nas políticas educacionais elaboradas no que tange às concepções que as norteiam. Quanto à educação de jovens e adultos, a noção de educação compensatória vem, ao longo da história, orientando políticas e projetos educacionais. A EJA Juvenil, como mencionamos, segue nesse mesmo curso, se apresentando como um projeto voltado para a correção do fluxo escolar de jovens, cuja ideia de compensação se pauta na reposição, em tempo reduzido, de conteúdos disciplinares para fins de conclusão do Ensino Fundamental, e que afasta “os jovens das ofertas regulares de escolarização” (CARRANO, MARINHO e OLIVEIRA, 2015, p. 1452).

Por outro lado, a afirmação de Mamute expressa um aspecto que não qualifica positivamente a escolarização ofertada pela EJA Juvenil - o de que “basta vir às aulas que a aprovação estará garantida”, fundamentando sua proposição com exemplos de colegas que estudam ou que estudaram nesse mesmo Projeto na sua escola anterior: “E quase todo ano os *caras*, a maioria do pessoal faz EJA, passa sem fazer nada... e esse ano os meninos lá e aqui não estão fazendo nada e estão falando que vão passar, garantindo que vão passar.”

O jovem se inclui entre os/as estudantes que, segundo ele, “só *vem* à aula para passar, não precisa fazer nada, não.” Outros/as jovens da turma fazem comentários na mesma direção de Mamute. Alice e Vitória concordam com a existência dessa postura na turma, mas a criticam. Nas malhas dessa discussão, o desprestígio social da EJA permeia a perspectiva de formação escolar que a modalidade oferta.

⁸⁷ Esses jovens consideram o encurtamento do tempo da escolarização partindo do pressuposto de que no Ensino Fundamental “regular” teriam de cumprir cerca de três anos para concluir essa etapa de ensino.

Alice, Mamute e Vitória, ao mesmo tempo em que ressaltam a EJA Juvenil como “oportunidade” concreta de se concluir o Ensino Fundamental, questionam a qualidade do ensino ofertado, indicando que proporcionaria uma situação desigual de inserção e permanência no Ensino Médio, como reitera Mamute:

Porque agora eles não estão aprendendo nada! Nada diferente, nada mais elevado. No 1º ano vai todo mundo penar, inclusive eu. E é isso, todo mundo sabe disso. Quem não tiver essa visão, meu filho, é porque não está olhando para a frente. Não tem como, esse ensino aí...

Carrano, Marinho e Oliveira (2015), em seus estudos sobre jovens fora da série, concluem que há um sistema precário de escolarização na Educação Básica “marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica que a escola consegue oferecer e na socialização que possibilita” que tem, nos/nas jovens pobres, seu público-alvo.

Em nossa investigação, percebemos que a EJA Juvenil é uma forma de escolarização precária, cuja intenção reside essencialmente na correção do fluxo escolar e que, portanto, oferece uma formação escolar igualmente precária, descolada das vivências juvenis e isolada dos processos pedagógicos gerais da escola, e sem uma perspectiva emancipatória dos/das jovens de sua invisibilidade, afetando negativamente suas expectativas de continuidade nos estudos.

As palavras de Mamute transcritas na página anterior caminham em direção à indagação de Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1452) que, aqui, retomamos: “Até que ponto este apartamento entre regulares e os fora de série não estaria sonhando direitos à escolarização de qualidade dos que, por diferentes motivos intra e extraescolares, constituíram trajetórias truncadas de escolarização?”

6 SENTIDOS E TEXTURAS EM URDIDURAS DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Transfiguro a realidade e então outra realidade,
sonhadora e sonâmbula,
me cria.*

(Clarice Lispector)

A questão de partida desta tese, o porquê de jovens de 15 a 17 anos permanecerem estudando, apesar das dificuldades enfrentadas para a conclusão do Ensino Fundamental, esticou os fios desta investigação, que se dá, por agora, ao alinhavo de uma tapeçaria volátil a novas estampas e tramas. Sendo assim, não é um ponto final, como insistiu minha jovem filha de 14 anos para que eu assim fizesse: “Mãe, põe um ponto final aí.” A riqueza do material empírico que acumulamos favorece novas tramas investigativas e novas reflexões. Ademais, minhas limitações deixam fios não espichados. O alinhavo é uma costura de pontos largos despretensiosa de dar-se por acabada e que, aqui, neste momento, encorpa percepções, constatações e continuidades.

A presença dos/das jovens de 15 a 17 anos na escolarização fundamental tem sido discutida a partir da questão do fracasso escolar e de fenômenos a ele circunscrito. Precisamente, o fracasso se remete àqueles/as que não conseguiram atingir patamares esperados na escala da meritocracia, sendo tomado como situação a ser transformada com medidas compensatórias de superação. Esta pesquisa nos permitiu constatar que o projeto EJA Juvenil se insere nessa vertente, como uma medida de correção do fluxo escolar revestida pela ideia de educação compensatória. O foco, então, centra-se no mérito, a partir de uma hierarquia do desempenho escolar, ignorando-se os sujeitos e suas experiências socioculturais, entre elas as especificidades dos ciclos da vida. Os/as jovens de 15 a 17 anos “permanecem desconhecidos em suas práticas, valores e modos de vida” (SPOSITO, 2005, p. 203).

No decorrer deste trabalho, não tomamos a experiência escolar vivida pelos/as jovens, reduzida à posição socialmente a eles/elas reservada na escolarização: a posição de “defasados/as” e “atrasados/as” em relação ao percurso escolar; tampouco perdemos de vista que o descompasso idade/ano produz uma situação escolar específica, atravessada pela desigualdade educacional que, por sua vez, produz outras desigualdades.

Neste estudo, constatamos que o “estar fora da faixa” conforma a escolarização dos/das jovens ao não-lugar produzido pelo lugar da escola. Nesta costura em pontos de alinhavo, percebemos a experiência escolar como dotada de múltiplos sentidos e singularidades, que vai sendo reinventada pelos/as jovens. Do não-lugar da escola os/as jovens percebem-se desiguais e reagem, fabricando suas resistências, transfigurando realidades, criando sentidos para a escola.

Abrantes (2003) reafirma a centralidade da atribuição de sentidos na formação identitária dos/das jovens, evidenciando as relações entre as “identidades juvenis” e as “dinâmicas de escolaridade”. O autor tipifica a escola como um dos contextos do processo de estruturação das identidades juvenis. Assim, a compreensão dos sentidos da escola para os/as jovens implicou a compreensão do contexto escolar, dos processos instituídos e das relações construídas nesse espaço.

Na produção dos “sentidos do sentido”, Abrantes (2003) elenca três aspectos. O primeiro aspecto parte de duas premissas: a de que os sentidos são produzidos socialmente, sendo, portanto, relacional, e de que é “impossível compreender a escola sem compreender os agentes que a constroem diariamente” (p. 6); em outras palavras, compreende-se a escola, compreendendo os sujeitos nela implicados.

O segundo aspecto se inscreve no âmbito da sensorialidade (sentimentos, sensações, emoções, ressentimentos e outros), ressaltando que a existência humana se move pelo desejo de se compreender e de dar sentido ao mundo em que se vive. Esse desejo de compreender a si mesmo e o mundo fertiliza sensações, intenções, trocas e vivências juvenis na escola, construindo o sentido da experiência vivida.

O último aspecto anunciado por Abrantes (2003) se refere à realidade em movimento. Parte-se do pressuposto de que a transformação da realidade é processual e constante. Na perspectiva de um contexto em transformação, os/as jovens pesquisados/as tecem sua história escolar em tramas de sentidos implicadas nas intersubjetividades, contextualidades e mudanças processuais.

Assim, desvendar as tramas dos sentidos da escola mobilizou nossa incursão empírica em conhecer os/as jovens que as produzem, fazendo deste texto um espaço disponível às suas histórias de vida, vivências e subjetividades.

A experiência escolar, nos informa Dubet (1994), tem uma constituição coletiva nas formas como se realiza, sendo, portanto, marcada por definições e

rumos comuns, mas sua vivência é distinta entre os sujeitos. Da mesma forma, na trama dos sentidos da escola, há fios como o de gênero, pertencimento étnico-racial, família, trabalho e relações de sociabilidade, portanto, fios comuns que se transversalizam em sua urdidura, mas se põem maleáveis às particularidades dos sujeitos, resultando em texturas e intensidades singulares.

A investigação nos remete à constatação de que a escola - um contexto institucional prescritivo, hierarquizado e seletivo - é também um espaço de múltiplas experiências que se interagem e vão sendo processualmente reinventadas pelos sujeitos. Nos termos de Abrantes (2003, p. 121), a escola para estes/estas jovens “constitui um campo aberto” de experiências, percursos, sentidos e singularidades. Do sentido nasce a reinvenção da experiência. Da reinvenção da experiência nasce o sentido da insurgência.

Considerando-se a polifonia de experiências e as singularidades que envolvem os/as jovens na urdidura dos sentidos da escola, pomos em realce alguns pontos largos no alinhavo desta escrita.

6.1 A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDIZAGENS

Acho que aprende em outros lugares, mas na escola é mais.

(Jú)

Os/As jovens, homens e mulheres da turma da EJA Juvenil, afirmam a escola como um lugar de aprendizagem em que “todos/as aprendem uns/umas com os/as outros/as, incluindo os/as professores/as entre os/as aprendentes. Portanto, a aprendizagem escolar se desencadeia pelas interações forjadas no processo de escolarização. Na escola, enfatizam eles/elas, se aprende conteúdos propedêuticos, advindos das disciplinas curriculares, que serão usados mais à frente, ou que poderão ser acionados quando necessário à construção de novos conhecimentos; se aprende conteúdos atitudinais, como “ser sempre educado” no trato com as pessoas, o “respeito pelos mais velhos”, e o “respeito à opinião dos outros”; também se aprende conteúdos ligados a acontecimentos contemporâneos, como a reforma do Ensino Médio em curso naquele momento.

Na voz desses/dessas jovens “a escola ensina valores, ensina coisas boas.” “A escola não ensina nada errado. Ela te ensina a ser um cara esperto.” Para os/as

jovens, a escola vai além do ensino instrucional; ela é um lugar onde o conhecimento pode ser acessado de forma mais sistematizada.

“Há coisas que a gente só aprende na escola.” Essa afirmação se repete nas entrevistas por dois vieses: o primeiro ligado ao alcance de “competências” como atingir, por exemplo, a proficiência em “ler sem engasgar nenhum pedacinho” e em “escrever do jeito certo”, além de lidar com cálculos matemáticos com destreza, o que para alguns/as dos/das jovens se põe como questão a ser resolvida na escolarização. Wolverine com 15 anos e Morena, de 17 anos, descrevem em suas entrevistas o sofrimento vivido diante de situações em que são convocados a demonstrar a prática fluente e segura da leitura e da escrita. Os dois não leem em voz alta, tampouco permitem que leiam o que escrevem, e declaram que não conseguem se fazer entender pela escrita. Angústia, humilhação e constrangimento são sensações citadas por eles como limitadoras das suas experiências juvenis. Por outro lado, ressalta-se que na turma da EJA Juvenil outros/as jovens fazem menção a essa questão como ainda “pendente” em sua trajetória escolar. Os muitos anos de escolarização e a passagem por um projeto de correção de fluxo não lhes assegurou a resolução dessa “pendência”.

O outro aspecto embutido na afirmação se refere aos conhecimentos que, para os/as jovens, só podem ser alcançados por meio da escola. Jú, por exemplo, narra aprendizagens que, segundo ela, só a escola poderia lhe proporcionar: “Na escola eles te contam o que já aconteceu há mil anos atrás, assim, um exemplo; eles te contam sobre os animais, as plantas; como que, tipo, como que nasceu o mundo... Acho que, assim, tudo a gente pode aprender na escola. Se eu ‘tivesse de explicar o que é a escola, eu, aí você - ‘Está vendo aquela cadeira ali?’ - eles explicam quais materiais eles usaram para fazê-la, tudo. Acho que tudo. Tipo, eu ia falar: ‘Eles explicam tudo sobre as árvores, a comida, tudo eles te ensinam, tudo’. Aí você fala assim: ‘Nossa, mas como que cresceu essa árvore aqui? Tipo, ela ia sair do nada?’ Eles explicam sobre as raízes, que você tem de fazer isso, aquilo, para ela crescer.”

Não se aprende somente na escola e os/as jovens entrevistados/as não ignoram isso e valorizam muito as aprendizagens não escolares. Em vários momentos da investigação, eles/elas revelam aprendizagens construídas no contexto familiar. Podemos dizer que a família é reiterada como berço de suas aprendizagens mais importantes. Também mencionam aprendizagens e saberes

construídos nas relações sociais, no trabalho, como descreveu Willy e no contexto virtual, quando têm oportunidade de acessá-lo. Contudo, a vivência em territórios de extrema pobreza e de injustiças sociais, apartados de bens culturais e tecnológicos - museus, bibliotecas, teatros, centro culturais etc. - existentes na cidade, delineiam essa representação social da escola como possibilidade quase única para ampliar seus repertórios intelectuais.

O reconhecimento da escola como lugar de aprendizagens não silencia questionamentos e indisposições frente a determinados conteúdos disciplinares ministrados nas aulas. Em geral, tais questionamentos vêm acompanhados da manifestação de uma dificuldade de compreensão do conteúdo, da expressa falta de vontade em ter de “lidar com aquilo”, ou ainda, do cruzar os braços e ignorar, da menção da não-utilidade daquele conteúdo para a vida futura, conforme manifesta Willy diante de um exercício sobre expressões numéricas: “Pra que eu vou precisar disso? Não vou precisar desse *trem* mesmo, só aqui na escola que precisa disso.” Saberes escolares que não fazem sentido para os/as jovens também permeiam a trama dos sentidos da escola. Sequer esse reconhecimento esvazia críticas dos/as jovens à monotonia repetitiva da própria aula. Muito menos cala narrativas juvenis insurgentes, na sala de aula, da violência policial vivenciada cotidianamente que apreendem porções generosas dos tempos de aula. Afinal, os/as jovens lutam para fazer da escolarização “uma experiência que redefine percursos sociais tão brutalmente entrelaçados” (ARROYO, 2017, p. 28) às injustiças sociais e à violação de direitos.

6.2 A ESCOLA: UMA OBRIGAÇÃO NECESSÁRIA

Ninguém estudaria se não fosse obrigado.

(Mamute)

É a letra pra nós, né.

(C1)

A obrigatoriedade da escola, para os/as jovens, é entendida sob duas vertentes: uma, da judicialização, e se refere ao caráter obrigatório da frequência escolar por pessoas de 5 a 17 anos de idade e que, portanto, abrange toda a turma

da EJA Juvenil. A frequência escolar deverá ser apurada diariamente, para se acercar do cumprimento dessa imposição legal. Entretanto, como vimos, ela perde força entre os/as jovens da EJA Juvenil, pois a presença nas aulas é bastante irregular.

A frequência à escola torna-se medida socioeducativa e de cumprimento compulsório por jovens punidos/as por ato infracional. Aos/às jovens que se encontram afastados/as da escola, é determinado o retorno imediato à escolarização. Assim ocorreu com Patrick: “Eu venho na aula obrigado pelo juiz”. Porém, a “adesão” a essa prescrição pode não se sustentar por muito tempo. Patrick, por exemplo, frequentou a escola por um período curto, aproximadamente, 15 dias. A escola não consegue afetá-lo. A frequência à escola toma uma dimensão apenas formal, sem caracterizar um investimento maior do adolescente a fim de promover o impacto positivo esperado pela exigência da medida socioeducativa.

A outra vertente, do reconhecimento social, em que “sem escola, eu não sou ninguém” é enfatizada por quase todos/as os/as jovens da turma da EJA Juvenil. Estar na escola e estudar são comportamentos socialmente esperados dos/das jovens de 15 a 17 anos. A ausência da escola, nesse momento da vida, pode trazer implicações para o reconhecimento da legitimidade do exercício da condição juvenil. A primeira implicação reside na associação usual entre escola e futuro, que se desfaz quando o/a jovem está fora da escola, sugerindo uma negligência do/da jovem em relação ao seu futuro. A outra implicação diz respeito a uma aliança entre escola e ocupação, em que estar fora da escola traduz um estado de desocupação juvenil, que pode conduzir os/as jovens a percursos insólitos, marginais. Logo, agrega-se à escola um sentido salvacionista, enfatizado por Vitória: “Quando eu parei de estudar, passei a ficar na rua até de madrugada, não fazia nada, nem curso eu fiz.” E por Willy, para quem “a vida de muitos amigos também, né, que virou traficante, esse negócio assim, que perdeu a vida, podia ter sido melhor né, estudando.”

A pesquisa revela que a importância dada ao estudo é transpassada por representações sociais construídas acerca de si e de seus coletivos, e por discursos sobre as implicações da falta de certificação escolar em suas vidas. Os/as jovens são estigmatizados/as por não terem ainda concluído o Ensino Fundamental, mas, ao permanecerem vinculados/as a uma instituição escolar, transitam pelo percurso protocolar da escolarização, o que parecia tornar mais ameno os julgamentos

sociais sobre eles/elas. Pois, segundo um deles, “estar atrasado no estudo já é um problema, não estar na escola é pior ainda, você fica malvisto.”

Para os/as jovens investigados/as, estudar é uma necessidade imposta pela vida: “Arrumar trabalho”, “ter um futuro melhor”, “fazer uma faculdade”, “conquistar a independência financeira para conseguir suas próprias coisas” são aspectos apontados que justificam a necessidade do estudo.

Um “futuro melhor” mencionado por muitos/as é projetado na perspectiva de se viver uma realidade social melhor, sem a precariedade de hoje. Os projetos de vida não incluem a perspectiva de se ficar rico ou de se ganhar muito dinheiro. O futuro passa pelo alcance de um trabalho com relações contratuais e salariais formalizadas, que lhes assegurem independência financeira e, mais à frente, a conquista do sucesso profissional. A escola, portanto, se incorpora ao tempo presente dos/das jovens, como uma necessidade, tendo um “sentido projetivo”, conforme acentua Abrantes (2003, p. 123).

Entretanto, para uma parcela significativa desses/dessas jovens, a necessidade do estudo estaria vinculada à conclusão da Educação Básica. O Ensino Médio figura como aposta efetiva do horizonte desejável da carreira escolar nesse momento - o que se explica por dar sequência ao Ensino Fundamental, portanto, seguir para a próxima etapa da escolarização. Willy pretende encerrar sua escolarização com a conclusão da Educação Básica. O pragmatismo dessa decisão se baseia na falta de sentido da ampliação da escolarização em seu projeto de futuro, o que não significa que o jovem esteja descartando outras perspectivas de formação, como estudar inglês, por exemplo. Eles/elas acreditam que a conclusão do Ensino Médio os colocaria numa posição mais estável no mercado de trabalho, com um salário fixo e suficiente para se sustentarem vida afora. Alguns/as estão convencidos/as de que ter uma escolaridade correspondente ao Ensino Médio poderia posicioná-los/as numa situação ascendente na escala social.

A intenção em prolongar os estudos no Ensino Superior se manifesta com maior intensidade naqueles/as jovens cujas famílias contam com uma renda maior. Tais famílias possuem uma situação de trabalho mais duradoura, por conseguinte, uma condição social menos precária. A pobreza extrema como condição de vida interfere na projeção da carreira escolar no Ensino Superior. Fazer um curso superior, ou seja, “fazer uma Faculdade”, pelo que pude perceber, para muitos/as

jovens está mais no campo dos desejos do que na ordem de objetivos a serem alcançados.

Porém, se para muitos/as jovens a escolarização é necessária, adquirindo um sentido projetivo, há quem expresse uma contraposição à importância da escola em suas vidas. Essa contraposição é delineada na descrença de Gedan em relação à escolarização: “(...) Tô vendo aqui que geral vai fazer só até o 1º ano. Por isso que eu não insisto em escola não, tô no 6º ano já tem quatro anos e os caras não querem *passar eu não, sô*. E vai ser sempre assim, não vai mudar, não.”

Também Matheus manifesta sua descrença em relação à possibilidade de a escola alterar seu futuro que, segundo ele, já pode ser antecipado: “Ser bandido”; “estudar não muda nada mesmo.” Estudar não altera a precarização de sua vida. A escola não o “salvou” da pobreza extrema (ARROYO, 2017).

O ceticismo em relação à instituição escolar é reafirmado por Gordão, um jovem de 15 anos, filho de policial, que vivenciou a maior parte de sua trajetória escolar num colégio militar de onde foi intimado a se transferir pelas reprovações vivenciadas. Quando o abordei sobre a possibilidade de ele participar de uma entrevista, respondeu enfaticamente: “Tem nada que conversar não, ué, escola é ruim demais, não serve pra nada.” E saiu.

Os três jovens verbalizam, sobretudo, o distanciamento da escola em relação às suas experiências, muitas delas injustas, vividas em outros contextos. A observação direta na sala de aula também revelou o distanciamento ressentido dos/as jovens em relação à escola pela exposição constante às situações de fracasso e de inferiorização ao longo do percurso escolar. A pesquisa assinala que a reprovação produz efeitos nocivos à vida dos/das jovens, não só pelos anos que se “perdeu”, mas porque ela inferioriza, subalterniza, intimida, baixa a autoestima, fragiliza a cidadania e os/as torna socialmente mais desiguais.

Para Arroyo (2017, p. 155), a escola dos pobres em suas ações educativas tem de proporcionar aos/às estudantes pobres “uma compreensão aprofundada da pobreza, de sua produção social, cultural, econômica, política.” Pode-se dizer que a escolarização não foi capaz de ajudá-los/as a compreender as formas de sua subalternização. Diferentemente de outros/as jovens entrevistados/as, a escola não é vista para, pelo menos três deles aqui citados, como “campo de possibilidades”, ainda que desiguais (ABRANTES, 2012, p. 189).

6.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE SOCIABILIDADE

Eu gosto muito de conversar, de bater papo... De estudar também, né.

(Tainá)

*Ah, eu gosto de jogar bola, conversar com os meninos, com as meninas.
Um pouco de estudar, um pouco...*

(Willy)

Conversar, verbo preferido dos/das jovens entrevistados/as para dizer do que mais gostam na escola. Conversar mobiliza a interação na turma: desabafos, confidências, segredos, afetos, afagos, tensões, opiniões, encontros, desencontros, trocas, lamentos e risos. Espontâneas ou não, as conversas constroem, desconstroem e reconstroem a fruição da vida na escola, transformando-a em sentidos. A captura empírica, ainda que com diferenciações entre homens e mulheres, indica a escola como um espaço/tempo privilegiado de sociabilidades encorajadoras de afetos e de novas amizades, mas também de desafetos e de hostilidades como vivenciou Vitória em tempos escolares idos, antes de chegar à turma, e como vivenciava Morena na sala de aula.

A implicação direta no dia a dia da turma, durante todo o ano de sua existência na escola, nos permite dizer que as relações tecidas de sociabilidade disputam espaço, lado a lado, com a transmissão de conteúdos disciplinares e, por vezes, se sobrepondo ao interesse e à dedicação dos/das jovens na construção da experiência escolar, indicando que a aprendizagem, a obrigação de estudar e a ludicidade se fazem juntas, não precisam ser excludentes. A sociabilidade contribui para que os/as jovens pensem mais positivamente sua relação com a escola.

Na escola se faz amigos/as e colegas. Amizade e coleguismo são conceitos demarcados como distintos. Essa demarcação é interceptada pela questão de gênero. Para as mulheres, as relações de sociabilidade lhes trouxeram amizades, que se estenderam para suas vivências fora da escola. Essas relações também reviveram algumas amizades de outros tempos esquecidas em seus territórios.

Já para os homens, essas relações trouxeram colegas. Nessa distinção, os homens constroem o conceito de “amigo” a partir de três fatores: o tempo, em que “amigo eu já venho com ele há muito tempo, ele já está comigo há muito tempo”; a solidariedade, em que “amigo é assim, né, pra te ajudar e você ajudar ele também”,

“e já me ajudou em outras épocas”; e pelo fator confiança, em que “no amigo a gente pode confiar de verdade.” Em geral, há certo maniqueísmo nessa demarcação. Amigo é sempre do bem: aconselha, conforta e ajuda quando você precisa. Colegas “são aqueles que te levam para a zoação, para fazer coisas que não se deve, desviam sua atenção das aulas.” E também certa dose de ceticismo: “Nessa vida, ninguém é amigo de ninguém, não. Mal você pode confiar em alguém.”

As diferenças entre homens e mulheres nas relações de sociabilidade não se conformam na distinção entre amizade e coleguismo, salientada pelos homens. Elas também se mostram nos modos, espaços e nos tempos em que tais relações se articulam. Nas aulas, essas relações costumam seguir o curso do gênero quase sempre e, na maioria das vezes, de mulheres com mulheres, incluindo a professora da turma, e de homens com homens. Mas, às vezes, os gêneros se entrelaçam. No recreio, esse entrelace é maior. O agente de informática, também jovem, é agregado pelas jovens nessas relações, assim como outras jovens de mesma faixa etária. O espaço da quadra, depois de iluminado, passou a constituir-se como espaço/tempo de relações de sociabilidade entre os homens.

A imersão empírica nos deixa concluir que, para os/as jovens, com as devidas diferenciações perpassadas pela dimensão de gênero e pela consideração de que o indivíduo reage de forma singular às plurais experiências vividas (Araújo e Martuccelli, 2012), a escola expande seus círculos de relações sociais (SPOSITO, NAKANO & CHEN CHEN, 2016).

Muitos estudos têm destacado a importância das interações face a face nas relações entre jovens e escola (ABRANTES, 2003; NOGUEIRA, 2006; PEREIRA, 2010; REIS, 2012, ABRAMOVAY et alii., 2015), considerando-se a polifonia de intenções, hierarquias, prescrições e experiências na complexidade da trama do contexto escolar. Por nosso lado, percebemos na incursão empírica que as relações de sociabilidade na escola acontecem de forma não homogênea. Elas funcionam como suportes para os/as jovens a fim de que se mantenham na escolarização, favorecendo a sobrevivência de suas juventudes à seletividade perversa do sistema escolar. Essa sobrevivência não seria fruto de uma adesão integral ao processo de ensino/aprendizagem, nem fruto de uma resistência individual ou coletiva dos/das jovens à escola, mas se mostra como uma forma de fabricação de suas insurgências do não-lugar da escola.

As relações sociais construídas fora da escola também interferem na atribuição de sentidos. As amigas de Alice e Jú, que estudam, estão no Ensino Médio, às voltas com o ENEM - o que suscita o desejo de alcançá-las e de encontrá-las no Ensino Superior. Já Morena diz se mirar na situação de suas amigas como exemplo para ter forças e continuar estudando. As amigas, algumas mais novas, segundo ela, já mães e outras grávidas, não estudam mais, e são dependentes da boa vontade de outras pessoas para sobreviverem e criarem seus filhos. Segundo Morena, “elas estão sem perspectiva de vida.” Morena afirma que não pretende “ficar como elas”, por isso, ainda está na escola.

6.4 A FAMÍLIA NA FABRICAÇÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLA

Cinthy Sartí (1999, p. 100) afirma que é na família que se aprende, num processo que se inicia ao nascer, “a ordenar e a dar sentido a experiências vividas.” Portanto, a família é um vetor importante na fabricação dos sentidos da escola. A associação da escola a um futuro melhor começa a ser aprendida no contexto familiar. No caso dos/das jovens pesquisados/as, as mães são as pessoas que se implicam na escolarização dos/das filhos/as. Essa implicação consiste, em grande parte, na insistência para que estudem e ampliem suas chances de “não ter uma vida tão dura” como a delas. “Se continuarem estudando, não vão passar a vida toda atrás de um balcão”, diz Solange, mãe de Alice. Ou: “Não vão viver correndo atrás de faxina na casa dos outros”, comenta Tica, mãe de Morena. Até mesmo as mães de jovens que não vivem com os/as filhos/as, mesmo a distância, segundo Jú e Mamute, estão sempre conversando com eles sobre a importância de estudarem.

O estímulo ao estudo, para essas famílias, parece ser o legado à sua prole. Entretanto, esse incentivo não está, necessariamente, para boa parte das famílias, colado à perspectiva de um Curso Superior. É um incentivo circunscrito ao tempo presente, cujo alcance pode chegar ao Ensino Médio. Mesmo assim, as famílias nutrem grande esperança em relação ao estudo. “Ser alguém na vida” passa, necessariamente, pela escola.

Nos pontos do alinhavo desta trama de sentidos da escola, um ponto bambo, e neste momento já derradeiro da escrita, se cria de inversão: “E a escola, ela se

interessa por mim, pelo o que eu penso ou pelo que faço?”⁸⁸ Aí, o “nem sempre” é a bambeza do ponto, matizado dos senões declinados na conversa. Ressaltamos um por se fazer “crônica de urgência” (ARROYO, 2017, p. 248): “Nem sempre, porque a Polícia está sempre na escola”; “A escola não sabe o que a gente passa nas mãos deles.” Segundo Coruja, os policiais entram na escola para tomar café, ir ao banheiro e lanchar, o que foi presenciado diversas vezes durante o tempo de observação na pesquisa. Entretanto, os/as jovens tinham outra percepção dessa presença: a Polícia estaria na escola para vigiá-los/as ou para “sacanear” com eles/elas. Essa presença constante da Polícia, a mesma que os intimidava e os humilhava nas ruas e nos territórios, indignava os/as jovens e refletia nas críticas que faziam à escola. É como se a escola, ao permitir o livre acesso da Polícia, legitimasse a violência policial contra eles/elas, provocando mal-estar e descontentamento entre os/as jovens, reforçando seus medos. A abordagem da Polícia, sempre de forma violenta, era rotineira na vida dos/das jovens, mas eles/elas se recusavam a naturalizar a dor e a humilhação que essa abordagem violenta causava, obrigando os tempos de aula a se curvarem diante de suas denúncias.

A sala de aula sintetiza conflitos, sofrimentos, dores, denúncias, enfim, ela condensa “precariedades do viver” (ARROYO, 2017, p. 34). Desse lugar de não-lugares que os/as aloca às margens, os/as jovens reagem a um sistema educacional injusto, transformando o curso da aula, os tempos e o currículo com suas histórias de vida, com suas (re)insurgências, reinventando o sentido da experiência vivida na EJA Juvenil, se criando sujeitos da resistência.

No dia da formatura, o ginásio esportivo se arrumou de flores para receber os/as jovens, adultos e velhos formandos e seus familiares. A alegria estampada nos semblantes soltava os risos e adornava os corpos juvenis envolvidos de roupas novas. O que se mostrava tão reluzente no olhar das famílias se faz menos pelo “cumprimento de uma etapa”, conforme reiteram os discursos oficiais, e mais pela resistência de juventudes negadas de direitos, e que conduz o sentido da cerimônia para Alice, C1, Carla, Gordão, Jonathan, Joyce, Jú, Kath, LG, Lorin AF, Mamute,

⁸⁸ Esta questão foi apresentada por mim na Roda de Conversa realizada na turma e polarizou muito as discussões. As intervenções trouxeram, de forma explícita, pontos de tensão e de conflito na relação dos jovens com a escola. Entre os aspectos levantados na discussão, eu abordei a questão da Polícia na escola ser esta muito enfatizada na discussão e nas conversas na sala de aula. São duas questões que sintetizam as críticas do descompasso existente entre a escola e os interesses da condição juvenil.

Morena, Neném, Tainá, Vitória, Willy e Wolverine, que naquele momento concluíam o Ensino Fundamental e se colocavam efetivamente como postulantes ao Ensino Médio.

Os quatro anos de pesquisa, leituras, conversas, escolhas, observações, anotações, gravações, transcrições, análises e sistematizações reafirmam, no ofício desta tese, “o papel desconcertante de fazer falar o texto de outrem, em um constante processo de adiamentos, aproximações e, sobretudo, negociações” (SPIVACK, 2010, p.9), nos remetendo à tarefa de que as texturas fiadas nesta escrita possam desconcertar silêncios, invisibilidades e subalternidades.

O “ensino da EJA Juvenil é fraco” - afirmam alguns dos/das jovens, que se sentem despreparados/as para o Ensino Médio. Carrano, Marinho e Oliveira (2015), em seus estudos sobre jovens fora da série, concluem que há um sistema precário de escolarização na Educação Básica “marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica que a escola consegue oferecer e na socialização que possibilita” aos jovens pobres, seu público-alvo.

Em nossa investigação, chegamos a uma conclusão semelhante: a EJA Juvenil é uma forma de escolarização precária, cuja intenção reside essencialmente na correção do fluxo escolar e que, portanto, oferece uma formação escolar igualmente precária, descolada das vivências juvenis e isolada dos processos pedagógicos gerais da escola, sem uma perspectiva emancipatória dos/das jovens que permita ir além de sua invisibilidade, afetando negativamente suas expectativas de continuidade de estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, Regina et all. **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, pp 19-60.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

_____. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, maio/ago; n. 6, set./dez. 1997, pp. 25-36.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.); CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Julio. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília, DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABRANTES, Pedro. A escola da vida. Tempo Social, **Revista de Sociologia** da USP, v. 24, n. 2. 2012.

_____. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. [online]. **Sociologia, problemas e práticas**, nº 60, 2009, pp. 33-52 Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php>

_____. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta, 2003.

ALMEIDA, Jorddana Rocha de. **No fio da navalha**: sentidos das experiências e projetos de futuro de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo *outsiders*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 24, n.2, São Paulo. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10>

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes**: Retrato de La sociedad chilena y sus individuos. T.1. Santiago: LOM Ediciones, 2012, pp.11-26.

_____. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educación e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, pp. 77-91.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. 1973, L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Seuil apud In: PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, maio/ago. n. 6, 1997, p. 17.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das Lutas pela Educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, 2018, pp. 1098-1117.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 298.

_____. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep**) Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, 2017, pp. 147-158. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br>

_____. Novos passos na Educação de jovens e adultos? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, G. S. & SILVA, M. R. (Orgs) **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016, pp. 23-38.

_____. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**. Vol.17, n. 35, 2015.

_____. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educ. rev.** [online]. Vol.31, n1, 2015, pp.15-47.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, 2013, pp. 653-678. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2012.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**: Campinas, v. 31, n. 113, 2010, pp. 1381-1416. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias? **Ações Coletivas e Conhecimento**. 2009. Disponível em <http://www.universidadepopular.rg/site/media/leiturasupms/AcoesColetivaseConhecimento>

_____. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 79, 2009, pp. 401-416. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. I; 2007. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/node/1054>

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, 2003, pp. 28-49. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

_____. **Ofício de mestre; imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Identidades Juvenis e Escolas. In: Jovens, escola e cultura, **Revista de Educação de jovens e adultos**, São Paulo: RAAAB; nº 10, 2000, pp.9-18.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** (Impresso), v. 2, 2013, pp. 89-117.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação.** Revista Sociedade e Estado [on-line]. Vol. 29, nº 2, 2014, pp. 449-469.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia.** Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 69.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980a.

_____. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Panorama Geral: 2015.** Belo Horizonte: SMED, 2015. Disponível em <http://www.sigabh.pbh.gov.br>

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 317/2014.** Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar, Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir do ano 2015. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 2014. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/dom>

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 030/2013.** Dispõe sobre o estabelecimento de novos parâmetros para o Projeto de Correção de Fluxo, denominado “Entrelaçando”, para estudantes matriculados no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 2013. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/dom>

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 190/2010**. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Correção de Fluxo Entrelaçando, para estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 2010. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/dom>

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da Escola Plural 5**. 3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da Escola Plural 3**. Turmas aceleradas. Retratos de uma nova prática, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Escola Plural 2 - Caderno 3º Ciclo de Formação: repensando nossa prática**, 1995.

BÉRGSON, Henri. L'évolution créatrice. Paris: Les Presses universitaires de France, 1907. Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine apud MINKOWSKI, Eugène. **El tiempo vivido: estudios fenomenológicos y psicológicos**. México: Fondo de Cultura Economica, 1973, p.159.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei n. 13185**, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília/DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei n. 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília/DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6286**, de 05 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a instituição do Programa Saúde na Escola – PSE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília/DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei n. 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394/96**. Brasília/DF, Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil.htm

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>

_____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília/DF. Disponível em: www.camaradosdeputados.gov.br/colecao/leis/1971, p. 59, Vol. 5 (Publicação Original)

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar**: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo/SP.

BURANELLO, Luciana Vanessa de Almeida. **Classes de correção de fluxo e resolução de problemas**: o olhar dos alunos, professores e assistente técnico pedagógico. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista/SP.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, 2004, pp. 325-343.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade. OLIVEIRA, Viviane, NETTO M. de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, 2015, pp. 1439-1454. Disponível em <http://dx.doi.org>

_____. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: **II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia de Educação**. Porto Alegre, 2009. Disponível em www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/985

_____. 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. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/go/files/20Carrano.pdf>

_____ & DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org). **Relatório final**: Pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”. 2010. Disponível em <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogopdf>

CARROCHANO, Maria Carla & ABRAMO Helena. O trabalho para juventude no Brasil: novos contextos? novos sentidos? In: Painel: Os jovens e o mercado de trabalho no **Brasil XIII BRASA**, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgard (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-Educa/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (CME/BH). **Resolução CME 001/2003**, de 05 de jun. 2003. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG, 2003.

_____. **Parecer CME 093/2002**, de 07 nov. 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Relatoras: Maria Clemência de Fátima Silva; Lavínia Rosa Rodrigues. Belo Horizonte/MG, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000**, de 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília/DF, 2000, 68p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

CORTI, Ana Paula, SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004, pp. 9-36.

_____ & FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas (org). **Singular ou Plural? Eis a escola em questão. Avaliação da Implementação do Projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Game, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; NOGUEIRA, Paulo & MIRANDA, Shirley. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: CORTI, Ana Paula et ali. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011, pp. 7-61.

_____. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: MEC/SED. **Salto para o Futuro Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino Médio. Ano XIX, boletim 18, 2009.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007, pp. 1105-1128.

_____. **A música entra em cena**: o rapp e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: set-dez, n.024, 2003, pp.40-52.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 30, 1999, pp. 25-39.

_____ & JESUS, Rodrigo Edenilson. (Coord.) et al. **Relatório de pesquisa**: a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Observatório da Juventude da UFMG, 2013. Disponível em <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/producao/producao-cientifica>

_____ & NOGUEIRA, Paulo; MIRANDA, Shirley. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: CORTI, Ana Paula et ali. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011, pp. 7-61.

_____ & NONATO, Bréscia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina. In: SPOSITO, Marília (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), Belo Horizonte/MG: Argvmentvm, 2 v. 2009, p. 276.

_____ & CARRANO, Paulo C. R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Rio de Janeiro: Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF, 2003. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/.pdf>

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento sobre juventude e educação**. São Paulo, INEP, 2000.

_____ & GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. (Mimeo, S/d).

DEBERT, Guita Grin. Velhice e o curso da vida Pós-Moderno. **Revista USP**, São Paulo, n.42, 1999, pp. 70-83.

_____. A Invenção da Terceira Idade e a Rearticulação de Formas de Consumo e Demandas Políticas”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 12, nº 34, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México: **Decisio**, n. 50, 2018, pp. 3-9. Disponível em <https://www.crefal.org/decisio>

_____. Educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 31, n. 112, 2010, pp. 939-959. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**; v. 38, n. 134, 2008, pp. 367-391.

_____. Conferência Nacional da Educação Básica. Eixo II: Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação. **Colóquio: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília/DF, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/mariapierro.pdf>

_____. & HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas: **Cad. Cedes**, v. 35, n. 96, 2015, pp. 197-217. Disponível em <http://dx.doi.org>

DOWLING, Collette. **Complexo de Cinderela**. São Paulo: Melhoramentos, 2012, p. 224.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003.

_____. As desigualdades multiplicadas. Tradução de Maria do Carmo Duffes Teixeira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 17, 2001, pp. 5-19.

_____. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. & MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions Seuil, 1996.

_____. & MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova** [on-line]. São Paulo, n. 40-41, 1997. pp. 241-266. Disponível em <http://dx.doi.org>

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado.**, Brasília/DF, v. 31, n. 1, 2016, pp. 51-73.

FANFANI, E. T. **La escuela y la cuestión social**: ensayos de sociología de la educación. Argentina/Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

_____. **Escola Jovem**: um novo olhar sobre o Ensino Médio. Seminário. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Ensino Médio, MEC: Brasília/DF, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA**: os sujeitos na formulação da mandala curricular. 2012, 242p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.

FONSECA, José Luiz Saldanha da. **Avaliação da Aprendizagem na Escola Plural**: o que ocorre na prática? 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

FONTOURA, Natália. **Trabalho doméstico não remunerado**: medir e valorar. Brasília: IPEA, 2017.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. SP: Cortez Editora, 1982.

FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, pp. 9-18.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas** I. ed., IS. (reimp). Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 323.

_____. **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, pp. 3-21.

GIL, Carmen. Z. de V. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Educação Santa Maria**, v. 36, n. 1, 2011, pp. 25-42.

GREEN, J.; NIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42, 2005, pp. 13-79.

GROPPO, Luiz Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13, n. 25, 2004, pp. 9-22.

GROSFÓGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI, **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, n. 1, 2016.

_____. **Interculturalidad ¿diálogo o monólogo?** la subalternidad desde la colonialidad del poder en los procesos fronterizos y transculturales latinoamericanos en Mario Campaña (ed.) América Latina: los próximos 200 años. Barcelona: CECAL-Guaraguao y Ministerio de Cultura de España), 2010.

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aime Cesaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago & G. Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. A procura de trabalho: uma boa janela para mirarmos as transformações recentes no mercado de trabalho? São Paulo: Article In: **Novos Estudos** – CEBRAP, 2012. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication>

HADDAD, Sérgio. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil. IN: CARUSO, A.; DI PIERRO, M. C.; RUIZ, M.; CAMILO, M. (Orgs.). **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. México: Pátzcuaro, 2008.

_____. **Educação e Exclusão no Brasil**. Ação EducATIVA/Observatório da Educação. São Paulo: Em Questão 3, 2007.

_____. et al. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos** – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

_____. A ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, 2007.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 106-122.

_____. & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000, pp. 108-130.

_____. A Educação de Jovens e Adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 106-122.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Trad. Fátima Murad. Cad. Pesqui. [on-line], vol. 37, nº 132, 2007, pp. 595-609.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2016. Disponível em <http://downloads.ibge.gov.br>

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013**. Rio de Janeiro, v. 33, 2014, pp.1-133, 2014. Disponível em <http://downloads.ibge.gov.br/downloadsestatisticas.htm>

_____. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://downloads.ibge.gov.br>

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar**. Anexos 1 e 2, 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024**. Linha de Base. 2014. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar**. Brasília: 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

_____. **Taxa de Distorção Idade-Série por Município – TDI**. 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Resumo Técnico, 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/resumostecnicos>

JESUS, Rodrigo Edenilson. Manifestos, audiências e a Lei nº 12.711/2012: disputas políticas e acadêmicas em torno das cotas e das ações afirmativas. In: SILVA, Juliana; COLEN, Natália Silva (orgs). **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG**: debates, implementação e acompanhamento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. pp. 37-58. Disponível em <http://www.lpp.uerj.br> e <http://www.flacso.org.br/gea>

JORGE, Liliane Santos. **Educador e educando**: a dimensão relacional da educação em experiências positivas na escolarização de adolescentes. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais, saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLASCO, 2005, pp. 21-54.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, 2006, pp. 31-48.

_____. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. **Anped**. 2006. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t036.pdf

LEITE, Lucia Helena Alvarez. **Com um pé na escola e outro na cidade: a experiência da rede do 3º ciclo no olhar de Paulo Freire** (mimeo), [s/d].

LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens.** São Paulo: Ação Educativa, 2005, pp.9-18.

LISPECTOR. Clarice. **Água Viva.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios e Modos de Ser Jovem.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Rev. bras. Ciências Sociais.** São Paulo, v. 17, n. 49, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, pp. 396-443.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. **Sobre la colonialidad del ser:** contribuciones al desarrollo de un concepto. Secciones de este ensayo fueron presentadas en charlas en el Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades, en el Centro John Hope Franklin, de Duke University, 2003.

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. (Org.). **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MARIANI, Geovana Cristina de Almeida. **Jovens de projetos**: um estudo de caso sobre os jovens do Programa Jovem Aprendiz no município de Vitória/ES. 2010. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo/ES.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, 1997, pp. 63-75.

MARTUCCELLI, Danilo & SINGLY, François. **Las sociologias Del individuo**. Santiago: LOM, 2012, 131p.

_____. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**: juventude e contemporaneidade. São Paulo, n. 5, 1997, pp. 5-14.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural**: um estudo de trajetórias. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo/USP. São Paulo/SP.

MERTON, Robert K. Las duraciones esperadas socialmente: estudio de caso sobre la formación de conceptos en sociología. In: TORRE, Ramón Ramos. **Tiempo y sociedad**. Madrid: Siglo XXI de España, 1992, pp. 275-306.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (orgs.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINKOWSKI, Eugène. **El tiempo vivido**: estudios fenomenológicos y psicológicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1973, p.159.

NETO, Pasquale Cipro. **Nossa Língua Curiosa**. São Paulo: Publifolha, 2003.

NOGUEIRA, Paulo Henrique. **Identidade juvenil e identidade discente**: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Pychia de Araújo. **Violência nas escolas e Juventude**: um estudo sobre o bullying escolar. 2007. 258p. Tese (Doutorado em Educação). PUC São Paulo/SP.

NONATO, Brésia França. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? In: **Educação e Contemporaneidade**. Salvador: FAEEBA, n. 40, v. 22, 2013, pp.69-81.

OLIVEIRA, Gisele Brandão Machado de. **Percursos de jovens de escolas públicas de ensino médio e profissional no programa de iniciação científica júnior da UFMG**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

OMS. Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe. **Informe de consulta técnica** (2016, Washington, D.C.). Accelerating progress toward the reduction of adolescent pregnancy in Latin America and the Caribbean. Report of a technical consultation (Washington D.C., USA, 2016).

PAIS. José Machado. Máscaras, jovens e escolas do diabo. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: v. 13, n. 37, 2008, pp. 7-21.

_____. **Vida cotidiana, enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro, Lisboa: Âmbar. 2001.

_____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, 1990, pp.139-165.

PAULA, Simone Grace de. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude**: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. 2012. 370 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. **Horizontes Antropológicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.

_____. **Etnografia não é método**. Porto Alegre: n. 42, 2014, pp. 377-391. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf>

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, n. 6, 1997, pp. 5-14.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior Zoeira**, experiências juvenis na cidade de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo São Paulo/SP.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2016. 2ª Ed.

QUARESMA, Maria Luísa. ABRANTES, Pedro. LOPES, João Teixeira, *Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes* **Sociologia, Problemas e Práticas** [online], 2012, CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em <http://spp.revues.org>

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura Souza. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

_____. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**, Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 227-278.

_____. *Colonialidad del poder y clasificación social*. **Journal of World- System Research**. 2000.

_____. *¡Qué tal raza!* **Revista del CESLA**, [S.l.], n. 1, 2000, pp. 192-200. Disponível em <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379>

_____. *¡Que tal raza!* Quito: Caap. **Ecuador Debate**. 1999, pp. 141-152. Disponível em: www.flacsoandes.edu.ec

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*. **Revista Estudos Feministas**. Santa Catarina: 2001, pp. 515-539.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014, 2ª Ed.

_____. & CHAÚÍ, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. & MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, 2007, pp. 71-94.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SARTI, Cinthya. A. Família e jovens no horizonte das ações. **Revista Brasileira de Educação** n.11 Espaço aberto. Centro de Estudos em saúde coletiva. UFSP/Escola Paulista de Medicina, 1999.

SETUBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em Aberto**. Brasília/DF: v. 17, n. 71, 2000, pp. 9-19.

SILVA. Lucas Eustáquio de Paiva. **Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

SILVA. Maria Clemência de Fátima. **Bolsos cheios de tempo**: uma leitura dos tempos tramados e vividos na Educação de Jovens e Adultos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

SILVA, Natalino Neves da; DIAS, Fernanda V. Juventude e Relações Étnico-Raciais. **Presença Pedagógica**, v. 16, 2010, pp. 32-37.

SOARES, Cláudia C. **Reinventando a Escola**: os ciclos de formação na Escola Plural. São Paulo: Annablumme, Belo Horizonte: CPP, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos** Educação. São Paulo: *Ahead of print*, 2017.

_____ & Felipe de Souza Tarábola. Entre luzes e sombras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

_____ & Nakano, Marilena; CHEN Chen. Sociabilidade percepções e valores: uma comparação entre jovens universitários brasileiros e chineses. In: **Jovens Universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea, 2016.

_____. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, pp. 93-104.

_____ et al. Adolescentes em processo de exclusão. In: SPÓSITO, M. P. (Coord.) **Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

_____. Juventude e educação: Interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 33, n. 2, 2008, pp.83-98.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. pp. 87-128.

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Afirmativa, 2003.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo da sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, 2003, pp. 210-226.

_____ & CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, São Paulo: ANPed, 2003.

_____. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**, MEC/INEP/COMPED. Brasília/DF, 2002.

_____. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira Educação**. São Paulo, n. 5/6, 1997, pp. 37-52.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: FFLCH-USP, v. 5, n. 1-2, (reed), 1994.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista Sociologia da USP*. São Paulo, v.5, n. 1 e 2, 1993, pp.161-178.

_____. Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, 1992.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, 2007, pp. 426-443. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TELLES, Vera. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: FELCH-USP Editora 34, 2ª Ed., 2013.

UNESCO. **Relatório Educação Para Todos no Brasil, 2000-2015: Versão Preliminar**, 2016.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. CONSED: Ação Educativa, 2001.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília/DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

_____. **Fora da escola não pode!** - o desafio da exclusão escolar. 1. ed. Brasília/ DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013.

VALADARES. Juarez Melgaço. **A escola plural**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo/USP. São Paulo/SP.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. RJ, Zahar, 1978.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; FREITAS, Pâmela Félix; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.6, n. 2, 2016, pp.51-79.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I **Serie Pensamiento Decolonial**. Ecuador, 2013, p. 548.

ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares. In.: NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo. (Orgs.) **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.19-43.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTES

O professor Geraldo Magela Pereira Leão e a Doutoranda Maria Clemência de Fátima Silva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais têm o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa que tem como título: “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar.”

O objetivo da pesquisa é “Compreender os sentidos da experiência escolar vivida por jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental.”

Gostaríamos de realizar com você algumas entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas serão principalmente sobre sua história de vida e sobre sua experiência escolar, conversaremos ainda sobre suas relações familiares, suas relações em sua comunidade/bairro e os desafios que enfrenta na escola. Os locais, datas e horários das entrevistas serão combinados com você e com a escola, se for o caso, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Sobre o resultado, será devolvido a cada um dos participantes e à escola. Todas as gravações ficarão arquivadas durante cinco anos em memória de computador dos pesquisadores.

Durante a realização dessa pesquisa asseguraremos todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os riscos dessa pesquisa são mínimos relacionados ao desconforto ou constrangimentos que poderão ocorrer quando você relatar sobre questões que marcam sua história de vida e sua experiência escolar. Tal situação levará à pesquisadora a interromper a exposição e a entrevista. E em caso de dúvidas sobre as questões éticas dessa pesquisa, você deverá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP (telefone (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

A sua participação é muito importante, pois possibilitará que você fale sobre a sua história de vida, sobre sua experiência escolar e os desafios enfrentados, e contribuirá para compreendermos o que é ser jovem de 15 a 17 anos no ensino fundamental.

Gostaríamos de esclarecer que o uso das informações fornecidas será destinado exclusivamente para a realização dessa pesquisa, podendo ser divulgado em congressos, revistas, livros e na tese de Doutorado Maria Clemência de Fátima Silva. E sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Por último, queremos que você saiba que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que você tem a liberdade de deixar de participar em qualquer momento da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso. Este documento possui duas vias, para que uma delas fique com você. Desde já agradecemos sua colaboração.

Eu _____, declaro que fui consultado/a pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Geraldo Magela Pereira Leão, telefone (31) 3409-5323 e Maria Clemência de Fátima Silva, telefone (31) [REDACTED] e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de entrevistas. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu assentimento livre e esclarecido.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Geraldo Magela Pereira Leão
Telefone: (31) 3409-5323
E-mail: gleao2001@gmail.com

Maria Clemência de Fátima Silva
Telefone: (31) [REDACTED]
E-mail: mariaclesilva@yahoo.com.br

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus
Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FAMÍLIAS

O/A seu/sua filho/a está sendo convidado pelo professor Geraldo Magela Pereira Leão e a doutoranda Maria Clemência de Fátima Silva, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a participar da pesquisa: “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar”.

O objetivo da pesquisa é “Compreender os sentidos da experiência escolar vivida por jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental”.

Serão realizadas algumas entrevistas com o/a seu/sua filho/a, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas serão, principalmente, sobre relatos da história de vida do jovem, tendo como temas a sua história familiar e sua experiência escolar. A participação do/a seu/sua filho/a é voluntária. Ele/a poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica, sem qualquer punição. Sobre o resultado, será devolvido a cada um dos participantes e à instituição escolar. Todas as gravações ficarão arquivadas durante cinco anos em memória de computador dos pesquisadores.

Durante a realização da pesquisa asseguraremos todos os cuidados necessários à participação do/a seu/sua filho/a de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os riscos dessa pesquisa são mínimos relacionados ao desconforto ou constrangimentos que poderão ocorrer quando seu/a filho/a relatar sobre questões que marcam sua história de vida e sua experiência escolar. Tal situação levará à pesquisadora a interromper a exposição e a entrevista. E em caso de dúvidas sobre as questões éticas dessa pesquisa, você e seu/sua filho/a deverão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP (telefone (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

A participação do/a seu/sua filho/a é muito importante, pois possibilitará que ele/a fale sobre a sua experiência de vida como jovem com mais de 15 anos inserido/a na escolarização fundamental e contribuirá com a análise e compreensão da condição juvenil de jovens brasileiros que vivenciam experiências escolares semelhantes.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa, podendo ser divulgado em congressos, revistas, livros e na tese de Doutorado de Maria Clemência de Fátima Silva. E a identidade do/a seu/sua filho/a ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso. Este documento possui duas vias, para que uma delas fique com você. Desde já agradecemos sua colaboração.

Eu, _____, permito que meu/minha filho/a
_____ participe desta investigação.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo/a jovem adolescente:

Geraldo Magela Pereira Leão
Telefone: (31) 3409-5323
E-mail: gleao2001@gmail.com

Maria Clemência de Fátima Silva
Telefone: (31) [REDACTED]
E-mail: mariaclesilva@yahoo.com.br

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus
Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

O professor Geraldo Magela Pereira Leão e a doutoranda Maria Clemência de Fátima Silva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais têm o prazer de convidá-lo/a para participar da pesquisa: “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar”. O objetivo da pesquisa é “Compreender os sentidos da experiência escolar vivida por jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental”.

Gostaríamos de realizar com você algumas entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Os locais, datas e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. O resultado será devolvido a cada participante. Todas as gravações ficarão arquivadas durante cinco anos em memória de computador dos pesquisadores.

Durante a realização dessa pesquisa asseguraremos todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os riscos dessa pesquisa são mínimos relacionados ao desconforto ou constrangimentos que poderão ocorrer quando você relatar sobre questões que marcam sua vida. Tal situação levará à pesquisadora a interromper a exposição e a entrevista.

E em caso de dúvidas sobre as questões éticas dessa pesquisa, você deverá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP (telefone (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

A sua participação é muito importante, pois possibilitará um momento de relato sobre a experiência familiar de acompanhar, orientar e ser referência de um jovem adolescente que ainda não concluiu o ensino fundamental e contribuirá para análise e compreensão da condição juvenil de outros jovens adolescentes brasileiros que vivenciam situação semelhante. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa, podendo ser divulgado em congressos, revistas, livros e na tese de Doutorado de Maria Clemência de Fátima Silva. E sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício.

Estamos, também, disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso.

Este documento possui duas vias, para que uma delas fique com você.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Eu _____, declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Geraldo Magela Pereira Leão,

telefone (31) 3409-5323 e Maria Clemência de Fátima Silva, telefone (31) [REDACTED] e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de entrevistas. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Geraldo Magela Pereira Leão
e-mail: gleao2001@gmail.com

Maria Clemência de Fátima Silva
e-mail: mariaclesilva@yahoo.com.br

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus
Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORES E PROFESSORES

O professor Geraldo Magela Pereira Leão e a Doutoranda Maria Clemência de Fátima Silva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais têm o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa que tem como título: “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar”.

O objetivo da pesquisa é “Compreender os sentidos da experiência escolar vivida por jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental”.

Gostaríamos de realizar com você algumas entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas serão principalmente sobre a experiência escolar dos jovens adolescentes da escola, sobre a escola, e as relações desta com comunidade/bairro onde está inserida. Os locais, datas e horários das entrevistas serão combinados com você respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Sobre o resultado, será devolvido a cada um dos participantes e à escola. Todas as gravações ficarão arquivadas durante cinco anos em memória de computador dos pesquisadores.

Durante a realização desta pesquisa asseguraremos todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os riscos dessa pesquisa são mínimos relacionados ao desconforto ou constrangimentos que poderão ocorrer quando você relatar sobre questões que marcam sua história de vida e sua experiência escolar. Tal situação levará à pesquisadora a interromper a exposição e a entrevista. E em caso de dúvidas sobre as questões éticas dessa pesquisa, você deverá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP (telefone (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

A sua participação é muito importante, pois possibilitará que você fale sobre a sua história de vida, sobre a experiência escolar dos jovens de 15 a 17 anos estudantes da escola e os desafios enfrentados, sobre a escola e o bairro onde se localiza. Sua participação contribuirá para compreendermos aspectos ligados à vida escolar dos jovens e à presença de suas famílias no processo de escolarização.

Gostaríamos de esclarecer que o uso das informações fornecidas será destinado exclusivamente para a realização dessa pesquisa, podendo ser divulgado em congressos, revistas, livros e na tese de Doutorado Maria Clemência de Fátima Silva. E sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Por último, queremos que você saiba que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que você tem a liberdade de deixar de participar em qualquer momento da pesquisa, não tendo

nenhum constrangimento por isso. Este documento possui duas vias, para que uma delas fique com você. Desde já agradecemos sua colaboração.

Eu _____, declaro que fui consultada pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Geraldo Magela Pereira Leão, telefone (31) 3409-5323 e Maria Clemência de Fátima Silva, telefone (31) [REDACTED] e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de entrevistas e conversas informais. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu assentimento livre e esclarecido.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Geraldo Magela Pereira Leão
e-mail: gleao2001@gmail.com

Maria Clemência de Fátima Silva
e-mail: mariaclesilva@yahoo.com.br

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus
Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DIRECIONADO À ESCOLA)

Título da Pesquisa: “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar”

Pesquisador Responsável: Geraldo Magela Pereira Leão

E-mail: gleao2001@gmail.com Tel: 31 [REDACTED]

Pesquisadora Corresponsável: Maria Clemência de Fátima Silva

E-mail: mariaclesilva@yahoo.com.br Tel: (31) [REDACTED]

A **Escola Municipal [REDACTED]**, localizada no município de Belo Horizonte, na pessoa da Direção Escolar, autoriza a realização da pesquisa “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar”. A investigação tem como objetivo principal compreender os sentidos da experiência escolar vivida por jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental.

Por esta, atesta-se ciência de que o trabalho de pesquisa será realizado por meio de uma investigação etnográfica. Nesse sentido, será realizada a observação participante, da qual consta o acompanhamento das experiências escolares dos/das jovens adolescentes em múltiplas situações e contextos do dia a dia da escola. Também serão realizadas entrevistas e conversas informais conduzidas pelos pesquisadores com os/as estudantes observados/as. As entrevistas com os/as jovens adolescentes serão realizadas mediante o seu próprio consentimento e dos pais, mães ou responsáveis de acordo com os cuidados éticos da pesquisa científica com seres humanos. As entrevistas serão devidamente gravadas e transcritas. Os/as entrevistados/as terão acesso às transcrições e poderão requerer a posse das mesmas com o conteúdo de suas entrevistas. A pesquisa contará ainda com dois outros recursos metodológicos que consistem na análise de documentos relativos à história escolar dos/das jovens adolescentes pesquisados/as e sobre a escola, e na aplicação de questionário para compor o perfil socioeconômico desses/as jovens adolescentes.

Os pesquisadores esclarecem que o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa ficará assegurado por meio do uso de nomes fictícios. Compreendemos que os mesmos estarão disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que garantirão a total liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase desta, sem que a instituição seja identificada e sem prejuízos para a mesma. Também estamos cientes de que a adesão à pesquisa é voluntária, podendo ser recusada a participação nesta a qualquer momento. O período em que se realizarão as observações será posteriormente combinado com a Instituição, após obtida a autorização do Comitê de Ética da UFMG para a pesquisa.

Autorizamos a veiculação de informações obtidas durante o trabalho de campo no texto final da tese de doutorado, principal produto desta pesquisa. Estas poderão ser utilizadas pelos pesquisadores para publicações na área da educação.

Expõe-se ciência também que esse estudo envolve riscos mínimos, ou seja, os riscos referentes à inibição e perda de privacidade dos participantes serão minimizados a partir da garantia de sigilo e da possibilidade de os participantes se desvincularem da pesquisa a qualquer momento. Em caso de dúvidas, podemos entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado pela direção da escola por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

- Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DAE – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Por estar de acordo, eu,

_____, dirigente escolar da Instituição acima referida, li e entendi as informações fornecidas e, sentindo-me esclarecido (a), autorizo a realização da pesquisa “A permanência de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos da experiência escolar” na Instituição.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura e cargo do participante

Carimbo da instituição

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, ____ de _____ de ____.

Geraldo Magela Pereira Leão
e-mail: gleao2001@gmail.com

Maria Clemência de Fátima Silva
e-mail: mariaclesilva@yahoo.com.br

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Olá!

Como já conversamos antes, sou uma pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e realizo uma pesquisa sobre os sentidos da escola para jovens de 15 a 17 anos. Peço que você colabore com a pesquisa, respondendo as perguntas do questionário abaixo. Asseguro que seu nome não será revelado e assumo o compromisso de utilizar os dados somente na pesquisa.

Pesquisadora: Maria Clemência de Fátima Silva

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Pereira Leão

Data de aplicação: ___/___/201__

Hora: _____

Questionário

1. Qual é o seu nome?

2. Qual a sua idade? () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 ou mais

3. Qual o seu sexo? () Feminino () Masculino

4. Onde você nasceu?

() Belo Horizonte.

() Em outra cidade mineira. Qual? _____

() Em outro estado. Qual? _____

5. Onde você mora?

Rua _____ nº _____ Bairro:

_____ Cidade: _____

Há quanto tempo mora nesse bairro? _____ anos

Já morou em outro bairro antes desse? () Sim () Não

Se sim, em qual bairro? _____

Por que se mudou? _____

Você mora: () Perto da escola () Distante da escola

Você precisa pegar ônibus para chegar à escola? () Sim () Não

6. Sua casa é:

- () própria () alugada () emprestada
() adquirida pelo Programa Minha Casa Minha Vida
() de outro tipo. Explique _____

7. Qual sua cor ou raça/cor?

- () Branca () Negra () Parda () Indígena

8. Você é:

- () casado/a () solteiro/a () Outra situação
Explique: _____

9. Você está namorando? () Sim () Não**10. Você tem filhos? () Sim () Não**

Se sim, quantos? _____

Qual a idade deles? _____

Os filhos moram com você? () Sim () Não

Se não, com quem moram? _____

11. Quantas pessoas moram com você em sua casa? _____

Marque abaixo, quem são essas pessoas.

- () Mãe () Pai () Irmãos/Irmãs () Avós () Tio/Tia () Primo/a
() Amigo/a () Madrinha/Padrinho () Outro. Qual _____

12. Quanto à ocupação profissional de seus pais, responda:

Sua mãe está trabalhando fora de casa? () Sim () Não

Se **sim**, que trabalho ela faz? _____

Se **não**, por qual motivo? _____

Seu pai está trabalhando? () Sim () Não

Se **sim**, que trabalho ele faz? _____

Se **não**, por qual motivo? _____

13. Qual é a renda mensal de sua família?

- () Até 1 salário mínimo

- () De 1 a 2 salários mínimos
- () De 2 a 3 salários mínimos
- () Acima de 3 salários mínimos

14. Seus pais estudaram? () Sim () Não

Até que ano/série sua mãe estudou? _____

Até que ano/série seu pai estudou? _____

15. Você trabalha? () Sim () Não () Estou desempregado/a

Se sim, o que você faz? _____

Onde trabalha? _____

Quantas horas por dia? _____

Quanto você ganha por esse trabalho? _____

Você gosta desse trabalho? () Sim () Não

Por quê? _____

16. Você costuma ajudar nas tarefas domésticas? () Sim () Não

Se sim, quais tarefas você realiza?

17. Você participa alguma religião? () Sim () Não

Se sim, Qual?

() Católica () Espírita () Candomblé () Umbanda () Evangélica

() Outra. Qual _____

18. O que você costuma fazer no seu tempo livre?

Escolha as opções que representem o que você faz com maior frequência.

() Fica em casa sem fazer nada

() Dorme.

() Vê TV

() Ouve música

() Joga videogame

() Navega na internet

() Fica na porta da escola em outros turnos diferente do seu

() Fica na rua, esquina ou praça conversando com amigos

() Vai para casa de amigos/as

() Frequenta bares

- () Vai à festas, bailes etc.
 () Lê
 () Outro. O quê? _____

19. Você pratica alguma atividade esportiva? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

20. Você participa de algum grupo ou de alguma atividade em sua comunidade? (Grupo de funk, banda de rock, grupo de *hip-hop*, grupo de pagode, grupo de teatro, time de futebol etc.)?

- () Sim () Não

Se sim, qual? _____

21. Na sua casa tem computador/notebook?

Se sim, ele está conectado à internet? () Sim () Não

Você o utiliza? () Sim () Não

Abaixo, marque as opções que indiquem para que você usa computador/notebook

- () Navegar na internet
 () Pesquisar sobre assuntos estudados na escola
 () Pesquisar sobre outros assuntos
 () Para jogar
 () Para ouvir música
 () Para assistir a filmes
 () Outros usos. Quais? _____

Com que frequência você utiliza o computador/notebook em casa?

- () Todos os dias () Nos finais de semana () Uma vez por semana
 () Uma vez por mês

Quanto tempo você costuma ficar no computador/notebook cada vez que você o utiliza?

- () Até uma hora () Duas horas () Três horas () Quatro horas ou mais

22. Você possui celular? () Sim () Não

Marque abaixo, as opções que indiquem o uso que você faz do celular

- Fazer ligações
- Receber ligações
- Watsapp
- Ouvir música
- Assistir a vídeos
- Tirar fotos
- Ler ou enviar email
- Navegar na internet
- Redes sociais

23. Você costuma navegar na internet? Sim Não

De onde você acessa a internet?

- Do celular Do computador/notebook de casa Da *lan house*
- Do computador da escola Da casa de amigos
- Outros. De Onde? _____

Marque abaixo, as opções que indiquem para que você acessa a internet.

- Redes sociais
- Comunicador instantâneo (Skype, Messenger etc.).
- E-mails
- Pesquisa em geral
- Trabalhos escolares
- Jogos
- Escutar Música
- Baixar vídeos
- Leitura de notícias
- Outros. Quais? _____

24. Você já fez ou faz algum curso? Sim Não

Se sim, qual? _____

25. Você já parou de estudar alguma vez? Sim Não

Se sim, por qual motivo parou?

Por que voltou a estudar?

26. O que você faz durante o recreio?

27. Você tem amigos na escola? () Sim () Não

28. O que te motiva a frequentar a escola?

Que motivos o/a levam a faltar às aulas na escola?

29. Você gosta de estudar a noite () Sim () Não

Por quê? _____

30. Qual é a sua opinião sobre esse projeto EJA Juvenil?

31. Quais são seus planos depois de formar na EJA Juvenil?

32. Como seu nome não será revelado, crie um pseudônimo (nome fictício, apelido, etc.) para você.

Mais para o fim do semestre, faremos entrevistas com alguns/algumas alunos/alunas da EJA Juvenil, para a pesquisa, você se dispõe a participar?

() Sim () Não

Se sim, qual é o seu número de telefone: _____

Seu e-mail: _____

APÊNDICE G – ESTUDO EXPLORATÓRIO**Doutorado – Pesquisa exploratória**

Escola Municipal _____ Regional: _____
 Endereço: _____ Telefone: _____
 Direção: _____

1. Atendimento dos jovens de 15 a 17 anos

Forma	Turno	Total de jovens
3º ciclo		
EJA Juvenil		
EJA		

2. Sobre a escola

Atendimento	Turno	Nº de alunos
Educação infantil		
1º ciclo		
2º ciclo		
3º ciclo		
EJA Juvenil		
EJA		

3. Projetos

Ciclo	Turno	Entrelaçando	PEI
1º			
2º			
3º			
EJA Juvenil	---	-----	
EJA Múltiplas idades			

Projetos da Escola em curso

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

4. Há algum projeto da específico para os jovens adolescentes?

APÊNDICE H – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS JOVENS

Fale um pouco de você.

- O que gosta, o que não gosta?
- Como é seu dia a dia, suas tarefas e obrigações?

Origem social e dimensão racial

- Com quem vive e como vive.
- Irmãos, quantos, moram com você.
- Onde nasceu.
- Onde mora. Viveu sempre nesse lugar.
- Como é esse lugar.
- Quem trabalha na família. O que faz
- Escolaridade dos pais e dos irmãos.
- Cor/raça e gênero dos familiares.

Opinião sobre a escola

- Espaços e condições de funcionamento.
- Aulas, conteúdos, atividades fora da sala, atividades escolares fora da escola, etc.
- Relação com a professora e relação com os/as colegas.
- O que mais gosta de fazer na escola.
- O que incomoda muito.
- Desafios enfrentados para estudar
- O que é a escola pra você?
- Você gosta da escola?
- O que acha do que ensinam na escola?
- Você acha que o que a escola ensina tem alguma coisa a ver com a sua vida?

Como tem sido a escolarização

- Percurso escolar, abandono, reprovação, etc.
- Situação atual.
- Motivos que aponta para a não conclusão do ensino fundamental.
- Como sua família vê sua situação escolar?
- O que seus pais falam sobre a escola?

- E você, o que fala com sua família sobre a escola?
- Sua família considera a escola importante? Como?
- Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?
- O que manteria?
- O que é para você é estudar à noite?
- O que é estudar num projeto de EJA Juvenil?
- Sente falta de alguma coisa?
- Como você se vê como aluno/a?
- Você realiza as atividades propostas?
- De qual atividade na escola gosta mais?
- Você participa das conversas na sala de aula? Como?
- Você enfrentou algum obstáculo pra estudar? Como superou?
- Você estuda em casa? Lê?
- Como se sente na escola?
- O que você acha do ensino da escola?
- O que considera mais importante que você aprendeu na escola?

Sentidos da escola

- O que é a escola para você?
- Você estuda por quê?
- O A escola interfere em sua vida, como?
- O que você levaria da sua experiência na escola para sua vida?

O que faz quando não está na escola?

- Noites, finais de semana, férias...
- Lugares, espaços onde costuma ir ou ficar.
- Trabalha? O que faz? Quanto tempo fica no trabalho, gosta do que faz?
- Já trabalhou?

Relações fora da escola

- Amigos/as – de onde são, como os conheceu e o que costuma fazer quando estão juntos.
- Tem diferença entre os amigos do bairro e os amigos da escola, qual?
- Namoro, relação, estável, filhos, etc.
- Participação em atividades ou projetos em seu bairro.
- Relação com a família.

- Relação no trabalho.

O que é ser jovem pra você?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A

- Nome, idade, parentesco, local de moradia, composição do grupo familiar
- Situação de trabalho
- Religião
- Escolaridade do grupo familiar
- Como a família se diverte?

RELAÇÃO FAMÍLIA/FILHOS

- Como você descreve seu/a filho/a
- Como é o dia a dia dele?
- Como seu/a filho/a se diverte?
- As amizades, o bairro...

RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

- Conversa com os/as filhos/as sobre a escola, sobre os estudos? O quê?
- Os/as filhos/as falam sobre a escola em casa? O quê?
- A família procura a escola para conversar sobre o/a filho/a? A escola procura a família?
- Participa das atividades da escola voltadas para a família (festas, reuniões, assembleias...)
- A família estimula o estudo do/a filho/a? Como?
- Seu/a filho/a falta a escola? Por quê?
- Diga-me três aspectos da educação do/a seu/a filho/a que você acha que são muito importantes. Por que escolheu esses aspectos?

ESCOLARIZAÇÃO DOS/AS FILHOS/AS

- O que acha desse projeto em que seu/a filho/a está inserido EJA Juvenil?
- O que espera da escola?
- Fatores que estimulam seu/a filho/a a estudar
- Fatores que desestimulam seu/a filho/a a estudar

- Seu/a filho/a tem 15 anos ou mais e ainda não concluiu o ensino fundamental. Como você vê e lida com isso? Na sua opinião por que isso aconteceu?
- Você está satisfeito com a escola? Destaque três pontos fortes da escola.
- Que sentido tem a escola de seu/a filho/a pra você? Que sentido você acha que a escola tem pra seu/a filho/a?
- Há algum acontecimento ou situação que você ache tenha interferido na escolarização de seu/a filho/a?
- Que sugestões você teria para a escola

SONHOS/PROJETOS DE VIDA

- Você tem algum sonho ou projeto de vida para seu/a filho/a?
- E em relação à universidade?

A PESQUISA

- Existe mais alguma coisa que você gostaria de me falar?
- Como foi para você participar dessa pesquisa?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO

- Nome, idade e estado civil
- Local de moradia
- Filhos, idade, escolaridade deles, com quem ficam enquanto trabalha.
- Pertencimento racial
- Pertencimento religioso

Trajetória acadêmica e experiências de trabalho

- Conte-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica
- Que experiências de trabalho já teve?

Experiência de ser mulher, negra, mãe e solteira

- Desafios enfrentados na vida
- Ser mulher, negra e diretora de escola

Atuação cultural e política

Sobre o bairro

- Desde quando você mora neste bairro?
- Algo marcante na história do bairro
- Como é viver nesse bairro?
- Equipamentos sociais e culturais.
- Você costuma passear pelo bairro?
- Como é a vida dos jovens que mora nesse bairro?
- O que falta aqui no bairro para os jovens?
- Como chegou a ser diretora da escola em questão?

Sobre a escola

- História da escola
- Como chegou à direção da escola
- Como vê o seu papel
- Maiores Desafios enfrentados
- Relações com o poder público
- Relação da escola com o bairro
- Relação da escola com as famílias
- Relação da escola com os/as alunos/as
- Projetos da escola/ Experiências pedagógicas importantes
- Pretensões em relação às eleições pra direção de escola ano que vem

A escola e os jovens

- Fale-me sobre sua experiência com estudantes jovens.
- Relação da escola com os/AS jovens adolescentes.
- O Projeto EJA Juvenil, como você vê.
- Foram 35 alunos matriculados este ano na EJA Juvenil. 13 jovens estavam na EJA Juvenil em 2016 aqui e em outras escolas. Como você vê essa situação?
- Ano passado, a escola tinha três turmas de EJA Juvenil, hoje tem uma, apesar de ter outros/as alunos/as nessa faixa etária. O que levou a escola a reduzir o número de turmas?
- Como os jovens de 15 a 17 anos chegam à EJA Juvenil? Critérios.
- Dificuldades encontradas para executar o Projeto.
- Relação da escola e a polícia. Descreva.

A presença da polícia na escola todas as noites serve para quê?

- Como houve redução das turmas no turno da manhã, haveria espaço para a turma de EJA Juvenil, por que a opção foi a de trazer esses alunos para o turno da noite?

- Em 2016, havia duas turmas de EJA Juvenil no turno da tarde, turno onde se concentra a infância, como foi essa experiência? Por que a opção da escola em manter os alunos à tarde?

Você os/as jovens e

- Como você vê a sua relação com os alunos e alunas dessa turma?
- Você acha que conhece bem seus/as alunos/as jovens? Que histórias de vida eles trazem?
- Que conflitos, tensões desejos eles trazem pra escola?
- Na sua opinião, a história de vida de seus alunos interfere na escolarização deles? Como?

Os/as alunos/as e seus projetos de vida

- Você acha que seus/as alunos estão preparados/as para cursar o Ensino Médio?
- Você acredita que eles/as vão fazer o Ensino Médio?
- E você, que sonhos teria em relação a seus/as alunos/as?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR/A

IDENTIFICAÇÃO

- Nome, idade e estado civil
- Local de moradia
- Filhos, idade, escolaridade deles, com quem ficam enquanto trabalha
- Pertencimento racial
- Pertencimento religioso

Trajetória escolar e profissional

- Formação acadêmica
- Trabalho
- Quanto tempo de docência
- Carga horária de trabalho dentro e fora da escola
- Quanto tempo está nesta escola?
- Quanto tempo de casa até a escola?

Atuação cultural, política e social

RELAÇÕES SOCIAIS /PROJETOS DE FUTURO

- Amizades: no bairro, no trabalho, onde estudou, etc.
- Rotina diária.
- Como se diverte
- Quais sonhos ou projetos para a sua vida você considera que alcançou? Por quê? O que isso significa para você?

ATUAÇÃO DOCENTE COM JOVENS

- Já tinha dado aulas para jovens antes da EJA Juvenil?
- Você acha que precisa um perfil específico para atuar na docência com jovens dessa faixa etária?
- Como se tornou professora da EJA Juvenil?
- Você gosta de atuar na EJA juvenil?
- Você vê diferença entre atuar no 3º ciclo ou outro nível de ensino e na EJA Juvenil? Qual?
- Você tem boa relação com os jovens?

O PROJETO EJA JUVENIL

- Você realmente considera que o projeto ajuda na correção do fluxo? Por quê? Em que se baseia para dizer isto?
- Ele tem beneficiado os/as jovens?
- Dificuldades encontradas para executar o Projeto. Quais?
- Em sua opinião, que tipo de proposta pedagógica atenderia as necessidades dos alunos dessa faixa etária. Que caminhos poderiam ser seguidos?

OS ALUNOS E A ESCOLA

- Como você vê a relação da escola com seus alunos?
- O que, em sua opinião, levou seus alunos para a EJA Juvenil? Por que ainda não concluíram o ensino fundamental na sua opinião?
- Cerca de 20 alunos/as permanecem na turma.
No início do ano eram 35 alunos na turma, o que, na sua opinião teria motivado o abandono de alguns deles?

- Aponte três aspectos que evidenciam a importância da escola e os coloque em ordem de importância.
- Que sentidos você vê que a escola tem para seus/as alunos/as?
- Há alunos/as que se destacam mais na sala de aula? Por quê?
- Há diferenças entre estudantes moças e rapazes?
- Que conflitos, tensões desejos eles/as trazem pra sala de aula?
- Cite três alunos que você considera especiais e por quê?

Você e os/as jovens

- Os/as alunos contam sobre a vida deles fora da escola?
- Os/as alunos/as contam histórias de sua trajetória escolar? O que contam?
- Como você vê a sua relação com os alunos e alunas dessa turma?

Projetos de vida dos/as jovens e da professora

- Você acha que seus alunos estão preparados para cursar O Ensino Médio?
- Você acredita que eles vão fazer o Ensino Médio?
- Que sonhos você teria em relação a seus alunos?

Quais sonhos ou projetos para a sua vida você considera que alcançou? Por quê? O que isso significa para você?

Quais sonhos ou projeto para a sua vida você não alcançou? Por quê? O que isso significa para você?

APÊNDICE I - RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES**QUESTÕES PARA DISCUSSÃO**

VOCÊS ACHAM QUE A ESCOLA CONHECE BEM VOCÊS? ELA PRECISA CONHECER VOCÊS?

A ESCOLA SE INTERESSA PELO/AS ALUNOS/AS? PELO QUE ELES/AS PENSAM OU FAZEM?

A ESCOLA ESTÁ TE FAZENDO APRENDER?

QUAIS SONHOS OU PROJETOS PARA A SUA VIDA VOCÊ CONSIDERA QUE ALCANÇOU? POR QUÊ? O QUE ISSO SIGNIFICA PARA VOCÊ?

QUAIS SONHOS OU PROJETO PARA A SUA VIDA VOCÊ NÃO ALCANÇOU? POR QUÊ? O QUE ISSO SIGNIFICA PARA VOCÊ?

O QUE PESA MAIS NAS AULAS: A FORMA COMO A PROFESSORA DÁ AULA, OU COMO ELA TRATA OS ALUNOS?

O QUE ESTIMULA A ESTUDAR?

O QUE DESESTIMULA A ESTUDAR?

QUE DIFERENÇA A EXPERIÊNCIA ESCOLAR FAZ NA VIDA DE UM JOVEM?

VOCÊ GOSTARIA DE PROPOR ALGUMA COISA À ESCOLA?