



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**JOVENS DA ESCOLA NOTURNA DE CAMPO
ALEGRE: NARRATIVAS SOBRE TRAJETÓRIAS,
PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

VANDERLÉIA VIEIRA DA SILVA



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

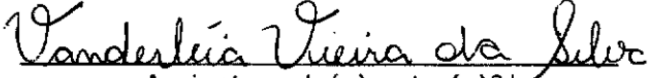
Nome completo do autor: Vanderléia Vieira da Silva

Título do trabalho: Jovens da escola noturna de Campo Alegre: narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 23 / 05 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

VANDERLÉIA VIEIRA DA SILVA

**Jovens da Escola Noturna de Campo Alegre: narrativas sobre trajetórias,
percepções e perspectivas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Juliana Pereira de Araújo

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto) biográfica.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vieira da Silva, Vanderléia

Jovens da Escola Noturna de Campo Alegre [manuscrito] :
narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas / Vanderléia
Vieira da Silva. - 2017.

XCVII, 97 f.

Orientador: Prof. Dr. Juliana Pereira de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias.

1. Narrativas. 2. EJA. 3. Juventude. 4. Escola Noturna. 5. Projetos
de vida. I. Pereira de Araújo, Juliana , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA LIV SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
VANDERLEIA VIEIRA DA SILVA**

**ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO
PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA VANDERLEIA VIEIRA DA SILVA**

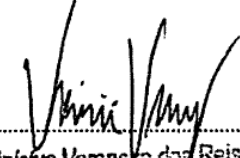
Aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (07/03/2017), às 10h00min (dez horas), no Laboratório de Múltiplos da Unidade Acadêmica Especial de Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a LIV Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Vanderleia Vieira da Silva**, intitulada: **“Jovens da escola noturna de Campo Alegre: narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Prof^a. Dr^a. Juliana Pereira de Araújo (UFG/PPGEDUC – Orientadora e Presidente da Banca), Prof^a. Dr^a. Maria Zenaide Alves (UFG – Membro Externo) e Prof. Dr. Wolney Honório Filho (UFG/PPGEDUC – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Juliana Pereira de Araújo, Aprovada; Maria Zenaide Alves, Aprovada; Wolney Honório Filho, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (07/03/2017).

Prof^a. Dr^a. Juliana Pereira de Araújo – 

Prof^a. Dr^a. Maria Zenaide Alves – 

Prof. Dr. Wolney Honório Filho – 

Secretário


*Vinícius Veronez das Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
SIAPE 1749698 - Matr. 93484

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG

Aos que
estiveram sempre ao
meu lado.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus pela dádiva da vida. A todas as pessoas que sempre estiveram comigo nessa longa trajetória, em especial aos meus pais, filhos, irmãos e amigos mais próximos. A todos, o meu muito obrigado. Com o apoio dessas pessoas, finalizei este trabalho e cito especialmente a contribuição esplêndida da minha eterna orientadora. A você Juliana, um agradecimento sem descrição.

Quero agradecer ainda e infinitamente a uma mestra chave que contribuiu enormemente para que eu adquirisse gosto pela leitura desde pequenina, minha alfabetizadora Edite Pinto Rabelo. Estendo meus agradecimentos a todos os meus professores da primeira fase do ensino fundamental (em especial a tia Aparecida Martins que nesse momento faz morada em outros horizontes). Tenho infinitas graças por todos, não esqueço jamais dos belos momentos e das aulas prazerosas. Na segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, também tenho agradecimentos a fazer. A todos vocês, meu muito obrigado. Em nome da professora Lélia Maria eu estendo meus agradecimentos a todos que pela paciência e dedicação contribuíram para que eu realizasse mais esse sonho.

Guardo no meu coração todos os docentes do Curso de Pedagogia (2006/2011), onde passei momentos agradáveis e adquiri conhecimento e o gosto pela pesquisa. A todos minha sincera gratidão. Selma Peres de modo especial

Estendo também meus agradecimentos a todos os professores da Linha de Pesquisa, (Cida Almeida, Ana Maria) que contribuíram enormemente para a escrita e elaboração desse texto. Agradeço aos professores Wolney e Zenaide que se disponibilizaram a ler e participar dessa banca. Com certeza as contribuições de vocês fizeram a diferença em meu trabalho.

A todos, um eterno obrigado!

Resumo

Essa pesquisa foi desenvolvida na escola noturna de EJA em Campo Alegre de Goiás, na perspectiva de perceber a relação dos jovens com a escola noturna. Foi a partir das narrativas desses sujeitos, que realçamos a condição juvenil deles e as relações que eles mantêm com a escola e com o trabalho. Vimos através de pesquisas já realizadas, e por meio de bibliografias que discutem o tema da juventude, que a EJA nos últimos anos, especificamente a partir da década de 1990, vem sofrendo um processo de mudança. É a entrada de jovens cada vez mais jovens aos portões da escola noturna. Diante disso, foi lançada a seguinte problemática: Como a juventude se percebe em uma escola noturna de EJA em Campo Alegre de Goiás? Nesse sentido, buscamos na bibliografia autores que discutem a questão da juventude dentro da escola (Dayrell e Carrano, 2014) e também autores que tratam a juventude de outra forma como a formação de “tribos”, por exemplo, (Maffesoli, 2014). A partir das narrativas dos jovens da EJA, percebemos os sentidos atribuídos por eles sobre a escola, uma escola que, para a maioria vem ao encontro de uma melhoria de vida e projetos futuros, e para alguns é como se esse espaço tivesse outro significado, como um ponto de encontro, numa cidade que nem sempre tem o que fazer. Outro aspecto relevante é que essa escola de EJA também traz, (e isso foi percebível na fala dos entrevistados), que é interessante para eles ter um diploma e quanto antes melhor. Por isso, muitos optaram pela EJA.

Palavras-chave: Narrativas, EJA, juventude, escola noturna, projetos de vida.

Abstract

This research was developed at the EJA night school in Campo Alegre de Goiás, in order to perceive the relation of the young people to the school, as well as their attributions of how they think and live the youth in the contemporaneity. It was from the narratives of these subjects that we highlight their youthful condition and the relationships they maintain with school and work. We have seen through research already done, and through bibliographies that discuss the theme of youth, that the EJA in recent years, specifically from the 1990s, has undergone a process of change. It is the entrance of increasingly young people to the gates of the night school. Facing this, the following problem was launched: How is youth perceived in an EJA night school in Campo Alegre de Goiás? In this sense, we search in the bibliography authors who discuss the question of youth within the school (Dayrell and Carrano, 2014) and also authors who treat youth in another way as the formation of "tribes", for example, (Maffesoli, 2014). From the narratives of the youth of the EJA, we perceive the meanings attributed by them about the school, a school that, for the majority, comes to an improvement of life and future projects, and for some it is as if this space had another meaning, as a meeting point, in a city that does not always have something to do. Another relevant aspect is that this school of EJA also brings, (and this was noticeable in the interviewees' speech), that it is interesting for them to have a diploma and the sooner the better. So many opted for the EJA.

Keywords: Narratives, EJA, youth, night school, life projects.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADM	<i>Archer Daniels Midland Company</i>
BR	Brasil Rodovias
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CELG	Centrais Elétricas de Goiás
CESUC	Centro de Ensino Superior de Catalão
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCARI	Cooperativa Agropecuária e Industrial
CRGE	Conselho Regional de Geografia e Estatística
DNE	Departamento Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IMPAR	Instituto Educacional Multidisciplinar de Brasília
MGO	Concessionária de Rodovia Minas Gerais/Goiás - S/A
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Campo Alegre em 1954	43
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I - SOBRE JUVENTUDES E A ESCOLA NOTURNA: APORTES TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	23
Introdução	23
1.1 Sobre juventudes: correntes e concepções	23
1.2 Sobre a escola noturna-EJA	29
1.3 Os jovens cada vez mais jovens na escola noturna-EJA.....	40
1.4 Considerações parciais a respeito do capítulo.....	41
CAPÍTULO II - APRESENTANDO CAMPO ALEGRE LUGAR DE POUSO, E OS JESSES E MARIES.	42
Introdução	42
2.1 Campo Alegre de Goiás. Que lugar é esse?	42
2.2 Jesses, Maries	49
Jesse I	49
Jesse II	58
Marie I	62
Marie II	66
2.3 Considerações parciais a respeito do capítulo.....	73
CAPÍTULO III - “AÍ EU PAREI...AÍ EU BOMBEI... AÍ EU VOLTEI. E AGORA AQUI NA EJA EU TERMINO!”	74
Introdução	74
3.1 A escola noturna, a “EJA”	74
3.2 Perspectivas de quem sai da escola noturna: novos voos ou o pouso definitivo.	81
CONCLUSÕES	88
REFERÊNCIAS.....	91

APRESENTAÇÃO

Nasci¹ em 02 de julho de 1981, na cidade de Ipameri – GO. Desde cedo o trabalho esteve presente em meu dia-a-dia e por isso possuo certa compreensão sobre a díade trabalho-estudo. Nas lembranças de minha infância, de minha adolescência e juventude se manifestam as marcas deste casamento que são caracterizadas pela arte de me equilibrar entre as festinhas, o vôlei e os empregos.

Durante quatro (4) anos vivi me equilibrando entre o estudo-magistério que preenchia minhas manhãs e o trabalho num posto de gasolina que ocupava minhas tardes até a hora do jantar. Era cansativo, mas ainda assim muito divertido, pois, encontrava disposição para ir a festas e jogar vôlei. Eu era “jovem”. E esse detalhe é o responsável por toda a diferença no modo como avalio e avaliava aquela rotina. Ser jovem naquele momento foi essencial para que eu conseguisse manter o equilíbrio entre o trabalho e o estudo. De certo modo não havia outra opção.

O ato de revisitar minha história de vida é amparo que ancora a aproximação inicial em relação a(s) juventude(s) e sua(s) relação (ões) com a escola noturna que é o objeto que me instiga. Por esse expediente passo a me questionar: De fato vivi a juventude? Havia juventude naquele dia-a-dia tomado por trabalho e estudo? O espaço da escola sediava uma cultura juvenil? E sim, vivi a experiência de “ser jovem”, éramos todos jovens. E essa experiência era, sobretudo, vivida na escola. Mas não estudei em uma escola noturna. Essa, em minhas lembranças era o espaço de sujeitos mais velhos, analfabetos, trabalhadores e ali não havia juventude alguma.

As memórias e as reflexões me conduzem ao pano de fundo da pesquisa, que é pautado em uma problemática delineada a partir de questões como: Quais percepções os alunos jovens têm de si? Como pensam sua presença na escola noturna, chamada por Carrano (2009) de “Escola de segunda chance”? O que é a escola para eles?

¹ Apenas neste trecho da apresentação utilizaremos a conjugação verbal na primeira pessoa do singular.

São questões que de certa forma já orientaram outras pesquisas e reflexões (contudo, nenhuma enfocando Campo Alegre de Goiás) e por isso a definição de um campo teórico não se mostrou deveras complicada. Tendo como aportes o site da Scielo, do Banco de Teses da Capes, do Google acadêmico além de algumas referências mencionadas pelos professores do Programa de Pós-Graduação. Os descritores utilizados foram: juventude, juventudes, juvenilização, EJA, escola noturna. O diálogo com a produção foi norteado pela necessidade de compreender:

- O conceito de juventude(s);
- A escola noturna.
- A juvenilização da EJA.

Para conseguirmos executar e finalizar a pesquisa foi preciso atentar à essencialidade de um campo teórico apropriado e sólido para pautar a reflexão, o posicionamento e a análise. Para delimitação dele fizemos um levantamento bibliográfico pelo qual buscamos nas bases da Capes e do Scielo, algumas referências desde artigos, dissertações e teses com ligação a problemática que amarra juventudes e escola noturna. Trazemos dessa tarefa a utilização de autores como Dayrell e Carrano (2014), Maffesoli, Abramo, Catani, Brunel entre outros.

De pronto, Pais (2003) evidencia a existência de duas correntes de pensamento sobre a juventude: uma geracional e outra classista. Divergem entre si de modo profundo sendo que a primeira atrela à noção de juventude a questão etária. A corrente geracional por sinal não é a pioneira na discussão sobre a juventude e está inscrita em textos como os de Rousseau (na obra Emílio ele cita a juventude como período, etapa) e posteriormente em textos tidos como referência inicial na produção sobre a questão como o livro de Stanely Hall *Adolescence* em 1904. Nesta obra o autor delimita a idade da juventude no período “entre os 14 e 24 anos” com base na psicologia até então tida como uma disciplina fundamental para explicar os processos de transição de uma fase para outra, fase esta a qual todo indivíduo está sujeito.

A corrente geracional (a qual não assumimos concordância) é aparente também na obra de Savage (2009) intitulada “A criação da Juventude” que é referência ainda mais recorrente que a de Hall (1904) nos artigos brasileiros sobre

a juventude. Neste livro a história da juventude é apresentada como uma construção histórica que se inicia com vigor a partir do século XIX, quando a criança deixa de ser vista como um adulto e deve passar a partir dos 15 anos de idade a se comportar e se vestir de outra forma, que não fosse mais o vestuário de uma criança e nem de um adulto. Embora geracional, a visão de Savage já inicia uma preocupação com o aspecto cultural da juventude e o autor ao contar a história de dois jovens Jesse e Marie² vai mostrando como o comportamento juvenil vai se consolidando a partir de certas características como o vigor, a impetuosidade, a irreverência e a rebeldia.

A corrente geracional ao fortalecer a juventude como um conjunto social constituído, principalmente, de indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, inspira o campo da política, da educação e do direito fato observado em textos como o do Estatuto da Juventude (Lei nº. 12.852 de 05 de Agosto de 2013) que delimita a juventude como etapa na qual se circunscrevem indivíduos com idade entre 18 e 29 anos.

Já a corrente classista também se inspira em Savage (2009) que foi precursor na ideia de que a juventude elabora identidade e cultura própria. No Brasil se apresenta em trabalhos como os de Pais (2004), Dayrell e Carrano (2014) e Alves (2013). Dayrell & Carrano (2014) oferecem ancoragem para a defesa de que inexistente uma juventude, mas sim juventudes. Nesta dimensão estão também os trabalhos que enveredam na discussão das culturas juvenis. Neste panorama temos a concepção de Dayrell & Carrano que sinalizam que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (2014, p. 115). Assim, para as juventudes, “o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas” (DAYREEL e CARRANO, 2014, p. 116). Eles querem ser vistos, conhecidos e reconhecidos, buscam ocupar um lugar na sociedade, transformando-a e desfrutando deste espaço e para tal sua condição juvenil é fundamental. Sobre esta condição Miguel Arroyo, (2014, p. 164) alerta que:

² Nos inspiramos nesta obra de Savage para definirmos a forma de nominar nossos entrevistados. Jesse será a forma como faremos referência a nossos jovens e Marie o modo como chamaremos nossas jovens.

A condição juvenil popular está marcada de maneira determinante pelas possibilidades de trabalho abertas a certos setores sociais, raciais, de gênero, e limitadas, fechadas, a outros setores. Limitadas aos trabalhadores. A entrada precoce nos mundos precarizados de trabalhos e o adiamento da entrada em trabalhos estáveis marcam a condição juvenil de grandes segmentos de jovens.

Sobre a escola noturna é preciso destacar como na literatura ela está totalmente correlacionada a Educação de Jovens e Adultos. Autores como Paiva (1987) e Romanelli (2014) foram fundamentais para compreendê-la enquanto constructo social e definiram um tratamento histórico para acercamento do tema.

É preciso revisitar, e o fazemos ainda que de modo ligeiro, o histórico da EJA para percebermos o quão oportuna é a síntese feita por Paiva (1987, p. 183) quando pontua que na constituição desta escola noturna misturam-se, a visão da função da educação de adultos como instrumento de cooptação das massas tanto em uma perspectiva “entusiasta” como em outra com maior dose de “realismo”. Em suma, a autora nos leva a admitir que sempre houve um projeto de “poder” para a educação, que construiria por um lado o tipo de sociedade desejada no país por outro lado seria utilizada em função de objetivos políticos bastante claros e definidos.

Nos estudos mais recentes sobre a escola noturna notamos o interesse pelo fenômeno da juvenilização (BRUNEL, 2004) compreendida como a entrada de jovens “cada vez mais jovens” na Educação de Jovens e Adultos, que tratamos ao longo do texto de escola noturna-EJA. É inclusive considerando este fenômeno que produzimos a pesquisa realizada, embora a juvenilização não seja em si o objeto da pesquisa.

No enredamento de tantos elementos: juventudes, escola noturna, juvenilização é que a metodologia foi se constituindo a partir de um desenho inicial baseado na utilização das narrativas com algumas reorientações estratégicas mais afeitas aos tempos, prazos e modelos.

Inspiradas pelas leituras da área da etnografia que frisam a importância da inserção do pesquisador no campo da pesquisa mantendo um contato direto com seu objeto iniciamos ainda no segundo semestre de 2015, uma etapa voltada a realização de observações dos jovens na escola noturna de Campo Alegre. Nesse período de observações, o foco se voltou aos vários momentos e espaços

da escola. A entrada dos alunos na escola, as aulas, o recreio, a biblioteca, a saída. Anotávamos dia, horário, turma e fazíamos o registro descritivo da observação, pois tínhamos em mente o que ensina Ludke (1986) a respeito da observação. Para ela:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. (p. 25)

Cumprida esta etapa inicial percebemos que a escola possui momentos de intensa sociabilidade entre alunos como a hora do lanche que vale a pena ser descrita.

Todos os dias no horário os alunos saem da sala e se dirigem para o refeitório, lá eles conversam, lancham, brincam, sorriem. Impressionante o quanto interagem neste tempo que é de apenas 10 minutos. Preferem o lanche baseado numa refeição completa já que ele substituirá para muitos o jantar. Geralmente, o cardápio é arroz, feijão, carne, verdura, salada, e em alguns casos uma fruta de sobremesa. Quando não era servido esse tipo de lanche, eles se chateavam, e muitas vezes até reclamavam, alegando que não haviam jantado em casa.

Destacadamente nas épocas do plantio e da colheita notávamos a diminuição no número de alunos. Víamos neste período os discentes que trabalham em fazendas irem até a secretaria e justificarem as faltas e as possíveis faltas do período, pois o plantio e a colheita terminando tarde da noite não permitem para muitos chegar no horário de entrada que é às 19:00 horas. Cientes disso, passamos a sentir pesar pelo fato dos professores não tolerarem atrasos.

Na saída, notamos que muitos vão embora antes de terminar o término da aula que é às 22:00 horas. Em geral aproveitam o horário do recreio e a troca de professor. Esses expedientes são comuns aos mais jovens, aos mais velhos, homens e mulheres, enfim a todos os alunos da escola noturna. Questionados algumas vezes deram várias justificativas para tal evasão. Alguns alunos disseram que iam embora para assistir um filme, por estar cansado ou por precisar dormir para acordar cedo. No caso de mulheres que são mães,

geralmente são os filhos que não as deixam permanecer até o final. Algumas levam as crianças para a escola e ficam lá até o término do horário, outras deixam em casa com o restante da família. Reproduzem padrão observado na pesquisa de Caetano (2015) em escola do sudeste goiano.

Também no segundo semestre de 2015 e antes de definirmos quem seriam os jovens entrevistados, fizemos uma análise de fichas de matrículas a fim de fazer um levantamento a respeito da idade dos alunos da EJA de Campo Alegre entre 1995 (ano de início da EJA em Campo Alegre) e 2016. Amparados por Cellar (2012) admitíamos que esse repositório representaria documento escrito e como tal “constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (p. 295). Tínhamos a intenção de descobrir se estava concretizada a juvenilização, ou seja, se a maioria dos alunos estava na faixa entre 18 e 29 anos. Podemos confirmar que desde 1995 a juvenilização vem se concretizando.

Pela análise das fichas foi possível contabilizar 140 alunos matriculados que se dividem entre a sala multisseriada até o 3º Ano do Ensino Médio. Para estes alunos foi aplicado um questionário exploratório que foi respondido por 78 pessoas, sendo que das 62 pessoas restantes, 03 não quiseram responder e 59 não estavam presentes no dia da aplicação. A intenção do questionário, assim como a observação e a análise das fichas foi a composição de um retrato mais fidedigno da escola e de seu público. Ainda que escolhidos de modo aleatório os entrevistados deveriam no máximo possível expressar tal painel de frequentadores.

A aplicação do questionário mais o resultado da análise das fichas de matrícula determinaram a composição de um panorama geral de alunos, idades e salas.

Assim, do Ensino Fundamental, incluindo a multisseriada até o 9º Ano, havia na faixa etária de 16 a 29 anos 12 alunos. De 30 a 66 anos, 20 alunos. No Ensino Médio localizando a faixa etária de 18 a 29 anos, 21 alunos, e de 30 a 60 anos, 25 alunos. Um ponto que devemos levar em consideração, é o fato que, os 59 alunos que faltaram no dia da aplicação do questionário, poderiam computar para nossa aproximação de pensar a EJA jovem. Neste sentido, o questionário exploratório, nos mostra que parte dos alunos é formada com idade acima de 29

anos, o que pode “desmentir” nossa hipótese. Portanto, segue a tabela mais especificamente com a idade e a quantidade de alunos que responderam o primeiro questionário exploratório.

Idade	Quantidade de alunos
Entre 16 e 29 anos	33 alunos
Entre 30 e 40 anos	<i>27 alunos</i>
Entre 41 e 66 anos	<i>18 alunos</i>

Tabela I – Idades dos alunos. FONTE: elaborada pela autora.

Analisando a tabela vimos que 33 alunos matriculados na EJA, estão dentro da faixa etária considerada “juventude”, que é entre 15 e 29 anos (segundo o Estatuto da Juventude). Os demais alunos cujos números se encontram em itálico – que no total da uma soma de 45 alunos, estão acima do que nós designamos como juventude, portanto, eles se encontravam com idade superior aos 30 anos de idade.

Julgamos assim, necessária outra aplicação desse questionário que ocorreu no início do ano letivo de 2016, já que muitos alunos que se matricularam no início do ano de 2015 desistiram. Nesta segunda aplicação conseguimos que respondessem ao questionário 103 dos 140 alunos matriculados. Confirmamos a juvenilização novamente ao percebermos que das 103 pessoas que responderam o questionário, 51 pessoas estão acima da média considerada juventude, e as outras 52 estão dentro da idade que é entre 15 e 29 anos. Pertinente lembrar que a juvenilização não foi nosso objeto de pesquisa, mas é elemento que compõe o cenário e a problemática maior da pesquisa que é a relação juventude e escola noturna. Percebemos também que o número de mulheres supera o número de homens, entre os que responderam ao questionário, 35 são homens ante 69 são mulheres.

Descobrimos que entre o grupo de alunos que frequentam a primeira e segunda etapa do ensino fundamental, o índice de desistência é bem maior que no ensino médio. (onde a juventude impera). Esses alunos (mais velhos) se matriculam no semestre e entre duas ou três semanas de aula eles já desistem. No semestre seguinte, eles novamente se matriculam, alguns chegam a concluir

outros não. O ano de 2014 foi o ano que obteve mais alunos matriculados, porém percebe-se que o número de desistentes foi maior do que nos demais anos. Isso sinaliza a necessidade de outras pesquisas.

Esse questionário orientou a escolha dos 04 alunos que participaram das entrevistas no primeiro e segundo semestre de 2016. Optamos por escolher 02 homens e 02 mulheres, todos dentro da faixa etária considerada juventude. Para escolher os alunos que participaram das entrevistas, alguns critérios foram levados em consideração. Optamos pelos que houvessem participado da aplicação do questionário e que não se mostrassem muito tímidos.

As entrevistas foram realizadas na própria escola com horário que mais se adequava a realidade de cada entrevistado. O roteiro de entrevista foi elaborado a partir de questões que julgamos necessárias para a pesquisa. Elas foram determinando categorias relevantes, tais como: infância, família, juventude, escola, trabalho, lazer. Diante da elaboração do roteiro, este deve seguir uma ordem lógica. Ludke (1986) afirmam:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. (p. 36)

Os assuntos devem permanecer em sequência, permitindo ao entrevistado que não se perca diante das respostas, e também que não se sinta constrangido, por mais pessoal que seja o assunto, o entrevistado deve sentir confiança no entrevistador – e o entrevistador deve ter clareza e compreensão daquilo que pretende abordar. Ele não pode simplesmente “aceitar pleno discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado” (LUDKE 1986, p. 36). O discurso deve ser analisado, interpretado e confrontado. A escolha do instrumento de pesquisa “entrevistas” se deve tanto ao defendido por Ludke (1986) que estabelece como um modo crucial de produção de dados que ancora “quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (LUDKE p. 33) quanto ao desejo de enveredar pelo campo das narrativas que é caro à linha de pesquisa no programa de pós-graduação ao qual estamos atrelados. Considerávamos desde o projeto inicial que, pela entrevista

estabeleceríamos laços de afetividade, de interação que, como afirma Ludke (1986) ajuda a “iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (p. 34).

Utilizamos um gravador, fizemos anotações e depois transcrevemos as gravações. Garantimos dessa forma a utilização de duas grandes formas de registrar que são a gravação direta e a anotação durante a entrevista (LUDKE 1986). É importante lembrar que nem todas as pessoas vão se sentir inteiramente à vontade durante a entrevista, principalmente se ela for gravada, é formidável que o entrevistador passe segurança no ato da entrevista, e que esta seja mais natural possível.

Considerada como Ludke (1986) “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”, a entrevista representa um instrumento importantíssimo na produção de dados da pesquisa qualitativa. Neste sentido, “essa poderosa arma de comunicação, às vezes tão canhestamente empregada, pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação. É preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências”. (1986, p. 33)

Essa técnica de trabalho nos permite captar no momento exato a informação desejada, entretanto, a forma como vai ser interpretada essa informação depende da capacidade de cada pesquisador. É importante dentro de uma entrevista manter um diálogo entre entrevistado e entrevistador – dando liberdade de percurso para o entrevistado, o entrevistador fará as adaptações necessárias para que a entrevista não se torne um jogo de perguntas e respostas. É interessante notar que esse tipo de entrevista associa-se à entrevista “não-estruturada ou não-padronizada”, o que permite ao entrevistador navegar nas emoções junto ao entrevistado tendo sempre o cuidado de manter em sigilo todas as informações retiradas no ato da conversa.

Como os jovens que participaram das entrevistas já sabiam do que se tratava o assunto, pois, já havíamos conversado a respeito, tudo foi planejado, inclusive horário e local, sempre respeitando as opiniões daqueles sujeitos que iam fazer parte dessa etapa da pesquisa. Contudo, Ludke (1986) relata:

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa,

respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. (1986, p. 37)

O local em que foi realizada a primeira entrevista e conseqüentemente as demais, foi na escola onde eles estudam, o horário de todas as entrevistas foi entre três horas da tarde e dezoito horas da noite. Geralmente o horário era escolhido pelo próprio entrevistado. E, respeitamos a todo o momento suas escolhas, para que nesse momento se sentisse confiante e acolhido. Na maioria dos casos não houve por longos períodos a interrupção do entrevistador. O diálogo das entrevistas realizadas em geral se concluiu entre 15 e 25 minutos. No final de cada entrevista gravada e realizada com esses quatro jovens, transcrevemos o conteúdo da gravação. Esse processo levou algum tempo devido ao cuidado de escrever minuciosamente tudo que foi dito. Ao fazer a análise dos dados, com base em Bardin (2009) buscamos encontrar ecos das categorias previamente esperadas e outras com base nas recorrências de palavras de mesmo sentido. Isso permitiu que na composição do texto nos atentássemos aos aspectos mais relevantes da pesquisa.

Em termos estruturais e de texto, vários desenhos foram sendo esboçados de modo a contemplar os objetivos específicos, mas atentando às necessidades do leitor de localizar-se desde o geral até o específico. Assim optamos por manter a lógica de um primeiro capítulo que introduz o leitor ao campo teórico apresentado os dois elementos nos quais se assenta a problemática da pesquisa: juventudes e escola noturna.

A primeira entrevista e a segunda entrevista orientaram a escrita do segundo capítulo desta dissertação que busca apresentar Campo Alegre de Goiás e os jovens de sua escola noturna participantes da pesquisa. No capítulo são centrais nas narrativas: a origem, as histórias de vida, a família e a vinda para Campo Alegre. Há também algumas lembranças da trajetória escolar anteriores e a experiência, sobretudo, na cidade que estão acolhidos. Portanto, fizemos perguntas do tipo: Como foi sua chegada aqui? O que acha da cidade? Mora com quem? Como é a vida aqui? O que gosta de fazer? As palavras trabalho, família e migração foram as mais recorrentes.

Para a caracterização da relação desses sujeitos com a escola noturna-EJA em Campo Alegre fizemos perguntas como: O que você acha dessa escola?

Você já tinha sido aluno da EJA antes? Onde? Percebeu alguma diferença entre a EJA e o ensino regular? Por que parou com os estudos? Por que voltou a estudar? O que tem na EJA que você não gosta? E, do que você mais gosta? Com relação aos professores, como você os define? Nesta etapa surgiram elementos que personalizaram a escola na visão dos jovens e esclarecem razões da migração para a migração (para além do trabalho) como as relações mais tranquilas no espaço da escola, a convivência positiva com pessoas mais “maduras”, a maior paciência dos professores.

A terceira entrevista, orientou a escrita do terceiro capítulo que contém um olhar guiado pela intenção de perceber se a escola noturna-EJA produz uma reorientação de rotas, se alimenta perspectivas futuras antes abandonadas como o avanço na formação. Algumas questões foram: Como a EJA te ajudou? Quais os planos que você tem depois de concluir? Como vai ser quando não vier mais aqui a noite?

As narrativas são essenciais para arrematar a pesquisa e chegarmos ao objetivo geral que foi o de descobrir se e como a escola noturna ressignifica trajetórias e possibilita reorientações de planos futuros.

Nas conclusões os resultados são apresentados e de modo geral apontam que sim, a escola noturna inflexiona trajetórias porque: a) a escola noturna-EJA é ressignificada pelas juventudes a partir dos fatores que produzem uma conexão entre sua vida e o espaço da escola (amizades, retomada do processo de aprendizagem, exemplos de pessoas mais velhas); b) mesmo sendo admitida como escola de “segunda chance” ela é crucial para elaboração de projetos de vida e c) ela é ainda desconsiderada e lócus de indefinições e desprezo mas se consolida como modelo da escola noturna sobretudo em Campo Alegre onde está em andamento o fechamento das turmas noturnas de Ensino Médio num colégio regular.

Por fim avaliamos que esta dissertação não encerra um ciclo, mas inaugura outros, pois responde questões colocadas, mas alimenta outras a pesquisas.

CAPÍTULO I - SOBRE JUVENTUDES E A ESCOLA NOTURNA: APORTES TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Introdução

Este é um capítulo de características teórico-conceituais. Pareceu-nos necessário escrevê-lo em caráter introdutório, pois, a problemática da pesquisa envolve dois conceitos com um acúmulo de produção considerável: as juventudes e a escola noturna que no Brasil é essencialmente configurada na e pela Educação de Jovens e Adultos, a EJA. Assim, é objetivo do capítulo apresentar com maior rigor (ficaria extenso acaso fosse alocado na apresentação da dissertação) as contribuições já existentes ou de modo geral o campo teórico já existente sobre os dois assuntos. Sobre as juventudes o levantamento bibliográfico nos permitiu dialogar em maior grau com as obras de autores como Pais, Carrano, e Dayrell que nos auxiliam a pensar e assumir uma percepção da juventude na dimensão classista que leva a admissão de juventudes, da existência da cultura juvenil, da escola como espaço de socialização e produção identitária que extrapolaria no atual cenário a pecha de “escola de segunda chance”. Sobre a escola noturna-EJA o levantamento nos mostrou a necessidade de uma escrita direcionada ao sobrevoo histórico da mesma, nele estão contidos elementos para admiti-la como espaço sempre disputado no campo político ainda que tenha sido ora valorizado ora abandonado. Sobre a escola noturna também apresentaremos um pouco da discussão mais atual que incide sobre o fenômeno da “juvenilização” que é a entrada de jovens cada vez mais jovens na EJA. Com isso será mais fácil nos capítulos subsequentes apresentarmos de modo mais situado nossos jovens, o lugar (Campo Alegre de Goiás) e a escola noturna do lugar que recebe nossos entrevistados.

1.1 Sobre juventudes: correntes e concepções

Uma das primeiras descobertas ao iniciarmos um levantamento sobre a produção acerca da juventude é que existem duas correntes de pensamento diferentes que divergem em definição e tratamento (PAIS, 2003). Pais (2003) nos informa e explica melhor cada uma delas que são a saber: a Corrente Geracional e a Corrente Classista.

A corrente geracional foi a precursora e até pouco tempo atrás predominante na discussão. Teria iniciado com Rousseau (que não problematizou ou definiu juventude) no século XVIII com sua obra *Emilio ou da Educação* na qual se dispôs a pensar questões relativas a esse assunto. A contribuição de Rousseau com relação ao seu tratado de educação remete-nos a pensar e considerar alguns aspectos relevantes para o conceito de juventude, já que o autor a aponta como uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta. Segundo Rousseau:

O homem não está destinado a permanecer criança. Ele deixa para trás a infância na época determinada pela natureza: esse momento crítico, muito breve, tem consequências de longo alcance”. (Rousseau apud Savage, 2009, p. 19).

O pensamento da corrente geracional sobre juventude é percebido na obra *“Adolescence”* de Stanley Hall publicada em 1904 (SAVAGE, 2009). Nesta obra o autor explorava uma lógica pela qual o contexto social dava a juventude a ideia de “sentimento”, de “religião” para pensar as alterações constantes de humor que distinguiam os jovens dos adultos e das crianças. Hall, delimitando a idade da juventude no período “entre os 14 e 24 anos” via na psicologia uma disciplina fundamental para explicar os processos de transição de uma fase para outra, fase esta a qual todo individuo está sujeito. Hall realçava que, “para o completo aprendizado da vida os jovens precisavam de repouso, lazer, arte, lendas, romance, idealização e, em resumo, humanismo” (Stanley Hall, *apud SAVAGE*, 2009, p. 89). A vida adulta deveria ser adiada para que pudessem curtir os prazeres da juventude, sem a preocupação com o trabalho desde cedo.

Outro texto elementar, citado por muitos como o marco conceitual do termo juventude, é o livro do próprio Savage (2009) intitulado *“A criação da Juventude”*. Nele a história da juventude é apresentada como uma construção histórica que se inicia com vigor a partir do século XIX, quando a criança deixa de ser vista como um adulto e deve passar a partir dos 15 anos de idade a se comportar e se vestir de outra forma, que não fosse mais o vestuário de uma criança e nem de um adulto.

A corrente geracional toma a juventude como um conjunto social constituído, principalmente, de indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida,

prevalecendo o caráter de homogeneidade definida por termos etários. Esta corrente inspira a delimitação de idades para início e fim da juventude como o Estatuto da Juventude (Lei nº. 12.852 de 05 de agosto de 2013).

Já a corrente classista (com a qual nos alinhamos) visualiza a juventude como um conjunto diversificado, heterogêneo, com diversas “culturas juvenis” que supõe diferentes pertencas de classe, situações econômicas, interesses, oportunidades no mundo do trabalho, entre outros aspectos. Deste modo a juventude seria uma fase mais associada a existência ou possibilidade de viver.

Expressando uma definição afiançada pela linha classista Dayrell e Carrano (2014) afirmam que:

Que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (...) isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (2014, p. 110 e 111).

Pais, (1990) sintetizando a lógica das duas correntes sociológicas salienta que numa premissa (geracional), a juventude é interpretada como “uma fase da vida”, especificando, no entanto, “uma geração definida em termos etários”. Noutra termo (classista), ela é basicamente “tomada por um conjunto social diversificado, perfilando diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de classes” – se por um lado a juventude é vista como uma fase da vida onde o indivíduo tem um começo e um fim, tendo como marco principal a idade, por outro, ela é um universo social diferente, onde a cultura juvenil ganha uma visibilidade a partir daquilo que o jovem tem, “a capacidade de compartilhar”.

Dayrell e Carrano (2014) são autores recorrentemente citados nas referências produzidas nas últimas décadas no Brasil. É deles a defesa de que não se pode compreender a juventude, pois o que existe são “juventudes”³. Os autores acreditam que:

³ Assumimos ao longo do texto essa forma de escrita “juventudes” para mostrarmos nosso alinhamento a essa ideia.

Simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural. Essa etapa de vida a qual muitos jovens fazem parte, cada um com singularidade, preferência, cultura, modo de vida, pode ser compreendida como uma categoria socialmente produzida. O tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (p. 110).

Neste sentido, é necessário compreendermos a realidade a qual esses jovens estão inseridos, entender como são variadas as “linguagens culturais” que trazem e fazem de si únicos. Para Dayrell & Carrano “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (2014, p. 115). Com isso, se tornam sujeitos principais do meio que estão imersos, seja no ambiente escolar, no trabalho, em casa com a família, ou num grupo de amigos. Participando de “grupos culturais” esses jovens acabam se expressando por meio dos seus próprios estilos, ou seja, criando suas próprias músicas, manifestando suas preferências – que muitas vezes é completamente diferente da preferência de um sujeito adulto. Isso torna cada vez mais específica a cultura juvenil. Para esses jovens, “o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas” (DAYREEL e CARRANO, 2014, p. 116). Eles querem ser vistos, conhecidos e reconhecidos, buscam ocupar um lugar na sociedade, transformando-a e desfrutando deste espaço e para tal sua condição juvenil é fundamental. Sobre esta condição Miguel Arroyo, (2014, p. 164) alerta que:

A condição juvenil popular está marcada de maneira determinante pelas possibilidades de trabalho abertas a certos setores sociais, raciais, de gênero, e limitadas, fechadas, a outros setores. Limitadas aos trabalhadores. A entrada precoce nos mundos precarizados de trabalhos e o adiamento da entrada em trabalhos estáveis marcam a condição juvenil de grandes segmentos de jovens.

Trabalhos como os deste autor defendem que a condição juvenil no Brasil é muitas vezes determinada pelo trabalho. Para este grupo de estudiosos o trabalho é o fator primordial de conexão do jovem com a escola noturna.

Pais, (1990) atenta para a complexidade de uma definição e sugere que é preciso atenção:

Aos diferentes sentidos que o termo «juventude» tem tomado e às manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar-nos seus comportamentos quotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais (1990, p. 140, 141).

Em 2006 Pais escreve um texto intitulado como “Bandas de garagem e Identidades Juvenis”, nele o autor descreve a questão da identidade juvenil, mantendo um diálogo com jovens de diferentes idades, onde eles montam suas “bandas de rock”, realçando suas preferências. A questão marcante no texto de Pais, é a socialidade, os jovens aproveitam os espaços dos barracões ou de garagens mais próximos de casa ou pertencente a família de um dos membros para a formação das bandas. No depoimento, eles (os jovens) deixam claro que “inicialmente formada por brincadeira, dá lugar a uma banda” – “*banda a sério*” como eles dizem. Ao fazer a análise, Pais (2006, p. 39) ressalta:

Se é certo que a socialidade é construída por indivíduos que se desconhecem e que, ao encontrarem-se, recriam grupos de interesse imediato, também é certo que muitos jovens músicos transitam de banda em banda, num nomadismo assinalável. Mas esse nomadismo não se dá a ausência de um território.

Mesmo tendo a capacidade de transitar de uma banda para outra, os jovens das “bandas de garagem”, constroem seu território através de seus trajetos. “Trajetos costumeiros que podem ser abandonados porque o que conta é o itinerário, é a reterritorialização que advém da própria desterritorialização”. Essas bandas são um exemplo de como eles criam sua própria cultura e formas identitárias próprias. A partir deste exemplo ele defende que os jovens se organizam para aproveitar o simples aspecto de estar juntos. Quando montam suas bandas em garagens ou barracões, o fazem a fim de criar uma cultura e identidade próprias, ou seja, “os mundos verbalizados que designam uma banda refletem muitas vezes mundos vividos de significados compartilhados, vividos também na sua verbalização”. (PAIS, 2006, p. 32). Os jovens metaforizam a questão das identidades até na escolha do próprio nome da banda e as imagens, roupas e estilos que eles atribuem a respeito desses movimentos tanto quanto os significados estruturam as chamadas marcas da cultura juvenil. Cultura que é vivida por eles nesses espaços que também apresentam diferenças e

semelhanças frente a outros grupos juvenis. Nesse processo “os estilos musicais multiplicam-se e mudam constantemente de rostos, o mesmo acontecendo com as suas significações imaginárias” (2006, p. 34). Ao final o autor evidencia que todas essas “identificações e distinções” das culturas juvenis contemporâneas são caracterizadas “por identidades territoriais”, onde os grupos se misturam e se transitam de banda em banda, construindo seus trajetos e deixando suas marcas. É certo dizer que isso varia de local para local, onde as preferências são distintas e adaptadas ao território ao qual ocupam.

Na esteira da corrente classista estão as análises das manifestações e curtições como o Rock and roll. O Rock and roll é uma mostra típica da “cultura juvenil” que se espalha no mundo todo. Além do Rock, hoje, há outras formas de manifestações da cultura jovem, como as festas em boates, os grandes shows artísticos de cantores do momento, a internet, a convivência em grupo, a globalização por parte dos recursos tecnológicos mais avançados, etc. Na explicação destas representações está a utilização do termo culturas juvenis.

Para Mamede-Neves (2010) a juventude se faz presente e é marcada por representações sociais, que se constroem e se modificam na medida em que o tempo passa. São estes autores que nos permitem utilizar a ideia de juventude(S) e não de uma única juventude, pois para eles “não há uma juventude, mas juventudes, historicamente datadas, com características singulares de seus contextos sociais” (MAMEDE-NEVES, 2010, p. 40). Na esteira desse pensamento Dayrell e Carrano (2014) defendem a existência “culturas” já que o jovem na contemporaneidade não é composto de uma só cultura, ele se manifesta através das relações e do espaço que ocupa.

Outro pensador que contribui para a compreensão das juventudes é Michel Maffesolli. Ancorado em uma visão própria de pós-modernidade ele indica que as juventudes são marcadas pelo hedonismo, pelo presenteísmo e se organizam em busca de tribos. Também deste sociólogo francês temos o sustentáculo para pensar na existência de “personas” (MAFFESOLI, 2014) em substituição ao conceito de identidade (HALL, 2015) para compreender a juventude na escola noturna.

Assim como ele, acreditamos que, “com efeito, enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a

pessoa (*persona*) só existe na relação com o outro” (MAFFESOLI 2014, p. 17). Essa lógica remete-nos logo a pensar o indivíduo e sua afinidade com o outro, destacando, por exemplo, o espírito de comunidade, ou seja, a necessidade que o próprio ser tem de permanecer numa ambiência grupal. É dessa ideia, que permeamos o espaço da escola noturna a fim de compreender a relação dos jovens tanto com a escola quanto sua vivência com o outrem.

Passemos agora ao outro elemento que compõe a díade do objeto central que é juventudes x escola noturna e que é a escola noturna.

1.2 Sobre a escola noturna-EJA

Paiva (1987) é no Brasil autora referencial para enveredarmos pela discussão sobre a escola noturna e sua obra mais citada apresenta bases para compreendermos, ancorados na história, a “educação popular e educação de adultos” que são pedras angulares da escola noturna, nascedouros dela por assim dizermos.

Vemos em seu texto que a educação de adultos nasce com a iniciativa dos jesuítas “juntamente com a educação elementar comum” já que por intermédio dela já havia a intenção de atingir os adultos, no caso os pais das crianças. A ideia era de que na medida em que catequizessem os pequenos atingiriam também os adultos. Em termos metodológicos o caminho dessa formação se dava conforme Paiva (1987, p. 165) pela alfabetização como observamos quando ela explica que “era o ensino da língua ou a “alfabetização e transmissão do idioma português” o instrumento de cristianização e aculturação dos nativos”.

Romanelli (2014), que é outra autora referenciada no campo da história da educação, alinha-se a Paiva (1987) no sentido de apontar como gênese da educação de adultos o interesse jesuítico e também aponta que a alfabetização embora fosse o chamariz ou justificativa não era o elemento de real interesse. Pois, “a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente”. “As atividades de produção não exigiam preparo” p. 34. Em termos de data Romanelli (2014) informa que é por volta de 1860 (portanto no Segundo Reinado), que as escolas noturnas começam a multiplicar-se nas províncias ainda que naquele tempo o domínio da leitura e da escrita tivesse

pouco significado para o trabalho escravo e exploratório desenvolvido na época. Explicando esse acontecimento Paiva (1987, p. 165) assinala o papel progresso nessa expansão quando explica:

O surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e a partir dos anos 80 elas tenderão a multiplicar-se. Tal crescimento, entretanto, não é excepcional. Ele acompanha o crescimento do sistema elementar de ensino em geral durante os últimos anos do Império e início da Primeira República.

Tais escolas noturnas não tiveram duração por muito tempo o que de certo modo não teve grandes contraposições da sociedade já que o objetivo da iniciativa não era mesmo, como sustenta a literatura, a ampliação das oportunidades educativas para um público essencialmente formado por escravos que a frequentava muito raramente. O intento era sim “a difusão de ideias acerca da necessidade dessas escolas”. Em 1878 houve uma reforma educativa em função da “nova reforma eleitoral em discussão”, em detrimento do que viria a ser, “a eleição direta com restrição do voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita”. Tal reforma e discurso não foram o suficiente para a disseminação do ensino noturno no Brasil. Algumas iniciativas anteriores à década de 1930 são indicadas por Paiva (1987), com a reforma no Distrito Federal em 1928, onde houve um cuidado a educação dos adultos “ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar o seu funcionamento”, contudo, esses cursos noturnos tinham como objetivo formar cidadãos de “empreguismo”, diante desse fato, os professores não eram comprometidos e pouco compareciam às aulas. Posteriormente a Segunda Guerra Mundial, pela qual a educação para os adultos se beneficiou levemente, os movimentos de educação para os adultos ganharam significado ou expressão, particularmente a partir da década de 1930. Havia por trás da expansão e apoio outros interesses o que deve ser entendido pelo fato de que “não se tratava mais apenas de lutas entre grupos dominantes pela hegemonia política” (PAIVA, 1987, p.166), mas de compor os arranjos necessários à consolidação de nova estruturação no setor socioeconômico e assim inaugurar o Estado Novo. A manobra faria com que Vargas ganhasse a simpatia das esquerdas, tornando a “educação de massas” um caráter eminentemente político. Ganhar a confiança do

povo perante todos os problemas sociais e econômicos o qual o Brasil atravessava era manter-se no poder por mais um tempo.

No panorama nacional Anísio Teixeira, ao assumir o cargo deixado por Fernando de Azevedo em 1930, tentou viabilizar um novo conceito de escola tendo como âncora a questão “*escola nova ou escola progressista*”? Inspirado pelas ideias do “experimentalismo” norte-americano, mais especificamente em John Dewey “o educador baiano foi introduzindo algumas modificações onde julgou necessário e uma delas atingiu o ensino dos adultos” (1987, p. 169). Pela promulgação do decreto de nº 4.299 de julho de 1931, reformava-se novamente o “ensino elementar dos adultos” e outros cursos de aperfeiçoamento e de continuação com isso até 1934, novos cursos foram instalados com o intuito mais uma vez de aperfeiçoamento. Esses cursos variavam entre si e como relata Paiva (1987, p. 169) “deveriam ser cursos práticos de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar”, para as pessoas que tinham profissões definidas tinham os “cursos de oportunidade”, organizados de acordo com a necessidade e o interesse dos alunos, dando oportunidade de emprego. Segundo a autora:

Funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias, com duração variável – de acordo com a condição dos alunos – e cuja natureza dependia das solicitações e interesses dos candidatos. [...] a demanda de matrícula excedeu as possibilidades de atendimento imediato (PAIVA, 1987, p. 169)

Diante da demanda e dos protestos realizados pela população, em 1935 surgem novos cursos vinculados a continuação e ao aperfeiçoamento para os adultos, dentre eles pode-se citar: os cursos para Museus, bibliotecas, cinemas, teatros e radiodifusão. Neste mesmo ano, Anísio Teixeira deixou o cargo, devido as intrigas políticas geradas na época e ficou afastado das atividades educacionais no país “até o final do Estado Novo”.

Na leitura e reflexão sobre o histórico posto até aqui percebemos como e porquê esses movimentos em torno da educação de adultos podem ser admitidos como as prerrogativas basais na organização da EJA como a conhecemos. Também percebemos que o caráter político permeou a constituição da escola noturna-EJA sendo característica ainda presente. A síntese de todo este período segundo Paiva (1987, p. 171) é que a “experiência de educação de adultos do

Distrito Federal se coloca como a primeira manifestação concreta das novas exigências feitas aos educadores”.

Posteriormente, mesmo com a iniciativa do governo e a experiência educativa no Distrito Federal, a educação de adultos enfrentou vários problemas seja em sua disseminação seja para cobrir os números do analfabetismo. De acordo com o censo de 1940, “o problema do analfabetismo e da educação de adultos concentra atenções” e os dados referentes a esse problema direcionam a ampliação “dos sistemas supletivos estaduais”, bem como sua procura. Paiva (1987, p. 173) contextualiza:

Entre 1932 e 1937 a matrícula geral em todo o país no ensino supletivo havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1666. Durante o período do Estado Novo, este crescimento foi menor: em 1945 a matrícula geral se elevava a 138.562 alunos enquanto a matrícula efetiva chegava a 101.049 e as unidades escolares a 1810.

A fim de redemocratizar a educação dos adultos, surgem as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular, a iniciativa desses movimentos era propiciar uma educação que tivesse além dos movimentos de alfabetização, seria (PAIVA, 1987, p. 175) “no sentido de ampliar as oportunidades de educação para os adultos e de multiplicar suas atividades em favor da difusão cultural”. Neste sentido, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) “reconhecia a necessidade de um programa destinado aos adolescentes e adultos”.

Com o lançamento da CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), surgiam novos movimentos que a partir da derrubada do Estado Novo, fazia emergir ideias ligadas a “democracia liberal”, isso “significava dar oportunidade a um maior número de pessoas de participar da vida política, ampliando os contingentes eleitorais” (PAIVA, 1987, p. 176), porém era uma campanha nitidamente ruralista, Vargas queria combater o fluxo migratório rural-urbano, mas, a campanha mesmo tendo um caráter rural, não era essa a intenção que tinha, já que não teve muita ênfase em “adequar o ensino às condições de vida rural”. Isso fica explícito no material pedagógico que era uniforme tanto para o meio rural quanto para o meio urbano. A campanha teve uma nova

estruturação, predominando “a metodologia do desenvolvimento comunitário, a ser desenvolvida no meio rural”. Após essa reestruturação, o novo programa que agora de maneira independente, tinha como objetivo desenvolver princípios de desenvolvimento comunitário, buscando uma metodologia mais aplicada aos problemas do meio rural, deixando de lado a mera alfabetização, e tentando disseminar uma educação comunitária, promovendo o desenvolvimento e a urbanização para o meio rural, sem fins políticos imediatos.

Sem dúvidas alguma, o Brasil atravessava no período entre 1946 e 1958 (assim como hoje) um momento crítico na política, marcante para as primeiras iniciativas no âmbito educacional. Ter naquele momento uma Campanha de Educação para Adolescentes e Adultos, era além de preparar uma mão de obra alfabetizada para atuar nas cidades, também um “instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” – era um ajustamento social, combatendo o “marginalismo” que a população das classes menos favorecidas se via na época. Além disso, os educadores alegavam uma “insuficiência cultural” que atrasava o país para o desenvolvimento econômico. Nas palavras de Lourenço Filho, uma vez que “queremos produção devemos contar com trabalhadores mais capazes”. De acordo com Romanelli (2014, p. 62)

As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Para o Departamento Nacional de Educação (DNE) o crescimento da economia nacional dependia de uma política educacional voltada para a qualificação da mão de obra. Paiva (1987, p. 180) considera que essa ideia se assentava na consideração de que “a difusão da instrução era, portanto, um meio de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país”. E além da produção econômica e a escassez de mão de obra qualificada, existia também o problema cultural. O Brasil não se enquadrava dentro das nações culta, já que os índices de analfabetismo estavam sempre a

frente. E, essa falta de cultura atingia, sobretudo, o meio rural, daí a importância de levar a ação pedagógica a fim de atingir a zona rural brasileira.

Como sinaliza Paiva (1987) a campanha não teve apenas um fundamento social, como também um fundamento político e, isso fica claro quando o então Ministro da Educação Clemente Mariani advoga que os problemas sociais deveriam ser sanados “pela recuperação da grande massa da população ainda desprovida de instrução” (p. 181). Percebidos a essa maneira a “educação para democracia” teria sido o principal objetivo da campanha. Para ter participação na escolha dos governantes, exercendo a “democracia”, a nação teria de estar alfabetizada. Mais, além de tudo isso, tinha outro agravante, quanto mais esclarecida a nação, mais ameaçada ficava as bases políticas governamentais. Ora, se por um lado sanar o analfabetismo incluindo a população no meio educacional e fazendo com que seus direitos democráticos fossem realçados, os grupos dominantes se sentiam ameaçados, a formação de novos leitores podia “modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos locais”. Com a campanha, a educação ganha dois rumos principais na percepção de Paiva (1987, p. 183) como ela explica:

Misturam-se, nesta visão das funções da educação das massas, uma perspectiva “entusiasta” com certa dose de “realismo”. Acredita-se no “poder” da educação, que construiria o tipo de sociedade desejada no país, ao mesmo tempo em que se pensa em utilizá-la em função de objetivos políticos bastante claros e definidos.

Diante do caráter político da campanha, se via também outra preocupação – a de resolver os problemas do analfabetismo no país. Neste sentido, o “analfabeto era visto como uma minoridade econômica, política e jurídica”, ou seja, produz pouco e mal, tendo sempre sua mão de obra explorada, este não possuía “os elementos rudimentares da cultura” daquele tempo. Contudo, não poderia faltar para os adultos uma educação “na dimensão profissional”, era muito mais além das técnicas de leitura e escrita. O cidadão deveria ser enquadrado nas funções cívicas, sociais, difundindo a cultura e integrando ele na participação de seus “atos de direitos”. O analfabetismo deveria ser discutido como “causa” e não como “efeito” da situação econômica do Brasil.

A ideia de que o analfabeto era visto como um adulto-criança, que por não ter o domínio da leitura e escrita, também não participaria de forma ativa nas decisões da sociedade, é um tanto “ofensivo” a meu ver. Se ele trabalha, já ocupa das suas responsabilidades de um adulto, contribui ativamente com sua mão de obra para o desenvolvimento da economia, deve sim ser reconhecido como um cidadão comum. Ele não é um problema de definição social, mesmo não tendo o domínio da leitura e escrita, de uma forma ou outra contribui para o avanço da economia. Mesmo sendo “inculto”, “tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas”. Por isso, deve ser respeitado como alguém que pensa e decide.

Diante do primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, nota-se que os ideais giravam em torno de um “entusiasmo pela educação”. O congresso reuniu distintos profissionais da educação que pela iniciativa não queriam apenas “desanalfabetizar” como também percebiam que a “grave crise atual – política, econômica, moral – provém, antes de tudo, da mentalidade média dominante no país”. Era necessária a difusão do ensino para as classes menos favorecidas, democratizar o ensino era envolver a população numa cultura letrada, capaz de combater os possíveis problemas sociais. Entretanto, mesmo que durante o percurso da CEAA ela obteve sucesso, por um lado, “em função do que privilegiava: “a alfabetização dos grandes contingentes populacionais”, ela entre em decadência em 1963”.

De acordo com os relatos, um dos motivos que fizera com que a Campanha não progredisse, ligava-se às iniciativas de investimento do governo. As remunerações precárias dos professores, deixando-os desmotivados, “causando a falta de entusiasmo e mesmo o abandono do trabalho”, contribuíram para o desencadeamento de uma campanha repleta de insucessos. Através dos anais do Congresso de 1958, fica evidente que o pagamento dos professores que atuavam no programa era um dos mais sérios, e estes contribuíam de fato para o verdadeiro fracasso das atividades. Mesmo que a campanha contribuiu para diminuir os índices (em pequena parcela) de analfabetismo no Brasil, seu caráter político se sobressaiu mais, apontando-a como “fábrica de eleitores”. Mesmo sobrevivendo até o ano de 1963, é realmente em 1958 que seu declínio chega ao auge. Se, por um lado o mau pagamento dos professores recebiam críticas de

diversos lados, o material didático também sofreu críticas, “sendo considerado pouco adequado aos adultos e as variadas regiões brasileiras” (PAIVA, 1987). Mesmo com o fracasso da CEAA os índices de analfabetismo diminuíram, de acordo com Paiva (1987, p. 194)

As atividades da Campanha, com toda a sua precariedade, formando grandes contingentes de semianalfabetos, contribuíram – entretanto – juntamente com a maior difusão do ensino primário para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram de 55% em 1940 para 49,31% em 1950 e para 39,48% em 1960, apesar do elevado crescimento da população.

Em 1949, durante a III Conferência Geral da UNESCO, novas possibilidades são lançadas em torno da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Os conferencistas queriam conhecer como procedia esse movimento aqui no Brasil, já que o analfabetismo também atingia parte dos países latino-americanos. (PAIVA, 1987, p. 195) “A existência de 70 milhões de analfabetos no continente é apontada como a maior ameaça sobre o futuro da América”, já que a UNESCO “focalizava a alfabetização como um meio, a educação das massas como um instrumento” – onde o cidadão seria preparado para a paz, capaz de conviver em sociedade e não ser mais visto como “inútil” só pelo fato de ser analfabeto.

O período entre 1958 e 1964 também deixou marcas intensas com relação a educação dos adultos. Após o suicídio de Vargas, novas ideologias surgiram, porém atreladas “a formação de novos contingentes eleitorais”. Novamente o problema do voto do analfabeto é posto em discussão, as ideias de Paulo Freire valorizando as “expressões artísticas e culturais do povo” serão de grande valia para esse momento. A iniciativa era formar (PAIVA, 1987, p. 205) “uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação”. Assim, prevaleceu nesse espaço de tempo o “realismo em educação” – estes profissionais preocupavam-se com o ensino como “requisito indispensável à preparação do homem para as tarefas específicas” disseminando o ensino numa conjuntura máxima para atender o maior número de pessoas.

Diante do II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado entre os dias 09 e 16 de julho de 1958, novas discussões a respeito desse tipo de

ensino pautavam os congressistas. De fato, queriam fazer um balanço geral sobre o ensino brasileiro pondo como ponto de discussão tudo que havia realizado com relação a educação dos adultos, bem como lançar novas propostas de ensino. Como o país caminhava num rumo desenvolvimentista, a orientação dos congressistas eram a de dinamizar a educação para que ela pudesse acompanhar o fluxo de desenvolvimento do país. No discurso realizado no Congresso, o presidente Juscelino Kubitschek aponta o que deveria ser feito na educação brasileira (PAIVA, 1987, p. 208) “é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento”. A crítica sobre a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos girava em torno de um funcionamento precário, ou seja, não passou de “uma técnica de assinar o nome”. Novas soluções para o problema do analfabetismo deveriam ser encontradas. Segundo Paiva (1987, p. 209) as ideias manifestas neste II Congresso realçavam que:

A educação das massas seria o único caminho para a “revolução” brasileira, aquela que integraria a todos no funcionamento da democracia liberal. Esta mistura de “entusiasmo” e “realismo” em educação manifestava-se em muitos setores. Começavam a surgir também novas ideias relativas à educação dos adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura, sob a influência do nacionalismo.

Uma das argumentações feitas pelos congressistas era que se 50% da população brasileira era analfabeta, então, o povo estava impedido de exprimir “a sua vontade e de exercer, em consequência, o seu poder” – sendo ainda que 75% dos alfabetizados não ultrapassavam o “segundo ano primário”. Fica uma indagação: Se o eleitorado era pouco representativo e qualitativamente pobre de cultura, então por que os “analfabetos” não poderiam expressar-se nas urnas? Naquele momento da história política, qual a diferença entre quem somente assinava o nome daquele que não tinha tampouco esse domínio? Se o dito “analfabeto” estava privado de participar das escolhas políticas do país, então por que ele tinha reconhecimento na hora de pagar os impostos?

Ora, isso não se difere muito da nossa contemporaneidade, percebemos hoje que muitos cidadãos são privados de muitas coisas em nosso país, enquanto na hora de pagar, sobretudo, os impostos se igualam a qualquer cidadão, não

importando para o governo a etnia, o status social, à cultura... enfim, um governo onde a democracia pelo que vemos acompanhando desde o início dessa leitura, é exercida por poucos. E esses poucos, ainda continuam sendo as classes mais favorecidas. É como Paiva (1987, p. 211) coloca, as campanhas e os congressos realizados no Brasil em torno da educação dos adultos não passaram de “elevar o nível cultural do povo para valorizar a expressão de sua vontade, simbolizada no voto”. A ideia de que se tem, é que o “povo” só tem certo poder se votar, se não votar, está impedido de exercer seu papel de cidadão.

A trajetória se altera quando “a luta entre as correntes contrárias”, dá início a uma nova fase com relação a educação dos adultos no pós 1964. O destaque é o Movimento Brasileiro de Alfabetização- Mobral (criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967) que segundo Paiva (1987) delimita o problema da educação dos adultos na questão do analfabetismo. Além de erradicar o analfabetismo, o material propunha (PAIVA, 1987, p. 296) “o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos”. Esse movimento, não se preocupava mais com o êxodo rural, já que a urbanização já havia acontecido, “ao contrário, a difusão de padrões e aspirações urbanas no meio rural tendem a estimular tal fenômeno”. O esforço do movimento, não era, sobretudo, alfabetizador estavam por detrás dele considerações ideológicas, políticas e de cunho social.

De lá para cá sofreu diversas mudanças que explicitam lutas para que a EJA seja assumida como política pública (MACHADO & RODRIGUES, 2002). A participação social foi de extrema importância neste sentido já que manifestou em vários momentos que “há um descompasso entre o proposto e o efetivado nos programas e projetos”. A “concepção de EJA como modalidade da educação básica, que se evidencia nos Arts. 37 e 38 da Lei nº 9.394/96, é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo”. Após a LDB assistimos a efetivação de importantes norteamentos à modalidade em questão. O Reexame do Parecer CNE/CEB nº. 23/2008 define a duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Mas, mesmo fazendo parte da educação básica e sendo um dever do Estado mantê-la, a Educação de Jovens e Adultos ainda alimenta a elaboração de um campo teórico dinâmico e complexo, que segundo Machado, (2009, p. 20) “uma relação direta entre os interesses econômicos e políticos, a

que o país fora submetido enquanto colônia, império e república, dependente das grandes potências internacionais, e o papel do Estado na Educação”.

Em decorrência dessa vinculação a Educação de Adultos, antes pouco central ganha status de problema de política nacional. A alfabetização passa a ser concebida como fator importantíssimo para o desenvolvimento dos países periféricos, ou melhor, dizendo, para o desenvolvimento da mão-de-obra necessária ao atual estágio do capitalismo industrial: expansão de serviços modernizados que exigiam qualificação de uma grande massa de trabalhadores, que deixam os campos e buscam nas cidades melhores condições de vida.

Como vimos, as campanhas e os movimentos em torno da Educação dos Adultos foram impactadas por conflitos políticos que em muito respondem por ela não ter ampliado ideal para mais que a erradicação ao analfabetismo para qualificar uma mão de obra que pudesse acompanhar o desenvolvimento do país. A forma como essa se assentou na realidade nacional implica na necessidade apontada por Machado (2009, p. 18) para que no interior da EJA “sujeitos possam produzir conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social”.

Na distribuição desses fundos que encontramos um contraditório no processo de legalidade e legitimidade, que são os vetos criados pelo antigo Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) acabam por atingir a Educação de Jovens e Adultos na hora da redistribuição dos recursos. Portanto, “sem investimentos, não há educação”.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos está para além de uma política de erradicação do analfabetismo ou simplesmente a oferecer exames para certificação do Ensino Fundamental ou Médio como propõe o Encceja, (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Não se trata apenas de certificação (ENCCEJA), nem tampouco de alfabetização e erradicação do analfabetismo (PAS) e muito menos de campanha de alfabetização (PBA).

1.3 Os jovens cada vez mais jovens na escola noturna-EJA

Sobre a inserção crescente de jovens na EJA, o texto de Brunel (2004) é tido como marco referencial para a reflexão sobre o que a autora denominou de “juvenilização da EJA”. Nele, ela contribui para estabelecer e esclarecer que a entrada desses jovens na escola noturna não depende somente da condição de trabalho, mas também do esgotamento que esses indivíduos sofreram ao longo da trajetória escolar. De modo geral esses jovens trazem consigo um “cansaço” com relação a vida escolar – defasagem idade/série; repetência; notas baixas e uma relação não favorável com o corpo docente o que “altera o cotidiano escolar”. Por isso amplia-se a necessidade de compreender os sentidos atribuídos à escola que é receptáculo dessa migração.

Carrano (2009) problematizando a relação juventude x EJA pondera que para enfrentar os desafios encontrados na EJA noturna, “na escola de segunda chance”, há a necessidade de aproximação entre o espaço escolar e a cultura a qual esses jovens estão inseridos, não basta apenas a “elaboração de conteúdos únicos”. Para ele o processo educativo na Educação de Jovens e Adultos não deveria assumir apenas o papel de escolarização, já que nesse ambiente, a cultura se multiplica e diversifica com a chegada de jovens cada vez mais jovens.

A juvenilização em uma escola localizada em município do sudeste goiano foi analisada por Araújo, Silva & Caetano (2015) que indicaram como razões para a ida para a escola noturna: a rapidez na certificação, a existência de relações menos competitivas e a oportunidade de retomar estudos após envolvimento com a criminalidade em espaço menos “preconceituoso” ou ainda as relações mais tranquilas entre professores e alunos. Assim como outros autores sinalizam que são necessárias compreensões e percepções sobre este ambiente diferente tomado por *selfies*, adereços, tribos, pois ele é como “caldeirão de novas identidades, culturas, e, é impelido a um processo de reorganização, onde essa escola tenta se adaptar a partir da entrada desses sujeitos”.

1.4 Considerações parciais a respeito do capítulo

Diante da literatura acumulada ao longo da pesquisa, pudemos perceber o quão é evidente que a constituição do ensino noturno de EJA, desde a década de 1920, quando inicia as primeiras tentativas de reformulação no ensino Brasil, vem sofrendo mudanças que estiveram, sobretudo, atreladas a erradicação do analfabetismo, e que a maioria das campanhas impostas pelos programas já citados, não passaram de mero interesse político.

Em suma, mobilizar a educação através desses movimentos era tentar reconstituir o poder político através do voto – fazendo com que permanecesse uma ideologia dominante. Se a educação com o passar dos anos e através de todas essas campanhas até aqui mostradas foi ponto de referência para mudar o pensamento da sociedade, proporcionando o mínimo de cultura, incluindo os menos favorecidos nos debates eleitorais, nota-se que a intensa luta em favor da disseminação do ensino ora esteve pautada em centralizar uma economia num país em desenvolvimento, qualificar mão de obra, erradicar o analfabetismo, ora em prol da defesa das bases políticas que regiam o poder. Contudo, esses movimentos foram importantes para impactar tanto a economia, quanto a política brasileira. Os profissionais da educação (pós década de 1920) neste sentido deram um importante passo para que o ensino de jovens e adultos ganhasse uma visibilidade por parte do poder público. Se a Educação de Jovens e Adultos se configurou ao longo do tempo em uma modalidade de ensino específica, podemos dizer que foi através dessas lutas e desses movimentos iniciados lá na década de 1920.

CAPÍTULO II - APRESENTANDO CAMPO ALEGRE LUGAR DE POUSO, E OS JESSES E MARIES.

Introdução

À pesquisa que originou esta dissertação importou conhecer os jovens que narraram para nós sua vida, seus voos, suas voltas e pousos assim como importou conhecer o lugar em que se concretiza o espaço da escola noturna-EJA. Por isso neste capítulo o objetivo é justamente apresentar o lugar, os personagens e as memórias mais antigas sobre trajetórias de vida e escolarização que são elementos fundamentais para as compreensões sobre as juventudes e a escola noturna, na escola noturna.

2.1 Campo Alegre de Goiás. Que lugar é esse?

Campo Alegre⁴ é um município que se localiza no Planalto Central, no Estado de Goiás, na mesorregião do Sul goiano, microrregião de Catalão/GO. Em relação aos grandes centros, Campo Alegre está a 250 Km da Capital do Estado, a 215 Km da Capital Federal e 800 Km de São Paulo, sendo que em seu termo passa uma importante rodovia, a BR 050 que liga Brasília a São Paulo. De acordo com o Censo de 2010 (IBGE), a população estimada para 2017 é de 7.024 habitantes. Campo Alegre possui uma área territorial de 2.462, 993 km², e uma Densidade Demográfica de 2,46 hab/km². O código do município é 5204805 – gentílico: campo-alegrense. Atualmente, de acordo com o Censo de 2010, a população é de 6.060 habitantes. Ela está entre os maiores produtores de Cereais do Estado de Goiás. A figura abaixo mostra a cidade em 1954.

⁴ As informações aqui descritas foram retiradas de uma apostila do Município elaborada pelos professores da rede, a fim de repassar aos alunos das escolas municipais como se constituiu a história de Campo Alegre. De fato, as informações mais densas referentes a agricultura, o comércio, bem como a pecuária teve como subsídio o site do IBGE.



FIGURA 1: Campo Alegre em 1954. Fonte: IBGE.

A economia se concentra nas atividades da agricultura, por isso está ligada a ela a maioria dos postos de trabalho. Inferimos que a localização da cidade e a predominância da agricultura (que demanda pouca escolarização) são os fatores que geram historicamente um fluxo migratório positivo (chegam mais habitantes do que saem) de indivíduos em busca de melhoria de vida.

É, portanto cidade “de pouso”, cidadezinha pequena, iniciada como parada de boiadeiros que ali passavam. Nas margens da BR 050 não pavimentada onde os tropeiros paravam para descansar a boiada nascia aos poucos e para poucos a chance de desbravar as terras hoje produtivas. Para outros tantos apenas pouso água e comida. Até hoje pouso para muitos. Campo Alegre não se diferencia, exceto talvez pelo fluxo migratório, das outras cidades goianas. Sobre estas Chaul (2005, p. 7) esclarece:

As cidades goianas nasceram arraiais, viraram vilas, depois, com o tempo, ganharam formas de abrigo de pessoas e sedes administrativas e/ou políticas. Umas sim, outras não. Geralmente começavam com uma ou outra casa ou casebre, uma pequena praça, uma tímida igreja. Uma fazenda podia dar início a uma localidade que crescia em sua volta e, ao largo do tempo, virava um arraial, uma vila e, tempos depois, muito tempo depois, uma cidade, dessas do interior de Goiás que, às vezes, só cresce dentro de nós.

Na condição de vila Campo Alegre ficou algum tempo e a noção de “vila” remonta para nós a Le Goff (1988), que ressalta que essa era a designação das cidades pequenas na antiguidade. *Ville* original do latim quer dizer “só tomará o sentido urbano apenas tardiamente” ainda que a mesma pudesse ser considerada “estabelecimento rural importante”.

Duas explicações estão na gênese do surgimento e consolidação de Campo Alegre. Primeiro a localização privilegiada que justifica sua condição de “pouso” para muitos que conduziam sua boiada a rumos extremos. Segundo a possibilidade, em extensão, preço e fertilidade para a agricultura observada por pioneiros que nela se estabeleceram vendo ali um futuro promissor para suas famílias oriundas dos mais variados estados brasileiros. Esta condição propícia foi verificada por Chaul (2010, p. 180) que apontou que “a fertilidade das terras goianas e o baixo custo das glebas eram um perfeito ímã para atrair trabalhadores à nova e promissora área”. Terras improdutivas para alguns, mas com alguma chance de plantar e colher para o sustento da família de vários gaúchos, paranaenses, paulistas, mineiros, nordestinos e muitos outros que escolheram Campo Alegre como lugar de morada.

Naquele momento (décadas de 1920-1930) em Goiás, políticos e ideólogos vislumbravam a possibilidade de inserir a região neste projeto de nação. (p. 175, 176). Muitos analistas apontaram esse período de expansão do capitalismo no Brasil como aquilo que poderia impulsionar o crescimento das regiões a partir da criação tanto de polos “modernos quanto atrasados”. Goiás, a partir da década de 1920, era uma região periférica que estava sendo integrada, com maior dinamismo ao mercado capitalista. (CHAUL, 2010, p. 177).

Esse movimento de conquista fundiária se ajusta ao quadro apresentado por Chaul (2010, p. 170) para explicar que “a modernidade em Goiás consistia no progresso do estado, por meio do desenvolvimento da economia, da política, da sociedade e da cultura regionais”. Assim como o Brasil, Goiás dos anos 1920 “foi palco de muitos desejos de mudança, de muitas tentativas de redefinição”. Na réplica do que ocorria em Goiás a partir da década de 1930 Campo Alegre buscava “combater a imagem do atraso” (p. 178), tentando dinamizar “seu papel de produtor de bens primários, enquanto as regiões do centro-sul brasileiro a destacava em termos de desenvolvimento urbano” (p. 187).

Chaul (2010) explica claramente como o processo de povoamento goiano acontece de modo estreito das fases políticas do Estado. A política, no entanto, e os líderes políticos seriam fortes aliados para que o desenvolvimento de Goiás acontecesse. De acordo com o autor,

Postava-se, de um lado, os grupos políticos que ansiavam pela modernização do estado, a qual se efetivaria no crescimento das atividades produtivas, na economia de mercado, na melhoria dos transportes, numa nova capital para o estado, enfim, a continuidade dos privilégios e a permanência político-administrativa dos grupos dominantes da Primeira República. (2010, p. 184)

Assim, é possível perceber que Campo Alegre se beneficiou mesmo que posteriormente do processo pelo qual a “partir de 1930, Goiás vai se incorporando ao mercado capitalista, ampliando sua fronteira agrícola, crescendo e mecanizando a agricultura, acelerando seus níveis de produção e exportação” (CHAUL, 2010, p. 204). Processo cujo ápice ocorre com a construção de Goiânia, maior símbolo da modernidade em Goiás. A mudança da capital de Goiás para a nova sede foi um marco na história goiana e conforme Chaul (2010, p. 231) “seria um símbolo de ascensão ao poder, uma representação do progresso, do moderno, um divisor de águas entre o velho e o novo Goiás”.

Ao mesmo tempo em que Goiás foi ganhando novas lideranças em seu poder político, houve também o desenvolvimento da agricultura, gerando novos centros urbanos, tendo como destaque cidades como Jataí, Anápolis, Catalão, Rio Verde, entre outras. A história de Campo Alegre segue este itinerário e nos anos de 1940 e 1950 surgiram as primeiras lavouras, ainda em grande parte de subsistência para suprir as necessidades do homem do campo. No plantio e manuseio das roças eram plantadas em partes dos terrenos apropriados, diversas culturas com uso de ferramentas rudimentares como: enxada, cutelo, foice, carpideira, arado de tração animal, matraca. O plantio era realizado com as mãos, o controle das pragas era feito através da medicina popular e das benzeções. Não havia dedetização por meio de agrotóxicos; a colheita se fazia com o cutelo e a foice; e para transportar os grãos colhidos nas pequenas lavouras, o transporte era realizado com carros de bois e carroças.

Da década de 1940 até os anos de 1960 e 1970, tudo era rudimentar, nas tuias, nos paióis ou dentro das próprias casas armazenavam-se toda colheita. Cenário diverso do encontrado atualmente em que grandes empresas como Cocari, Caramuru, ADM se destacam no controle da terra. Ou seja, se por um lado vemos a promoção e o crescimento da agricultura por outro ocorre a especialização da produção que enchia os olhos daqueles que estavam no poder

político. Chaul (2010, p. 183) assinala que “com o povoamento e posterior evolução das forças produtivas, desenvolve-se aí uma mentalidade que se chamaria progressista/modernizadora”, progredir ou evoluir eram sinônimos de modernizar-se.

Em relação a indústria notamos que ela também tem sua importância no desenvolvimento econômico de Campo Alegre porém em menor grau. Atualmente poucas indústrias estão no município, das quais citamos a da Aguardente Castelo Branco. Há algumas marcenarias, serralherias e mini fábricas caseiras de queijos, doces em compotas (conservas), beneficiadoras de cereais (arroz), produção de farinha de milho, farinha de mandioca e polvilho, produção de carvão vegetal e reciclagem de lixo.

A maior parte da população campo-alegrense se reside na Zona Urbana, e conta também com uma parcela significativa de pessoas trabalhando nos comércios locais. Geralmente quem não trabalha nos comércios, como comerciantes ou funcionários trabalham na Prefeitura Municipal, que emprega hoje 363 pessoas, sendo 206 em funções administrativas, cargos comissionados, serviços gerais, motoristas, operador de máquina, entre outras. Na educação são 89 pessoas que compõem o quadro municipal e são pagos com a verba do Fundeb. Na saúde são 68 pessoas distribuídas nos postos de saúde da localidade e no hospital municipal.

A zona urbana é formada pelo centro da cidade e vários bairros que ficam ao seu redor, como: Bairro Santa Catarina, Bairro Bela Vista, Vila Aurora, Vila Satélite, Vila Nossa Senhora Aparecida, Vila Delermundo, Bairro Céu Azul.

Já a zona rural é composta por várias fazendas localizadas em regiões que ficam ao redor da cidade, algumas com grande extensão, outras menores, dentre as mais conhecidas, podemos citar: Fazenda Rancharia, Fazenda Paulista, Fazenda Pirapitinga, Fazenda Soledade, Fazenda Calaça, e outras.

Nas últimas décadas o crescimento da população reverbera em problemas socioeconômicos que refletem na escola. É comum nas salas de aula ouvirmos sobre o desemprego, histórias de subemprego também são comuns, sobretudo relativas as roças e fazendas assim como sobre as crises familiares, o abandono dos filhos e ocorrências do tipo. Registrar estas observações é pertinente já que segundo Ribeiro (2011, p. 25)

De modo geral, para a maioria dos jovens, a efetivação de uma “bem-sucedida” trajetória escolar demanda um profundo investimento, material e simbólico, de longo prazo, que, na maioria das vezes, “não cabe” na vida dos jovens mais pobres, principalmente por conta de suas necessidades presentes e prementes, colocadas pela própria condição social que experimenta essa população.

O processo de desenvolvimento ocorrido a partir do século XX trouxe para Campo Alegre um progresso considerado satisfatório, o número de habitantes aumentou, trazendo uma migração constantemente elevada com relação a muitas cidades interioranas. Isso fez com que aumentasse o número de alunos nas escolas, fazendo com que o poder público disponibilizasse mais investimentos na educação, sobretudo na construção de novos prédios escolares.

Diante de todo investimento realizado na educação nas últimas décadas, qualificar a mão de obra para o trabalho agrícola deveria ser urgente para o município, pois na maioria das vezes o trabalho realizado com a plantação e a colheita eram manuais. A questão da educação para o trabalho explorada por Ribeiro (2011, p. 34) nos é pertinente já que ao que parece ocorre em Campo Alegre. Na “questão da formação profissional, uma ausência de estratégias contextualizadas, reduzindo a ação educativa a capacitações precárias, descontínuas, que pouco valor agrega à vida dos jovens”.

A migração é um elemento de fundamental importância para compreender Campo Alegre.

Compreender o processo migratório de uma pessoa, o “ir” e “vir” não é uma tarefa fácil, já que muitos fatores instigam alguém a sair do lugar onde mora. De acordo com Alves (2013, p. 111), o fato de migrar “ênfatisa as determinações econômicas na decisão do indivíduo de migrar, analisando características tanto nos locais de origem como de destino”. Segundo ela, “na teoria econômica neoclássica, os motivos econômicos são as principais razões para as migrações”.

O conceito de migrante também possui certa complexidade. Alves (2013, p. 112) ressalta que para a Organização das Nações Unidas, não se deve conceituar migrante apenas pelo fato de ele se deslocar de um lugar para outro, outras razões devem ser levadas em consideração, como por exemplo, “duração da estadia, motivos para o deslocamento e até as condições de cidadania de que dispõem o migrante na região ou país de acolhimento”. Assim, para compreender

esses movimentos “populacionais” há de entender as características que os levaram a deslocar.

No caso de Campo Alegre, em geral pessoas vindas das regiões Norte e Nordeste tenta fugir da miséria, da falta de emprego, escola, terra. E como costuma ocorrer a informação incessante de que há emprego alimenta constantemente o fluxo, gerações e gerações de famílias se deslocam para Campo Alegre. Essa forma de saída e chegada, forma precária é importante de ser pensada já que de acordo com Alves (2013, p. 112) inspirada em (MOSES, 2006), “as características do movimento de pessoas ao redor do planeta, em diferentes períodos históricos, têm feito emergir diferentes *status* para diferentes sujeitos”.

Assim vemos Campo Alegre como um “eldorado” e por isso o termo no subtítulo que nomeia este trecho.

Por esta condição compreendemos porque as juventudes estão em constante processo de migração em tal localidade. Na verdade, acreditamos que as juventudes, em busca dos próprios caminhos percorrem continuamente um trajeto marcado pela migração entre grupos, tribos, espaços, planos e por que não entre projetos de vida. Pousam em muitos lugares, pousam em escolas.

A migração surge como uma necessidade de reflexão é ela que baseou as narrativas iniciais de nossos Jesses e Maries. Temos como inspiração para a escrita e ponderação um texto de Maria Aparecida Moraes Silva (1998) intitulado como “As andorinhas. Nem lá. Nem cá”. Nele ela expõe a “vida sofrida” de trabalhadores “boias fria”, que tiveram como única opção sair do local onde viviam e procurar novas chances de sobrevivência em outro lugar. Migra do Vale do Jequitinhonha em MG, para a região agrícola de Ribeirão Preto SP.

Trazer este texto como expediente para iniciar a apresentação dos jovens é opção decorrente da percepção de que para eles contar a respeito do “lugar de origem” que deixaram pela prática da migração, tem um valor supremo. Mesmo que eles não queiram voltar a terra natal, deixam claro o sentimento por esse lugar que é nascedouro de tradições, crenças, cultura ou seja, da própria identidade.

Muitas vezes, a memória do lugar onde a vida foi mais sofrida encerra lembranças dos momentos mais felizes nos quais estava a família, os parentes

mais próximos e os amigos. Retornar a este local, não como morada fixa, mas talvez um reencontro com os familiares e amigos faria toda diferença na vida desses sujeitos. Assim como dizem os entrevistados do texto das andorinhas *aqui não é o lugar da gente. Aqui não é a terra da gente*. Na busca de uma “vida melhor” qual seria seu lugar?

2.2 Jesses, Maries

Jesse I

Nascido na cidade de Panelas em Pernambuco, Jesse I é filho primogênito em uma família com 9 filhos. Considera-se o “babá” de todos os irmãos. É estudante da EJA noturna em Campo Alegre frequentando o 3º Ano do Ensino Médio. Trabalha e tem “grandes projetos para o futuro”. Se apresenta destacando a religiosidade da família, diz assim:

Tenho 20 anos. Nasci em Pernambuco, na cidade de Panelas. Meus pais é Lourinaldo, minha mãe Josefa. Tenho 8 irmãos, (risos) comigo são 9 (...) Minha família toda evangélica, família só do meu pai e minha mãe, pra trás não, daí pra cá né? São evangélicos. (JESSE I, 2016).

Trabalha na Bertolace (MGO) Rodovias. Ao explicar sua rotina escolhe com calma as palavras, parece que busca incorporar ou legitimar o valor àquilo que faz. Discrimina por isso em pormenores sua lida explicando:

Zelo do asfalto né? Cuido do asfalto, mantenho o estado dele. E questão das placas de sinalização, se acontece algum acidente, com essas placas e elas quebram, cai, e as vezes as madeira fica fraca né? Com o tempo elas vai ficando fraca, cai nós temos que trocar de novo, aí vem algum carro bate, amassa, temos que trocar, repor tudo nova. Se acontece acidente, suja o asfalto, nós temos que limpar o asfalto para liberar o asfalto. E manter o estado do asfalto”. (JESSE I, 2016).

Para além da migração outras duas palavras sobressaem em sua fala: família e trabalho. A família certamente por toda subjetividade e simbolismo que recebem. Quanto ao trabalho, é pertinente pensar um pouco mais. Corrochano (2011) discorre sobre como o trabalho na contemporaneidade tem tomado a vida dos jovens cada vez mais cedo salientando que esses sujeitos “nasceram em

meio à crise e às intensas transformações que tiveram lugar no mundo do trabalho nas últimas décadas” (p. 45). A frase reverbera nos ecos de Jesse I, “trabalho desde pequeno”. O mesmo autor corrobora para pensarmos a questão do trabalho e sua influência na trajetória das juventudes quando afirma que “o mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens” (CORROCHANO, 2014, p. 206). Alves (2013, p. 94) evidencia a forma dessa presença do trabalho salientando que “são poucas as possibilidades de os jovens conseguirem qualquer colocação, salvo em atividades esporádicas como faxina para as meninas ou um roçado para os meninos”, na condição de jovens aqui em Campo Alegre evidencia-se também esse trabalho “pouco valorizado”.

Alves (2013, p. 94) também analisa a relação entre juventude e trabalho e ressalta de maneira semelhante a Corrochano (2014) que “se por um lado, esses jovens afirmam precisar estudar para ter um futuro, por outro, muitos precisam trabalhar para viver o presente”. Entretanto ao longo das entrevistas temos a temer os indícios de uma sinalização que indica que frequentemente muitos jovens acabam optando pelo trabalho ao invés dos estudos, devido as condições de vida não favoráveis. Há nas falas uma urgência em encontrar trabalho até para ajudar a família nas despesas mensais.

Voltando à narrativa de Jesse I chega momento para explorarmos a questão anteriormente posta que é a “migração”. O “ir” e “vir” desse jovem se entrelaça com a própria história de Campo Alegre. Ela é para ele “eldorado”, pois possui o traço do progresso, signo da riqueza. As terras plenas de agricultura e o cerrado florido fizeram num primeiro momento encher os olhos de forasteiro do jovem.

Na narrativa de Jesse I a migração é assunto doído porque carregado de dificuldades e rupturas nas quais as idas e vindas (manifestas textualmente na repetição do termo daí), mostram uma vida entrecortada em fragmentos territoriais. Ele conta:

Eu vim para Campo Alegre, nós viemos para Minas Gerais e meu pai começou a trabalhar lá de pedreiro, numa fazenda. *Daí* ele conheceu o chefe de lá. Eles são nove sócios. *Daí* um trabalhava aqui e o outro lá. *Daí* o serviço lá acabou e ele falou com meu pai, teve uma conversa com meu pai e perguntou ele se ele queria vim

para Campo Alegre, aí ele foi conversou com o de cá, e aí nós viemos pra cá, mudamos pra cá para Campo Alegre, faz mais ou menos uns 07 anos que a gente mora aqui”. (JESSE I, 2016)

As pausas durante a narrativa reforçam as quebras de continuidade ao longo da vida. São tantas mudanças que fica difícil pra ele alinhar pela memória as inúmeras localidades por onde passou ao longo de seus vinte anos (observável durante a entrevista). Na sequência a narrativa mostra a existência de uma formação familiar grande, composta por muitos irmãos. Isso impacta diretamente os filhos mais velhos como o primogênito Jesse I, que assume o posto de “babá” de muitos irmãos.

No relato sobre a infância, que ele adjetiva de “infância na roça”, notamos novamente a centralidade da palavra trabalho. O cuidado com os irmãos é considerado trabalho, pois se impõe enquanto uma tarefa, uma obrigação. É atividade que lhe trouxe desde cedo responsabilidades. Ele rememora dizendo:

Sou o mais velho, aí nós morava na roça e não tinha vizinho por perto, era só nós mesmo, eu minha mãe, praticamente no começo meu pai, meu pai trabalhava na roça né? E meus irmãos foram nascendo e eu quem fui a babá de cada um deles, e cuidei de todos. Minha infância foi mais assim: trabalhando em casa, na roça mesmo. (JESSE I, 2016).

Arelado ao trabalho está o campo que se mostra por excelência como espaço talhado pela lida, pelo trabalho. Talvez num esforço para expressar essa conexão roça-trabalho, ou campo-trabalho ele explica:

“Esse negócio quem trabalha na roça, quem é criado em roça assim, uma que não conhece nada sobre cidade, sobre essas coisas, então na vida mais é trabalhar, trabalhar, acordava cedo, já procurava alguma coisa pra fazer e brincar essas coisas assim de criança mesmo nunca se teve não. Muito não. Era raro isso, e logo assim, muitas das vezes assim que já ia caçar alguma coisa pra fazer, aquele negócio questão de brinquedo, de brincar, é o pai já falava não vamos trabalhar e tudo e já levava pra roça e tudo, muitas das vezes quando tinha a idade certa, que a gente ia crescendo assim e já tinha tamanho, nem em casa ficava, quando o pai ia pra roça, já levava junto já pra ajudar fazer alguma coisa e questão de brincar essas coisas de criança assim, num teve muito não”. (JESSE I, 2016)

E novamente a migração. Começamos a perceber na narrativa de Jesse I a lógica de uma vida que associa o campo ao trabalho e a migração à

possibilidade de melhoria de vida. A segunda conexão fica perceptível quando ele diz “depois que eu mudei pra cá para Minas Gerais que eu fui ter uma vida assim mais tranquila né?”. A migração como melhoria de vida é admitida por Alves (2013) (ela trata especialmente do transnacionalíssimo) que a considera como algo que alimenta oportunidades para a juventude que busca realizar seus sonhos ou até mesmo encontrar familiares que há muito tempo não vê. Nessas “partidas e chegadas”, como ela trata esse processo migratório, “a condição juvenil” também fica afetada, sobretudo, para aqueles jovens que tem de passar infância e adolescência longe de familiares mais próximos.

Veremos ao longo da dissertação que o processo migratório está presente na vida de nossos Jesses e Maries. Embora eles não estejam no momento “indo e voltando” todos trazem nas suas histórias de vida esse movimento, principalmente como expediente para escapar das dificuldades que encontravam na terra natal. Sinalizam também que ele (a migração) continua sendo alternativa para concretização de seus projetos de vida.

Da vinda de Minas Gerais para Campo Alegre a narrativa de Jesse I apresenta outra lembrança significativa. A vinda da vida (toda a vida virou bagagem) no caminhão da fazenda, a família na camioneta do patrão. Há a exposição de um sentimento de choque, de estranhamento quando Jesse I relata: “achamos diferente, né pois, sim umas das primeiras cidades que nós viemos morar, aí já achamos assim bem diferente do que a gente era acostumado no nosso cotidiano. Bem diferente.”

Mesmo com a surpresa inicial da chegada baseada no cenário, na paisagem, nos ritmos das pessoas há o reconhecimento de problemas semelhantes aos existentes em Pernambuco como a falta de serviço, algo comum aos menos escolarizados. Sobre-lhe novamente o serviço na roça logo que chega a cidade. A informalidade dá o tom de sua situação, mas com a migração vem o desejo de alterar alguns limites:

Não tinha como fichar, nem nada, e eu sempre gostei de trabalhar, né? Acostumado, limpei bastante lote aí pro pessoal, muita gente aí me chamava pra trabalhar, limpar os lote, eu já limpei bastante lote, e trabalhei numa roça de maracujá, capinando maracujá, com o Sr. Irineu, e foi isso, então, assim, eu senti que não quero mais isso, sabe? Um serviço mais tranquilo,

mais calmo, mais, que ganhe melhor um pouco, pra gente ter uma vida melhor. (JESSE I, 2016).

Com o tempo, é melhor elaborada uma perspectiva de Campo Alegre. Ela passa a ser compreendida como “cidade pequena, boa de morar e tudo”. O fato de ser cidade pequena é bem avaliado, que segundo ele talvez fosse difícil migrar para uma cidade maior. Em uma cidade pequena talvez seja mais fácil encontrar as chances que não teve no lugar de onde saíra. O serviço na roça aos poucos vai sendo substituído enquanto atividade, ao menos nos planos que pensam: “precisava vim mais fábrica essas coisas aqui, mas em questão disso, tranquilo. Cidade de Campo Alegre é tranquilo de morar”. Essa tranquilidade, somada ao emprego lhe permitem morar sozinho. O morar sozinho também é um fato

Ele relembra:

Acho que estava com uns 18, tinha completado 18 anos. Aí eu vim morar sozinho questão de, porque meu pai é mais aquele tipo antigo, né. Pessoa mais durona e tudo aí, eu é, questão de as vezes vinha para escola chegava tarde, e já ficava achando ruim, e tudo, era muitas questões que ele reclamava, e tudo né. (JESSE I, 2016).

Percebemos pela narrativa que o “morar sozinho” projeta uma reorganização de Jesse I na estrutura familiar, maior autonomia, liberdade. Nessa reorganização notamos um reposicionamento quando ele usa o termo “jovem adolescente”. Parece um paradoxo já que, passar a morar sozinho poderia ser tomado como algo atrelado ao universo adulto, produz na verdade o alvará para ser jovem. Somente pela ação do morar sozinho ele pode deixar de obedecer ou ser guiado pelo pai, que mostra dificuldade em aceitar a escolha do filho. Na lógica ele perde também contribuição para arcar com as despesas da casa. Jesse I esclarece o caminho para essa “migração”:

“Me desgostei muito, e vida assim de jovem adolescente tem muitas dessas... e as vezes a gente quer sair com um amigo, cê trabalha a semana inteira, aquela rotina o tempo todo, a noite a gente quer sair um pouco, fazer alguma coisa diferente. Então meu pai como ele é mais de casa, ele achava ruim isso. Então, teve um dia que ele falou algo lá que eu não gostei, então, aí eu fui e falei pra ele que ele não preocupasse, que eu ia sair, e tudo,

ia morar sozinho, daí eu vim morar sozinho. E até hoje tô morando só”. (JESSE I, 2016)

Percebemos que há barreiras para que esse jovem acesse uma condição juvenil, pois desde a infância até o tempo contemporâneo de sua juventude o que ele relata compõe um cenário de vida difícil que ele procura melhorar através do trabalho e do estudo. Trabalhar é o passaporte para a vida de adulto e o estudo o passaporte para o futuro e no imediato da escola para viver a juventude perdida até então.

É, no entanto uma juventude vivida em pequenas porções. Uma conquista que traz satisfação por que:

“é bom isso, né. É bom pra gente mesmo, pro ser psicológico da gente, isso é bom demais. A pessoa se trancar e ficar porque eu sou adulto, sou velho, e ficar na minha e tudo. E se trancar, eu acho que isso aí, isso num é bom pra gente. Eu mesmo sou uma pessoa que tenho 20 anos, mas muitas das vezes a pessoa fala nossa você é um menino, porque eu brinco demais, eu sou divertido, eu faço amizade fácil, entendeu? E aí e graças a Deus tenho uma vida boa, muitos jovens, muitas pessoas por aí, já vi que nossa! tão novo mais assim, o psicológico da pessoa sabe é como se fosse duma pessoa lá de muitos anos de idade, que esquece as coisa, num tem mentalidade mais pra nada, porque não aproveita essa vida de infância, de jovem, num desfruta sabe. E muitas das vezes quer levar as coisas muito a serio, muito rigoroso demais e esquece que há coisas boas e termina prejudicando a vida da gente. (JESSE I, 2016).

A fala de Jesse I chancela o pensamento de Dayrell e Carrano (2014, p. 110) para os quais *“a juventude não é uma “definição etária” ou “uma idade cronológica”, pois, ela varia entre os sujeitos e as localidades onde moram”*. “Para Jessie I ela é algo a se aproveitar, algo que quem trabalha não vive a ‘juventude certa’ teria lhe sido tirada ou nem oferecida diante o fato de que começou a trabalhar logo cedo, tendo a infância e adolescência marcada pelos serviços de “roça”.

Neste sentido ele a vê como “uma falta que a gente teve” A juventude em sua visão lhe é permitida em Campo Alegre onde encontrou “tranquilidade”. Ele salienta que está agora “disfrutando de uma coisa que a gente nunca tinha visto lá antes. Agora depois de já mais velho, e passou a conhecer né, uma coisa que a gente começou a querer aproveitar daquilo um pouquinho. Então é isso”. (JESSE

I, 2016). Sintetizando a fala de Jesse I, existem juventudes, tempos de juventudes não estritamente determinados pela idade, mas pelas possibilidades de viver coisas “de jovens” como a escola, o lazer, a brincadeira, as amizades. No terceiro capítulo ele retornará ao texto auxiliando a perceber como esses tempos de juventude se territorializam e se apresentam na escola noturna.

Morar sozinho incorre na conquista máxima da independência, é crescimento. E o fato de morar sozinho sem ter um casamento e filhos é avaliado de modo ainda mais positivo. Para ele ser solteiro e morar sozinho:

“não é ruim não. Eu gosto, né. Gosto de morar sozinho. Questão de fazer as coisas de casa, nossa tem que lavar, cozinhar, essas coisas. Então pra mim, eu acho que assim, não tem problema, porque eu já fui criado desse jeito né. Já sei fazer tudo, então, não tem problema nenhum. Daí eu cozinho, igual eu tô te falando, sábado mesmo, eu lavo roupa essas coisas, lavar casa” (JESSE I, 2016)

O domingo é reservado para a visita a escola dominical na igreja, participação no estudo bíblico e a noite a ida para o culto. Pela tarde às vezes ele visita um amigo ou passa na sorveteria.

O histórico de sua escolarização é trazido na memória de Pernambuco onde cursou até o segundo ano do ensino fundamental. Depreende da fala a visão da precariedade da escola que para ele:

“Num era muito boa não, sabe. Questão que era numa vilazinha lá, escola assim só para dizer que tinha escola. Né? Porque num era tão assim, faltava muitas das vezes, questão assim do lanche da escola, tudo, materiais não vinha com frequência. Faltava muito sabe? Não sei se é devido o lugar lá que é meio difícil as coisas, então faltava muita coisa. Era bem difícil de estudar. Então muitas das vezes assim faltava professores tudo, é a lembrança que eu tenho é muito pouca”. (JESSE I, 2016)

Revisitando-se a si mesmo como aluno Jesse I destaca o esforço próprio:

Eu procuro! Não sou assim né porque todo mundo não é perfeito. Por mais que a gente faça tem algo a desejar, então, eu procuro estudar, procuro estudar, fazer sabe, dar o meu melhor, e eu sei que falta muito ainda, falta muito ainda do que eu deveria fazer, do que eu deveria fazer... Então, ainda falta muito né, não é o bastante ainda, sabe?” (JESSE I, 2016).

Quando nos deparamos com a expressão “não é o bastante” percebemos que para ele, as dificuldades em relação aos estudos não se associam a falta de interesse, até mesmo porque ele próprio relata que procura esforçar-se, “dando o seu de melhor”. Sobre este ponto é a propósito indicarmos que as pesquisas sobre interesse e/ou desinteresse na escola confirmam que a condição social do aluno afeta essa dimensão. Reis (2014) considera que estas pesquisas:

Fomentaram a necessidade de se empreender uma abordagem ancorada na Sociologia, que fosse capaz de tomar o (des)interesse como a manifestação de um comportamento que não se produziu num vazio de relações sociais, mas que, ao contrário, é consequência de uma socialização passada e também da forma das relações sociais por meio das quais certos traços se atualizam e são mobilizados. (p. 18)

Nessa orientação temos a admitir que a trajetória de vida dos jovens como Jesse I poderá contribuir para o insucesso na escola, e não deverá ser apenas explicada apenas no campo da psicologia, antropologia ou história. A sociologia, talvez tenha muito mais a nos dizer com relação a isso, (REIS, 2014) porque “não é um mero traço de personalidade ou uma pré-disposição inata, mas um modo de pensar, apreciar e agir que se aprende e que, portanto, deve ser apreendido no âmbito das relações sociais” (p. 18).

Jesse I prossegue contando seu percurso de aluno o que nos possibilita uma maior compreensão de seu pensamento e história:

“Bom eu, tava estudando no Colégio, como lá no Pernambuco, nós não estudava, comecei estudar atrasado com nove anos. E daí eu vim pra cá pra Campo Alegre e comecei estudar ali no Colégio Major Emídio. Daí eu fui estudando, só que tava bastante atrasado né? Aí eu fui crescendo também, como a nossa família é grande, meu pai também assim não tinha condições de dar tudo que a gente queria, e como a gente vai crescendo a gente vai precisando de necessidades maior né?. Aí eu vi que precisava trabalhar, eu decidi, e vi que precisava de um serviço, então, como as firma aqui né é difícil de chamar alguém pra trabalhar de menor, ou fichado, quando é fichado tem que ser o dia todo né? O dia todo, ou meio período num, é difícil de achar. Só bico, aí quando é fichado, aí precisava do dia todo” (JESSE I, 2016).

O trabalho aparece neste capítulo, não como um elemento costumaz na lógica da sobrevivência familiar, nem como lembrança da infância, mas como

fator determinante para a interrupção dos estudos. Jesse I explica a interrupção ocorrida no ensino regular:

Quando eu estava no ensino regular, eu parei por causa do trabalho. Chegou a hora de eu trabalhar, vi que tinha necessidade de trabalhar para adquirir minhas coisas e tal. Aí eu tive que parar de estudar, parei dois anos só. Na verdade parei um, porque eu me mudei daqui, aí não deu certo, tive que parar, e o outro ano eu “bombeei”. (JESSE I, 2016)

O fato da interrupção do estudo ter se dado na adolescência pode ser analisado a partir da explicação de Corrochano (2011) que ressalta a pressão do consumismo no universo de adolescentes (entendemos também dos jovens). Ela defende:

Os efeitos da estrutura e dinâmica do mercado de trabalho brasileiro atingem mais diretamente os adolescentes do que as crianças. Isso porque, mais do que o incentivo da família para o ingresso na atividade produtiva, deve-se levar em conta o desejo juvenil de ter seus rendimentos para satisfazer seu próprio consumo – e também ajudar os familiares, aspecto que permanece presente (p. 49).

As dificuldades de Jesse I são mostras de como o é difícil unir trabalho e estudo. O trabalho de Andrade (2008) defende que perante este tipo de obstáculo é justificativa para que esse aluno trabalhador vá para a Escola Noturna onde encontra melhores condições para manter-se no caminho do estudo. E mantendo-se na escola, ele traça projetos de vida. Para Weller (2014) a escola noturna “juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo” (p. 136).

Jesse I explica como a escola noturna surge na sua vida e como ela se assenta em seu dia a dia. Ele diz:

“Dessa vaga aqui a noite, pra estudar a noite aqui, aí eu fui e resolvi estudar, aí eu estudo, eu trabalho pelo dia todo fichado, e aí estudo a noite, entendeu, porque aí nessa vida toda já faz dois anos que eu trabalho fichado. Aí tenho a minha vida solteiro né? Sozinho, eu me mantenho, para minhas necessidades que eu preciso, trabalho fichado e tudo, e foi isso” (JESSE I, 2016).

Jesse II

Jesse II tem 20 anos e nasceu em Jataí – GO. Veio pra Campo Alegre alguns meses depois de seus pais terem vindo em razão da transferência do pai que trabalha numa empresa de grãos (Caramuru). Não era esse o desejo da família, contudo, para manter o emprego do pai a tarefa foi por ele acatada e todos vieram. Nessa história como podemos notar a migração não acontece pela falta de trabalho, mas sim atada a ele.

Jesse II nos explica os motivos de ter vindo meses depois. Mostra-se na narrativa assim como vimos em Jesse I amor pela terra de origem e a tristeza por ter deixado por lá o emprego.

Uai, eu vim de Jataí – Goiás. Eu nasci lá, fui criado lá e a gente veio para Campo Alegre por motivos de trabalho, meu pai trabalha numa empresa, aí transferiu ele pra cá. A gente saiu eu era mais novo um pouco, meu pai, na verdade ele não queria vir pra cá né, mas por motivos da empresa, ele teve que vim. E eu não vim junto com ele, fiquei pra lá porque eu já trabalhava, aí eu fiquei mais ou menos uns quatro meses morando lá sozinho. Aí, resolvi vim pra cá, mudei, e tamo aí até hoje. (JESSE II, 2016).

Ao falar do emprego em Jataí, a palavra família aparece. Ele diz:

Na época, eu tinha 14 para 15 anos. Porque foi o primeiro serviço meu de carteira assinada, eu optei por não abandonar, porque eu ganhava bem, aí eu falei menor aprendiz, vou ficar por aqui e segurando as pontas, né. Aí quando não deu mais, eu resolvi vim embora, aí bateu saudade da família, muito novo né, aí acabei vindo embora. (JESSE II, 2016)

Criado em cidade de quase cem mil habitantes, Jesse II ficou indignado com a vinda para Campo Alegre, sobretudo, pelo tamanho da cidade. De antemão, acreditava que a pequena do interior não teria nada a oferecer a ele, como jovem, sobretudo na dimensão do lazer. Ideia fortalecida pela impressão tida na chegada. Em seu contar, ele explica:

A recepção foi tranquila pô, na verdade eu não gostei nem um pouco de ter vindo pra cá (risos), eu saí duma cidade bem maior, que tinha muito mais recursos, tinha mais opções de lazer, minha família todo mundo de lá, final de semana podia ir para a casa de um parente e tal, aqui não, foi mais complicado um pouquinho de adaptação. O pessoal daqui nada a queixar, normal, tranquilo, mas a questão foi essa, cidade pequena né, acostumado com

uma cidade bem maior, e a adaptação foi meio difícil, demorei bastante para adaptar. (JESSE II, 2016)

Jesse II que diz “adorar fazer amizades” sentiu na chegada a Campo Alegre a falta dos amigos que deixou para trás. Durante todo o diálogo que mantivemos, suas lembranças estavam sempre voltadas para Jataí e mais de uma vez ele expressou como achou difícil a adaptação. Nesse sentido, podemos perceber que nem todos que migram carregam a mesmas perspectivas a respeito do novo lugar. No caso de Jesse II essa migração foi de certo modo “forçada”.

E, se na narrativa de Jesse I não encontramos muitos elementos para refletir a questão do lazer (ele apenas indicou os programas que costumava fazer) na de Jesse II ele é fator considerado fundamental. Mesmo a cidade não oferecendo ambientes adequados de lazer ele advoga pela necessidade dele.

Jesse II compara Campo Alegre e Jataí para falar do lazer:

Na verdade, aqui num tem nada para um jovem, se você for analisar num tem nada. Numa cidade maior você tem um cinema, na minha cidade tem shopping, tem um boliche, têm vários outros lugares, uma lanchonete assim legal, lá na minha cidade tem um lago que tem um kioscão, eu não gosto de bebida alcoólica nem nada, nem eu nem minha namorada, mas a gente poderia ir muito bem pra lá, ficar lá tranquilo, aqui não tem isso, aqui você num vai fazer nada, vai assistir filme dentro de casa e dormir né. (JESSE II, 2016)

Pelo eixo do lazer questionamos sobre a vivência da juventude, a experiência de “ser jovem” e de imediato Jesse II responde:

Não considero minha juventude uma juventude de um jovem normal. Assim, um jovem que vive ali para sair, curtir um pouco. Eu já sou mais reservado e penso mais no meu futuro, não tenho assim curtição essas coisas não. Minha juventude já é mais voltada para o meu futuro. Jovem de hoje em dia, final de semana vai para uma balada, vai fazer alguma coisa né, já eu não. Sou mais reservado e o que eu tento conquistar é para o meu futuro. (JESSE II, 2016).

Suas palavras mostram que sua preocupação alterna o foco para o lazer do presente e o trabalho fulcral no e para o futuro. Esta situação ilustra o que Dayrell e Carrano (2014, p. 114) sinalizaram ser uma característica dos jovens, que eles, vivenciam um grande desafio cotidiano que se estabelece na busca da “garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca da

gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. É comum, portanto que os jovens trabalhadores deixem muitas vezes de viver sua juventude devido a preocupação com o futuro que em grande parte das vezes se resume nos objetivos de trabalhar e ser alguém na vida ou de trabalhar para ser alguém na vida.

Esquadrinhando esse dilema perguntamos a Jesse II se o trabalho seria a prioridade em sua juventude, ao que ele responde sem pestanejo algum que sim já que segundo ele “eu tenho certo conforto, o conforto que eu tenho hoje, a liberdade que eu tenho foi tudo fruto do meu trabalho que eu comecei desde novo”. E devemos destacar que para Jesse II o trabalho se impõe desde os 07 anos de idade. Ele narra:

Eu comecei a trabalhar com sete anos, mas foi fazendo bico essas coisas assim. Coisas simples já para ter um dinheirinho próprio. E desde aí eu nunca parei não (risos). Desde aí eu estou até hoje trabalhando. Nunca fiquei um ano sem trabalhar, nunca tive isso. Desde os meus 7 anos de idade, eu trabalho. Fiz várias coisas. Eu comecei com sete anos, nós morava na casa da empresa né, aí lá é empresa de grãos, caminhão chegava lá na porta e tinha que descarregar lá dentro do armazém né, aí tinha que varrer, eu já subia em cima do caminhão, varria, limpava ali, já vendia, eram essas coisas aí. O caminhoneiro já me pagava já um dinheirinho, sempre já procurando a não depender dos pais mais. Só que o que eu me aperfeiçoei mesmo foi auxiliar de mecânica e operador de máquina. Assim, é uma área que eu mais gosto. Mais já trabalhei de gesseiro, de servente, trabalhei numa porrada de coisas já. (JESSE II, 2016).

O trabalho para garantir o consumo é o que motiva a interrupção dos estudos para Jesse II da mesma forma como ocorreu para Jesse I:

Na época eu tinha conseguido arrumar um serviço, e aí fui deixando o serviço tomar conta, dinheiro né, quem não gosta de um dinheiro, aí deixei o serviço ir tomando lugar e acabou que parei, parei um ano também, aí falei, há eu num vou voltar não. Aí surgiu a oportunidade de voltar, foi aonde que eu voltei. Mais o motivo de ter parado foi o serviço. (JESSE II, 2016)

Não é uma realidade incomum a do jovem trabalhador. Corrochano (2011, p.50) informa que:

O trabalho tem presença significativa na vida dos jovens, apresentando diferenças segundo a idade, sexo, cor/raça, renda

familiar, escolaridade e região de moradia. Não é desprezível o contingente desses que continuam participando do mercado de trabalho, bem como o número de horas dedicado a essa tarefa.

Isso significa que a dedicação que eles têm em ingressar tão cedo no mercado de trabalho, e sucessivamente manter-se empregados, acaba por fazer com que eles deixem a escola como segundo plano. “A dedicação exclusiva para os estudos é uma realidade de poucos jovens”.

Vemos que, tanto para Jesse II quanto para Jesse I, o trabalho tem o mesmo significado que é de prioridade. No caso de Jesse II ficamos impactados pela “precocidade” da inserção do trabalho em sua vida e esse impacto ocorre porque a temática da juventude x trabalho suscita “um conjunto de polêmicas relativas às concepções que as informam” e em geral ao analisar essas concepções, são desconsiderados diversos fatores, tais como, as relações sociais dos jovens, a diversidade dos sujeitos, as trajetórias de vida, “os sonhos e as perspectivas de futuro” (BLASS, 2006).

Ainda contando com a contribuição de Blass (2006) expomos que no Brasil o trabalho é proibido no Brasil para crianças e adolescentes até 14 anos de idade. Permitido para aquelas de 14 e 16 anos apenas na condição de aprendiz, devendo frequentar a escola regular. A partir dos 16 anos, o trabalho assalariado é permitido, desde que não seja realizado à noite, em condições insalubres ou perigosas.

Sobre a infância, ele defende que a vivenciou mesmo trabalhando.
Pontua:

Jamais isso afetou minha infância, jamais, por mais que eu me esforçava com alguma coisa, eu brinquei muito, brinquei pra caramba, acho que a minha infância foi bastante vivida. Brinquei com amigos, joguei bola, joguei beto, brinquei bastante, isso não afetou de forma alguma minha infância. (JESSE II, 2016).

As perspectivas futuras são questionadas e a migração surge como expediente. Jesse II narra seus planos assim:

Não, não tenho projeto de ficar aqui, pretendo sair, conhecer outras cidades, construir minha vida em outro lugar, por falta de recursos né, por falta de opções que aqui não tem. Minha namorada, ela tem uma filha e a menina é especial e necessita de recursos para melhorar. E já tem 4 meses que a gente tá junto

pretendo, se Deus me permitir, a gente até casar. Ea menina é minha filha pô, porque o pai num tá nem aí. E eu tô sempre presente, gosto pra caramba dela, e eu pretendo ir para um lugar que tenha recurso pra ela, por mais que eu minha namorada a gente tem que pensar nela também. A gente tem que pensar em ficar bem nós dois e a nenê também né. Porque ela necessita bastante assim de recursos e aqui não tem para oferecer. (JESSE II, 2016).

A fala de Jesse II explicita que para ele Campo Alegre é “pouso”. Para as perspectivas futuras dessa “andorinha” a cidade já não cabe mesmo sendo “boa, cidadezinha tranquila”. A relação com a criança especial o faz perceber que neste pouso muitas coisas “tem que melhorar, pelo menos na administração, tá deixando muito a desejar né, saúde, infraestrutura, tá precisando melhorar bastante”.

Parece-nos que a calma que Campo Alegre proporciona não é o suficiente para esse jovem que vê no trabalho a receita para progredir. Aos 20 anos está no Exército Brasileiro onde enxerga um futuro promissor em algo que alega gostar muito de fazer. Considera-se mais responsável do que os recrutas de 18 anos (faz questão de explicar os dois anos de atraso na entrada, devido a dois acidentes que sofreu após alistar). Se acha maduro e enfatiza que:

O militar em si, ele é um cara de 18 anos, ele é um “moleque”, ele é um cara assim, que as vezes nunca trabalhou na vida, chega lá, como morava em casa, só estudava. Já eu não, já desde o passado assim, já fui mais de trabalhar, de passar um pouco de dificuldade em casa, aí eu criei um certo amadurecimento, tanto é que lá no quartel eles me chamam de papai né, pela idade de 20 anos e assim pela postura. Lá a gente chega e é aquele bando de moleque de 18 anos, e eu lá velhão de 20 anos, cê já vê a diferença da postura, do jeito da pessoa conversar, e tudo. (JESSE II, 2016).

Como ocorreu com nossa percepção em relação ao jovem anterior vimos na narrativa de Jesse II um alternar entre ser jovem e ser velho. São jovens pela idade e velhos pela trajetória.

Marie I

Marie I tem 20 anos de idade, é estudante do 3º Ano do Ensino Médio. Mora com os pais, um irmão e a filha de 05 anos de idade. Ficou casada por um

tempo, depois se separou. Não trabalha, mas estuda, cuida da casa e da filha. É um início de caracterização já destoante da dos jovens Jesses. O casamento e a maternidade já aparecem como que enquadrando Marie I em uma dada categoria de mulher, a de mãe, a de casada. Categorias que apareceram no trabalho de Araújo, Silva e Caetano (2015) sobre perfis e trajetórias de alunos jovens da EJA em cidade goiana como comuns na parcela feminina.

Extraíndo esse diferencial que é importante, indicamos que a migração na narrativa dela, assim como na dos Jesses, aparece em primeira instância. Como Jesse I, Marie I veio do Nordeste, nascida na cidade de Parnaíba – Piauí. Conquanto não deixa claro no ato da entrevista, mas infiro que seus pais vieram em busca de emprego com ela bebê, com um mês de vida “viemos através da minha tia, que buscou nós. Minha tia Eliane” que já morava em Campo Alegre há algum tempo. Logo que chegou o pai de Marie I foi trabalhar em uma oficina mecânica com o cunhado.

As características da migração e da família vão constituindo um padrão quando recorro da entrevista de Jesse I. A presença de irmãos, a relação com os pais, a pobreza. Marie I conta:

Tenho dois (irmãos), um de 13 anos e um de 25. É, o de 25 é filho só por parte de pai. Só que não mora aqui não. Meus pais são pessoas boas, e às vezes pega no pé da gente, mais... é para o melhor da gente né. Eles são de Parnaíba – Piauí, e veio para cá assim que eu nasci nós viemos para cá. Nunca mais voltamos, tem 20 anos que a gente mora aqui. (MARIE I, 2016).

Engravidou aos 14 anos de idade, e teve o bebê com 15. Ao invés de dividir o tempo entre escola e trabalho como Jesse divide-o entre a escola e a maternidade vivendo um final de adolescência e o início de uma juventude comum em muitas jovens aqui em Campo Alegre. Mesmo com esses acontecimentos que marcaram essa etapa de sua vida ela considera que é “uma boa pessoa, compreensiva, amorosa”. Tem uma paixão imensa pela filha, e conclui: “foi a melhor coisa na minha vida. É muito bom ver ela crescer”.

Marie I teve uma infância que ela declara “boa”, estudou até concluir a antiga 4ª série na escola que é palco da pesquisa, onde ela estuda agora. Ainda assim noto a presença de fragmentações na sua trajetória escolar que aparecem a todo o momento em sua fala recheada de “aí depois” que muito me lembra o

“daí” de Jessie I. Ela lembra que: “estudei aqui na Liberdade. Aí depois eu desci para o Colégio, aí parei, comecei a fazer o primeiro ano, aí parei 03 anos sem estudar, aí depois comecei o EJA o ano passado”. Pistas de uma escolarização percorrida com dificuldades na aprendizagem que a atingem até hoje frequentando a EJA noturna, diz que “as vezes é meio difícil né, algumas matérias a gente num dá conta mais tirando isso tudo muito bom”.

Também pincei de sua fala o modo como ela estabelece relacionamentos em geral, sobretudo buscando aqueles cuja idade é parecida com a dela. Existe uma preocupação com seu vestuário, o cabelo e a maquiagem coisas que ela escolhe segundo ela sem se importar muito com o que os outros falam. Durante a observação do ambiente da escola e de algumas aulas percebi que Marie I se manifesta de modo diferente dos demais em seu grupo de convívio. É provocativa, firme distanciando-se do perfil de Jessie I, que manifesta certa timidez.

A respeito do trabalho ela explica que já trabalhou na Cocari e que agora não está trabalhando. Quando pergunto a ela se sente falta do trabalho, ela ressalta dizendo “sim é bom trabalhar, ganhar um dinheiro para comprar as coisas. Tenho vontade de voltar a trabalhar, em qualquer coisa que aparecer, eu topo”. Mas é uma necessidade menos urgente que a de Jessie I. A observação realizada a campo despertou a curiosidade em discutir uma questão que derive uma diferença estabelecida na fronteira do gênero. Os sentidos atribuídos por esses jovens na escola noturna não são os mesmos para homens e mulheres. De acordo com Faria, (2015), Silva (2015) e Araújo (2015), a Educação de Jovens e Adultos recebe um público diversificado, tanto nas etnias, quanto nas questões de gênero. Em um trabalho apresentado pelas mesmas no EDUCERE de 2015 em Curitiba – PR, as autoras realçam que as interrupções nos estudos variam: se para as mulheres a “gravidez” (precoce ou não) foi um motivo, para os homens essa interrupção se associava mais ao “trabalho”. De todo modo vai comprovando que a palavra trabalho se faz presente no discurso dos jovens na forma apontada por Blass (2006) que considera que:

Quando abordam os paradoxos do emprego nas sociedades contemporâneas, ressaltam principalmente a escassez das oportunidades e a acirrada competição a ser enfrentada por quem

“busca um lugar ao sol”, sem expor, em detalhes, os critérios pelos quais a escolaridade pode até ter um peso relativo. (2006, p. 62)

Também considero que a condição de estar trabalhando ou não nem sempre está associada ao “querer” desses jovens, depende muito mais das oportunidades que estão dispostas a eles. Percebo que veem o trabalho não só como uma ocupação no dia a dia, forma de sobrevivência, mas como meio para o lazer nos finais de semana.

Numa sociedade capitalista, o lazer é algo muito próprio do ser jovem e se estrutura como elemento diferenciador associado a uma dada condição social que permita ir a um restaurante, a uma lanchonete, tomar um sorvete, ir a uma festa. Esses eventos geralmente tem um custo. E ao relatar o que faz nos finais de semana, Marie I mostra como o lazer escasseia para jovens sem renda e para jovens mães quando conta que às vezes “eu fico em casa, às vezes eu saio para algum lugar, para alguma festa, saio com a minha filha... fico só aqui mesmo”. Ainda falando sobre o lazer Marie I considera que na cidade onde mora deveria haver mais lazer e diz que Campo Alegre “não é muito ruim, mas também não é bom. Tinha que ter mais festa... mais lazer. Às vezes nos finais de semana cê num tem lugar para ir, cê tem que sair porque na cidade da gente não tem”.

Ao fazer uma exposição sobre seus projetos futuros, inclusive se tem vontade de se mudar de Campo Alegre, Marie I aponta novamente: “Se for assim, para fazer uma faculdade... queria odontologia”. A migração do Nordeste para Campo Alegre pautada na melhoria da vida para os pais pelo trabalho, o estudo dos filhos. Migração, trabalho e estudo numa sequência de urgências recorrente. Os sonhos de Marie são grandes, “quando terminar o 3º ano aí eu quero fazer um cursinho para me preparar para fazer”.

A jovem Marie I de apenas 20 anos termina esse diálogo falando dos desapontamentos que tivera ao longo de sua vida amorosa, dizendo que ficou casada por 06 anos. Separada, hoje namora e pensa no futuro em se casar novamente. Marcada pelas decepções amorosas e por conta de uma gravidez não planejada aos 14 anos de idade teve por diversas vezes o estudo interrompido de sua vida. Diante do convívio com o ex-namorado – pai de sua

filha alega: “não tenho assim porque brigar né. Porque temos uma filha junto né. O que precisar a gente discute junto. Tenho nada a reclamar dele não”.

Marie II

Marie II nasceu em Santa Cruz – Rio Grande do Norte. Jovem de 20 casada recentemente com um companheiro 30 anos mais velho, vem de uma família de 15 irmãos. Também estudante do 3º Ano do Ensino Médio. Está grávida de 05 meses, e tem como planos terminar essa etapa de seus estudos e cuidar do filho que vai nascer. Veio para Campo Alegre em busca de trabalho há dois anos. Diz que sofre em consequência do Bulling desde a infância. Nessa primeira entrevista emociona ao lembrar os maus momentos que passou, sobretudo, na sua trajetória escolar várias vezes interrompida, fato que menciona a todo o momento de nossa conversa e que ainda não adentrei. Faz questão de citar o nome do pai e da mãe “Francisco Farias e Maria Rodrigues”. A vinda obedece ao padrão de migração segundo o qual um parente vem e chama família. No caso dela veio chamado por um irmão que tinha uma casa aqui “aí eu vim pra eu trabalhar (...) eu vim sozinha. Mais eu já morei aqui antes. Meu pai e minha mãe moraram aqui três anos. Aí eu voltei pra lá e depois eu vim para poder trabalhar, porque lá é muito ruim de trabalho. Não acha”.

Novamente, a palavra “trabalho” centraliza a narrativa, pois foi à procura do trabalho fez com que Marie II se deslocasse de uma terra tão distante – longe dos familiares, pois, como menciona, em Campo Alegre só mora dois irmãos seus, o restante de seus entes ainda continua em Santa Cruz. Ela morava em um sítio, o que tornava mais difícil ainda as condições de trabalho.

Ao lembrar sobre a infância, mais emoções. Declarando ter um trauma diante do convívio familiar turbulento que presenciou nessa fase de sua vida.

Sobre infância, eu brinquei muito, foi muito boa, mais eu cresci com o meu pai traindo muito a minha mãe, e isso me afeta muito. Desde pequena, pelo menos o que eu lembro é que ele traía muito muito a minha mãe. Eu via a minha mãe chorar muito. Aí talvez isso me afetou em alguma coisa. Tipo as vezes você não tem diálogo, conversa com pai por conta disso. (MARIE II, 2016).

Assim como as condições de trabalho a vida escolar também foi cheia de dificuldades. Emociona-se com frequência ao lembrar os momentos ruins que passou na escola, sobretudo, o Bulling. Desde a início da adolescência até chegar sua juventude, o Bulling a aterrorizou, sendo a peça chave para as desistências que tivera ao longo da vida escolar. Assim, ela lembra com uma carga enorme de emoções:

Como aluna, tipo é. Como eu falei pra você antes naquele assunto. Até uns 12 ou 13 anos era normal sabe. Mais depois, aí começou tipo um inferno sabe? É tipo assim, vamos supor, as alunas, vamos supor era uma turma né? Elas se davam bem com todo mundo, mais eu me dava bem com poucas pessoas. Era uma ou duas que era amiga minha mesmo. Mais eu não me dava bem com a turma inteira sabe? Isso não foi só um ano não, isso foi muito tempo. Foi por isso que eu parei de estudar. (MARIE II 2016).

A relação com a escola foi marcada por atropelos e interrupções. A sua fala deixa a clareza de que mesmo assim ela via a escola como caminho para um futuro melhor, futuro considerado pelos pais “certo” quando se prioriza os estudos. Em Santa Cruz a relação com a escola não lhe deixou muita saudade, mais com o apoio da família ela relata: “meu pai e minha mãe, eles são agricultores, aí eles sempre falavam assim pra gente estudar. Para os filhos estudarem. Sempre, sempre falava”. Ela vai apresentando sua história:

Mais tem alguns (irmãos) que não concluíram o Ensino Médio. Não fizeram faculdade. Mais assim eu queria sabe? Um dia poder fazer. Mais tipo assim, eu parei de estudar, estudava uns dois ou três anos e só. Isso acontece sempre (bulling) acho que foi bem mais vezes. Estava aqui em Campo Alegre, morava com meu pai mais minha mãe, eu fui embora porque eu não aguentava mais ficar aqui. Não era porque eu era danada, não era isso. Porque eu sempre fui uma pessoa que nunca ficava de festa em festa, não era de bebedeira essas coisas.

A interrupção dos estudos para ela ocorreu por motivo diferente da que os Jesses estabelecem. O relato esclarece:

Que as vezes quando tem muita confusão na escola essas coisas, as vezes é as meninas com ciúme, mais acontecia comigo direto, ai eu fui embora daqui para morar com a minha irmã em Natal, fui morar com ela, eu sai daqui eu parei de estudar para mim ir pra lá. Eu falei assim, vou dar um tempo, vou parar, começar o ano que

vem, e as minhas notas era tudo ruim, eu faltava demais na escola, fazia de tudo para não ir. Aí fui pra lá para morar com a minha irmã para ver se melhorava e continuou do mesmo jeito. (MARIE II, 2016).

O Bulling acarreta mais de uma interrupção nos estudos da jovem fazendo com que ela se afaste da escola e conseqüentemente de um importante espaço de socialização, mas ela não foi assim. A escola foi lugar de preconceito, ataque. Ela conta:

“Tipo quando eu cheguei também, por conta do meu sotaque, e tipo algumas pessoas falavam, olha a nordestina, passa fome, isso e isso, as vezes na escola, eu escutava esse tipo de coisa, só que eu aguentei até um certo tempo, aí eu não aguentei mais não, aí virou uma confusão só, minha mãe ia na escola direto. Mais isso acontece comigo direto, e não é de agora. Não é porque eu estou com Saulo, tipo assim, homem mais velho, e as pessoas pensam que eu tô com ele por, e as vezes trata mal, mais não é”. (MARIE II, 2016).

No caso de Marie II consideramos que ao deixar a escola ela se afastou de um importante território de socialização onde “são formados valores, construídas identidades, desenvolvidas competências que preparam para o trabalho e a vida adulta” (FILIPOUSKI, 2012 p. 34). Entretanto essa desistência é avaliada sob o prisma da violência escolar (ABRAMOVAY, 2003; PRIOTTO, 2006) em suas faces simbólicas, verbal, violência física (ABRAMOVAY, 2003). A violência toma o cenário da narrativa novamente quando a jovem conta o episódio em que:

Uma menina puxou uma tesoura para mim, isso na escola, tipo assim pra me bater. Aí minha mãe foi na escola, tentar conversar, mas não resolveu não. Acontecia direto. Assim se eu fosse uma pessoa bagunceira, mas eu não sou não. (MARIE II, 2016).

Tentando entender essas manifestações de violência principalmente nas classes populares, Silva (2006, p. 149) pontua que os problemas sociais refletem com clareza na escola, fazendo com que muitos jovens pontuam questões de preconceito e Bulling. Em geral “a delinquência e a violência aparecem nesses grupos como a rejeição à integração aos valores da cultura autóctone”.

Essa dificuldade que muitos jovens têm de se relacionarem seguindo padrões criados no interior de certas “culturas juvenis” parece se agudizar na

escola que tem sido invadida por várias “culturas juvenis” e isso fica expressa na fala de Marie II quando menciona sua chegada até Campo Alegre. Integrar-se a cidade, a paisagem geral não é tão complicado, mas na escola é, no posto de saúde é. Isso fica exposto na fala “as pessoas me receberam bem. Eu frequentava a igreja, pois, eu era evangélica. Mas as pessoas daqui eu não tenho que falar nada não, meu problema era só na escola mesmo”. E quando conta algo ocorrido naquele dia podemos sentir o quão difícil é para ela o dia a dia na cidade em que pousou:

E hoje, tipo, (muita emoção, ela começa a chorar novamente. Esse “hoje” representa o dia da entrevista) hoje eu fui no posto de saúde, tipo assim eu tô grávida sabe? Eu tô com cinco meses, aí fui na parte da manhã, como hoje é pra grávida, independentemente do horário que você chegar você tem o seu direito né, como o médico marcou pra mim hoje, aí eu fui na parte da manhã, porque eu tinha que pegar uns remédios, era pra mim tá lá sete horas da manhã hoje, mais não importa hoje era pra me ir, não importava se eu fosse de manhã ou na parte da tarde, aí eu fui. Aí eu cheguei lá era 10:40, tinha um casal, mais como era o meu dia, o dia da grávida, era para eles atender né. Falou assim: que não dava para me atender, que era pra eu voltar a tarde, aí o sol tava muito quente, eu fui a pé, aí eu fui na parte da tarde, 15:00 horas, cheguei lá, a moça falou na minha cara que não ia me atender. (choro) Isso acontece comigo direto. (MARIE II, 2016).

Marie II menciona por diversas vezes a palavra “direito” quando fala desses episódios de exclusão, de preconceito. Parece sentir que ser jovem na contemporaneidade é também ter seus direitos estabelecidos e não lesados.

Sabendo que seus direitos não estavam sendo priorizados; Marie II indignada com a situação de descaso, comenta que a atendente do Posto de Saúde fez pouco caso de si. E menciona nas seguintes palavras:

Tipo, aí eu não respondi ela mal nem nada, eu dei os documentos pra ela que precisava – cartão do SUS e outras coisas, o direito era meu, eu liguei para uma amiga minha ela falou assim, você tinha direito, seu direito era você chegar e ser atendida. As outras pessoas que estavam lá nenhuma eram gestante pois, a mulher fez eu voltar pra trás, eu já tinha ido na parte da manhã, e ir na parte da tarde e acontecer a mesma coisa, ai eu liguei pro Saulo (esposo) e falei, Saulo, eu vou embora pra casa, porque eu não vou fazer papel de besta não. Ai eu peguei tipo assim, não respondi ela mal, peguei meus documentos, guardei e vim embora pra casa. Mais eu fiquei com muita raiva, sabe. É porque eu não

sou de responder ninguém não. Se eu responder a pessoa assim, às vezes acabo falando coisa que num deve. (MARIE II, 2016).

Em sua fala, deixa claro que em Campo Alegre essas manifestações de preconceito são devidas sua regionalidade. Ela confirma em seguida dizendo:

“Quando eu cheguei também, por conta do meu sotaque, e tipo algumas pessoas falavam, olha a nordestina, passa fome, isso e isso, as vezes na escola, eu escutava esse tipo de coisa, só que eu aguentei até um certo tempo, aí eu não aguentei mais não, aí virou uma confusão só, minha mãe ia na escola direto. Mais isso acontece comigo direto, e não é de agora. Não é porque eu estou com Saulo, tipo assim, homem mais velho, e as pessoas pensam que eu tô com ele por, e as vezes trata mal, mais não é”. (MARIE II, 2016).

Ainda assim ela defende que o município é um lugar tranquilo, calmo e bom de morar. A despeito de todas essas colocações, diz que a cidade ainda tem muito que melhorar, principalmente com relação a saúde. Que prefeitos e vereadores “não só entrasse pra estar enchendo o bolso de dinheiro, pensasse assim nas pessoas, pois, tem pessoas que precisam, e as vezes não é atendida bem nos lugares”. Na visão de Marie II os investimentos públicos deveriam trazer mais comodidade a população que necessita de tratamento pelo SUS, o acesso universal e gratuito a esse sistema não tem atendido segundo ela os anseios de quem vem de fora.

Em determinado ponto da entrevista, quando questionada sobre seu dia a dia ela cita o esposo com o qual ela divide as angústias que tem passado. Diz que procura no companheiro de mais idade a proteção que não encontra na família, principalmente pela ausência da mesma. Relata que ele “é muito tranquilo, ele é caseiro, ele é muito calmo, ele passa o dia todo trabalhando, num é de tá bebendo essas coisas assim, ele é muito bom pra mim”. Seu histórico triste de escolarização parece ter influenciado na composição de sua rede de relações sociais que se mostram assim restritas.

Nas manifestações enquanto jovem de Marie II, percebemos a revolta dela com as injustiças sociais. Mesmo tendo o temperamento calmo como ela mesma diz, procura entender esses conflitos. Deposita em sua fala aquilo que gosta de fazer, mas, o que realmente deixa transparecer é que esse tempo que vive, é um tempo pouco afeito ao que se considera juventude. Ela alega não ficar:

Em rodinha com conversa, nem amizade aqui eu tenho muito. Porque as pessoas as vezes só se aproxima da gente para saber qual roupa que eu ando. Esse tipo sabe? Um dia eu trouxe uma menina aqui, ela só querendo saber esse tipo de coisa, falei não se é amizade, eu acho que a pessoa não tem que ficar querendo saber sobre o que eu tenho. Eu não me envolvo na sua vida, eu não vou ficar te perguntando coisa íntima coisa que não precisa de você falar pra ninguém. (MARIE II, 2016).

Percebe-se que para Marie II as relações com outras pessoas são limitadas. Não há a aproximação do que se poderia chamar de “cultura juvenil”. Ela deixa de vivenciar o que Filipouski (2012, p. 54) indica que é a convivência pertinente, ou seja, a aproximação pela qual “ao produzir e consumir cultura, eles criam estilos e direções de vida, experimentam modelos associativos, compartilham projetos pessoais e de grupo”, dessa forma eles desenvolvem vínculo social manifestando sua cultura e atribuindo o conceito de juventude. Marie II reforça sobre aquilo que gosta de fazer dizendo, “eu gosto de música evangélica, Rock, internacional”, e continua “nos finais de semana às vezes a gente vai a Catalão eu com S., às vezes fica em casa mesmo”. Mas na EJA-escola noturna ela afirma que procura manter boas relações. Numa forma de manter as relações sem muito sofrimento, na escola noturna isso parece mais fácil porque “não tá acontecendo na escola (o bulling) porque são pessoas mais adultas, maduras, casadas, têm filhos, eu acho que não ia perder tempo com isso. Mais isso me afeta muito sabe”.

Diante disso, a relação familiar entre muitos jovens proporciona um isolamento e uma exclusão daquilo que mostramos sobre a condição juvenil na atualidade. Se família, escola e trabalho são considerados espaços socializadores, Marie II mostrou de forma íntegra a defasagem que competem a esses ambientes. Esses sujeitos, não se definem apenas “pela existência de um projeto” a juventude se faz através das relações entre o ouvir e o falar, entre o ser e o estar. No “mundo do adulto” muitos parecem perdidos, delimitando e restringindo suas ações a um só local, a uma só pessoa. A noção de “identidade juvenil” se constitui de maneira fragmentada, na penumbra daquilo que as políticas e o próprio Estatuto da Juventude propõe.

Para caracterizar os jovens que protagonizam essa pesquisa e a partir de suas narrativas compreender também o lugar: Campo Alegre, busco assim

aprofundar o olhar para nosso objeto que é a relação dessa juventude com a EJA noturna. Apresentei um pouco da história do município de Campo Alegre de Goiás, como se deu toda consolidação histórica, bem como a questão da imigração, cultura, modos de vida e população, e ao mesmo tempo exibi as narrativas dos alunos a fim de envolver através de suas histórias o porquê Campo Alegres como lugar de morada.

Jesse I conclui a respeito da cidade de Campo Alegre o seguinte:

Na questão de condições financeira, que lá no Pernambuco não é muito fácil. É bem difícil lá e aqui facilitou bastante as coisas. (pequena pausa). A cidade de Campo Alegre é outra coisa, né? Assim é questão que já passei por várias cidades não muito boas. Então, Campo Alegre é cidade pequena, boa de morar e tudo. (JESSE I, 2016).

Para Jesse I morar em Campo Alegre é “sair de uma vida difícil” que Pernambuco oferecia. Sobre esse “ficar ou ir” Marie II projeta:

Daqui, só se for para eu voltar para o Rio Grande do Norte, para perto da minha família, mais para mim ir para outro lugar acho que não. O Saulo estava querendo ir morar com a família dele em São Paulo, eu falei não eu não quero não. (MARIE II, 2016)

Se na época do povoamento de Campo Alegre o transporte era considerado agrário e de difícil acesso, para os Jesses e Maries as condições de vida em seus Estados também não eram favoráveis. Para ir à escola, utilizava muitas vezes de um transporte “velho” pelas estradas não pavimentadas e quando chovia, era impossível transportá-los, a única opção se quisesse ir a escola era a pé pelas estradas cheias de lama. Por isso, ela nos conta com detalhes essa situação. Marie II lembra as dificuldades:

Você tem que querer muito estudar, porque é muito difícil. Tipo, agora é ônibus, mas antes não era ônibus, era um carro que levava os alunos e as vezes chegava atrasado na escola. Tipo assim, se fosse para fazer trabalho em dupla na casa de alguém lá em Santa Cruz, não tinha como fazer... Já fui a pé. Já vim a pé, porque as vezes lá é estrada assim de barro. Aí as vezes chovia muito aí não tinha como o ônibus ir deixar a gente em casa. Aí a gente ia a pé mesmo, um monte de aluno a pé. (MARIE II, 2016)

Jesses e Marie apresentam trajetórias fragmentadas marcadas por trabalho, descaso, interrupções. No capítulo seguinte as narrativas encaminharão no sentido de contar as juventudes na escola noturna-EJA e os projetos futuros.

2.3 Considerações parciais a respeito do capítulo

Podemos perceber que o sentido de ser jovem ou até mesmo “as juventudes” tem significados diferentes atribuídos pelos Jesses e Maries. Se para os homens (Jesses) o trabalho prioriza na maioria das vezes o “ser jovem”, para as meninas (Maries) mães, o que se faz necessário é o cuidado com os filhos. As interrupções na escola para ambos têm sentidos fortes causados, sobretudo, pela contrariedade e o desconforto. As narrativas nos mostram o quanto esses sujeitos em sua vida fragmentada almejam um futuro de melhores condições de vida. Buscam na escola noturna soluções para um bom emprego ao término do Ensino Médio. Tem Campo Alegre como um lugar de “pouso”, já que a cidade na maioria das vezes não tem muito que oferecer, principalmente com relação ao lazer e ao trabalho com melhor remuneração. As chances de permanência nesse lugar não se faz presente em suas narrativas, veem nas cidades maiores a oportunidade de um “bom emprego” e continuidade para os estudos, os planos futuros, estão em suas prioridades. E isso me instiga a pensar: Será que foi opção escolher Campo Alegre como lugar de morada e a EJA noturna para término do Ensino Médio? Marie I ressaltou que tinha vontade de estudar na EJA. Mais será mesmo uma vontade própria sua? Ou naquele momento era a única saída que tinha para concluir? Essas indagações poderão ser ou não respondidas no próximo capítulo, já que este o enfoque é a relação desses jovens de apenas 20 anos com a escola noturna de EJA.

CAPÍTULO III - “AÍ EU PAREI...AÍ EU BOMBEI... AÍ EU VOLTEI. E AGORA AQUI NA EJA EU TERMINO!”

Introdução

Neste capítulo as narrativas trazem ao palco central a escola noturna-EJA de Campo Alegre que se mostra com tons de concretude na subjetividade das narrativas. O objetivo é acessarmos o percurso de cada um nela e suas percepções sobre o cenário no qual vão se encontrando, se produzindo na dimensão classista e etária das juventudes. Nossos Jesses e Maries não chegam a escola noturna sem trazer consigo marcas da escolarização percorrida em outras escolas de outras cidades. Há um acúmulo em suas jornadas que historicizam a vida e dão sustento ao modo como pensam, contam, narram e planejam. Para nós, esse rememorar dos entrevistados permite tanto a composição de um perfil mais sólido de cada um como a visibilização no percurso pessoal das construções e desconstruções do pensamento sobre escola-educação e o percurso trilhado.

3.1 A escola noturna, a “EJA”

Jesse I nunca havia sido aluno da escola noturna e checou pela EJA que em suas palavras é ótima. Há um sentimento de gratidão em relação a essa escola que se tonaliza quando ele afirma que a mesma “ajuda bastante, se não fosse ela, não teria chegado aonde eu cheguei”. Em sua narrativa vemos um discurso exaltador pelo qual se fundamenta a defesa da escola noturna, EJA, como uma modalidade muito importante para aqueles que como ele não teve a oportunidade de estudar na idade certa.

Vencendo sua timidez Marie II (que também nunca havia estudado em uma escola noturna de EJA antes) eleva o tom de voz para dizer que considera a escola noturna “muito boa”!. A jovem sinaliza que em sua consideração pesa sua convivência com as “pessoas maduras” dizendo “aqui a gente estuda com pessoas mais assim maduras, e no Major Emídio era mais adolescente assim. Eu gosto mais de estudar aqui por isso também” (MARIE II, 2016).

Para Jesse II os mais velhos assumem a função de “exemplos”. Em seu relato conta que:

Na minha sala durante esses dois anos tinha bastante pessoas de idade que tá mais interessado, a gente vai pegando o exemplo deles, e vai esforçando mais. Lá em Catalão não era assim não.

Há aí um processo de amadurecimento. Mudança que o mesmo jovem elabora quando relata:

Uai, teve várias mudanças na minha vida assim... dentro desse tempo que estudei aqui na EJA né. Eu creio assim no amadurecimento, eu acho que eu consegui amadurecer bastante, no convívio aí com certas pessoas, amadurecer mais como homem, eliminando certas atitudes.. Os professores também não faziam muito por onde. (JESSE II, 2016)

A influência dos mais velhos também aparece na narrativa de Jesse I que conta:

Antes da EJA, eu estudava, mesmo tendo muita vontade de estudar, dali a pouco foi esfriando. Eu ia, mas não tinha muito aquele afeto, aquele apego pela escola não. Depois que eu fui pra EJA eu aprendi isso, a amar, a pegar com garra mesmo. Porque na EJA existem pessoas de mais idade do que eu, eu vejo o esforço delas, então, porque eu não me esforçar também. A gente olha pra essas pessoas e pensa: caramba será que dá conta, e eles ia e dava conta. Então porque eu dessa idade não vou da conta. (JESSE I, 2016)

Essa dimensão, que é a dimensão das relações interpessoais oferece mais elementos para se consolidar como um ponto favorável da escola noturna. Nisso, a EJA vai se desenhando de forma bem diferente da escola “regular” ou “de dia”. Na literatura autores como Filipouski (2012) incorrem nessa análise tomando como basal o conceito de “sociabilidade” que é cultivada nas escolas de EJA pela experiência de viver coletivamente. Jesse I traz bases para essa constatação inclusive pontuando a contribuição das amizades para “chegar ao final”, ao esclarecer que:

No ensino regular a gente pega passo a passo o estudo até chegar a formatura, mas por outro lado a amizade que eu encontro lá dentro num foi nada comparado aqui na EJA. Aqui não somos apenas colegas de classe, é amizade mesmo, tipo uma família. E na maioria das vezes, a maioria do pessoal só chegou ao final devido a amizade que nós tivemos, que nós adquirimos lá dentro. Foi muito bom. (JESSE I, 2016)

A melhor qualidade nas relações alcança também aquela travada com professores e encerra ainda o fato de estarem em uma cidade não muito grande. Jesse II admite que a boa relação aconteça “também, com os alunos e os professores, devido, a cidade ser uma cidade pequena a gente tem mais entrosamento com as pessoas. A gente chega na sala e já conhece a maioria das pessoas, e se torna mais agradável estudar” (JESSE II, 2016).

Quanto ao ensino tanto Jesse II como Marie II e Jesse I apresentam percepções que denotam haver diferenças em relação às escolas antes frequentadas. Para Jesse I facilitou muito a vida o fato da escola noturna-eja não “mandar trabalho pra fazer em casa” já que isso dificultaria “demais” sua vida. E, além disso, fazer tarefa em grupo e na escola é “gostoso”.

Jesse II considera que o ensino da escola noturna é diferente e enfatiza “se fosse no meu tempo normal, eu não tinha conseguido desenrolar igual eu desenrolei” (JESSE II, 2016)

Jesse II diz que:

Uai, essa escola aqui, pra mim, foi uma das melhores escolas que eu estudei sabe. Em questão de ensino, foi uma das melhores, aqui não tenho nada pra reclamar não. Escola com uma estrutura suportável, né. Não é de primeiro mundo não mais é uma escola até legal. [...]

Para Marie é um a escola em que aprendeu mais “*porque lá antes por a cidade ser maior, acho que fica meio difícil, os professores não dão muita atenção para os alunos. O pessoal também é muito sem interesse ne*”. A jovem continua demarcando diferenças ao dizer:

É bom fazer parte da EJA aqui de Campo Alegre. Porque eu creio que o meu ensino eu consegui, eu sempre tive dificuldade, com os professores aqui na EJA eu consegui aprender bastante coisa.

Ser alguém na vida está no horizonte destes jovens e depende da escolarização. Jesse I diz que “*apesar de achar difícil, achar que não ia conseguir e que não ia chegar até o final, sempre tive aquela vontade de ser alguém na vida, de adquirir alguma coisa e sair daquela mesmice, sabe? Daí tem que estudar mesmo!*” Para ele, o retorno a escola é um avanço em relação a geração anterior, seus pais, pois estes:

“Foram criados na roça, e acostumados com aquilo, que vai passando de geração pra geração, e o que aprendeu tá bom e o que não aprendeu não fará falta. Então eu decidi adquirir alguma coisa melhor pra mim. (JESSE I, 2016)

Vemos que permanecer na escola continua sendo difícil mesmo com ganas de terminar os estudos. Jesse I nos lembra da condição do jovem trabalhador quando narra sobre seu cansaço, sua luta até para ir a escola noturna após um dia de trabalho. Por outro lado, reforça a ação motivadora das relações-amizades da escola. Ele conta que:

A noite, às vezes assim a gente chega cansado, dependendo do serviço que a gente tava, eu não tava num serviço fixo, fichado, uma hora fazia uma coisa pesada, outra hora uma coisa mais tranquila, então tinha dia que a gente tava muito cansado e ia mesmo por causa da amizade, e a força que um dava para o outro lá na escola. Tinha dia mesmo que eu ia só por Deus. Mais a gente ia porque via que tinha necessidade. (JESSE I, 2016)

O regresso para Marie II também mostra a importância e diferença das relações na escola noturna já que ela afirma gostar de tudo na EJA, “principalmente da relação com os professores e colegas”. Ela descreve momentos que julga agradáveis na escola:

“quando a gente junta pra conversar, daí fica brincando, essas coisas assim. No intervalo a gente fica conversando, todos os alunos da sala, vai lanchar e fica conversando” (MARIE II, 2016).

Assim, como Jesse I ela define os professores como maleáveis, e diz ter um bom relacionamento com todos.

Para Jesse II, a convivência também foi um fato marcante na EJA, tanto com os colegas quanto com os professores, ele até cita o nome de algumas professoras as quais teve mais afinidade durante o percurso escolar. Com isso notamos nas narrativas outro elemento padrão que é a afetividade pelo espaço. Afetividade que também aparece no modo como veem seus professores (na escola a maioria dos professores tem formação específica em áreas afins, sendo a maioria deles concursados, mesmo assim, os poucos contratos que tem no início do ano letivo, não supre totalmente a falta de professores na rede de ensino).

Na fala de Jesse I, ele define os professores da seguinte maneira: “Eles são maleáveis, os professores são muito amigos e procuram ajudar a gente a todo custo”. Mesmo com uma grade curricular “rápida”, tendo que concluir dois anos em apenas um só, ele ainda ressalta sobre a dedicação que os professores dessa escola têm com eles e com o aprendizado. “os professores são muito legais. Devido a explicação ser muito rápida e não ter tempo, eles explicavam muito bem explicado e a gente entende bastante” (JESSE I, 2016).

Os relatos expressam algo apontado por Brunel (2004), que é a sinalização de que a escola noturna-EJA para os jovens tem outros sentidos mais ligados a socialização, a compreensão de múltiplas culturas. Segundo a autora, nestas condições eles modificam o cotidiano escolar, tornando-o cada vez mais diversificado e plural. Daí o alerta de que é um desafio trabalhar com esses alunos cada vez mais jovens que atuam “exigindo do professor uma nova postura e um jeito novo de conviver com esses alunos”. (BRUNEL, 2004, p. 12).

A constituição histórica da escola noturna, apresentada ainda na introdução desta dissertação, e, sobretudo o modo como ela foi cooptada por forças políticas, ecoa na atualidade em algumas falas como a de Jesse II que, mesmo vendo como positivo o tempo que ele estudou na EJA, mostra dissabor em relação ao que chamou de “envolvimento político” visível por vários momentos inclusive em sua formatura. Para ele isso foi o que mais lhe contrariou. Sua fala mostra esse sentimento:

Uma coisa na minha formatura por exemplo que eu não gostei, foi a questão de envolver política no meio disso aqui sabe. Eu não gostei, porque no dia que a gente formou, logico que o prefeito deu uma ajudazinha aqui, mais eu creio que o mérito fica praticamente para os professores. Acho que não devia envolver política pelo menos nessa área. Quem merece o mérito são os professores que ta aqui toda noite com os alunos. As vezes tem professor que trabalha de manha, a tarde e tá aqui sacrificando a noite ajudando a gente que quer terminar. (JESSE II, 2016)

Perpassando de modo não linear o passado, o presente e o futuro dos jovens, a escola noturna mesmo sofrendo para assimilar as especificidades dos jovens consegue se firmar como crucial na perspectiva de um futuro que se mostra mais promissor com a escola noturna e suas maiores possibilidades de

ser concluída. A escola, por vezes abandonada vai se redefinindo como instituição que orienta o futuro, influência.

Primeiramente que a educação de adultos foi um percurso marcado por lutas na história da educação brasileira. Na tentativa de reinventar um projeto de educação, os avanços que tiveram após a década de 1920 até o Golpe Militar de 1964 eram para estabelecer o fortalecimento das bases eleitorais. Sanar o analfabetismo tinha como principal objetivo fazer com que o povo pudesse participar das eleições, e, sobretudo, qualificar mão de obra. Mesmo que, os profissionais da educação na época vislumbravam novo modelo, era sempre o poder político que predominava. Não é à toa que após 1964 muitos programas são extintos, e os que permaneceram funcionaram com uma programação restrita. Paiva (1987, p. 259) explica:

A alfabetização e a educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir do início dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

Esse problema nos acompanha até hoje, e vimos que as políticas públicas destinadas a Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes são vetadas, diminuindo a distribuição dos investimentos, ocasionando um problema maior ainda. Manter o aluno na escola não tem sido uma tarefa fácil – já que o insucesso ou o fracasso escolar podem contribuir para a desistência do aluno. Na EJA de Campo Alegre também ocorre fatos de desistência.

As narrativas dos Jesses e Maries, com relação a escola noturna de EJA, mostrou a persistência em terminar o ensino médio, mesmo não tendo como objetivo cursar uma faculdade, já que na fala, eles expressam o “trabalho” como prioridade nesse momento. Para Weller (2014, p. 139) “a escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos” – e esses projetos faz parte da vida desses sujeitos, só que em contrapartida, pouca prioridade tem dado a essa função, deixando somente para a família a elaboração desses projetos de vida, e

a escola passa a ser para esses jovens um espaço de preparação “para a inserção no mercado de trabalho”.

Contudo, o espaço escolar passa a ser um templo, onde eles se encontram, conversam, sorriam, brincam, se divertem – e traçam ali seus planos e projetos de vida. Outro fato interessante que percebi através das narrativas dos Jesses e Maries é o acolhimento que o professorado tem com eles e, a relação que eles mantêm com o aprendizado, faz muitas vezes essa procura aumentar. Compreender a EJA a luz desses novos sujeitos implica-nos entender também o modo pelo qual eles tem optado pela escola noturna – não simplesmente pelo fato de a EJA ser considerada como um “supletivo” – onde o tempo é mais curto, e sim através da relação que os alunos têm uns com os outros, fazendo com que novos laços se criem, modificando e diversificando sua cultura juvenil.

Quando pergunto para Jesse II como ele se sente na EJA junto com os adultos, ele me responde:

Tranquilo, a convivência é perfeita, harmônica, não tenho o que queixar não, a gente se trata e se respeita muito. Apesar que tem pessoas lá que tem uma idade bem mais alta do que a minha né, mais a gente se trata como pessoas normais, tranquilo. [...] Optamos por estar na EJA ne. (JESSE II, 2016)

Marie II sente a mesma sensação que Jesse II, pois, diz: “Me sinto bem, não me sinto diferente”. [...] “Mantenho uma boa relação com todos. Eu sou muito calada, não sou muito de conversar, então eu me dou bem com todo mundo”.

Para Silva (2009) a relação dos jovens com os professores também é desafiante, já que eles não se sentem capacitados para receber esse público cheio de especificidades – “a escola espera alunos e os que têm chegado são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências”. Então, a relação entre professor e aluno acaba afetando de alguma forma – mesmo que as narrativas nos mostrem o contrário, sabemos que na maioria das vezes não é isso que acontece, já que as relações são conflitantes. A fala de Jesse II expressa satisfatoriamente essas relações:

Os professores em si, eram muito acolhedores, quando a gente faltava, eles sempre ligavam pra saber o motivo, os professores eram bastante amigos de todos os alunos, sempre procurava ajudar a gente em todos os sentidos. Eles ficavam sempre no pé

da gente pra não deixar a gente reprovar. Todos os professores davam o sangue mesmo ali, eu não tenho nada a reclamar de nenhum professor. Sempre esforçados procurando ajudar a gente. Isso vale dizer que é o meu ponto de vista. (JESSE II, 2016).

3.2 Perspectivas de quem sai da escola noturna: novos voos ou o pouso definitivo.

Para a discussão desse capítulo, trago as narrativas dos Jesses e Maries sobre o que é ser jovem na EJA, onde muitos autores, inclusive (BRUNEL 2004) chamam de juvenilização, que é a entrada de jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos. É a partir dos anos 90 (SILVA, 2009) que isso começa a acontecer. E porque isso tem ocorrido com tanta frequência? As narrativas, bem como a literatura também vêm nos mostrar os motivos que levam esses sujeitos a procura da EJA.

Então, o que é mesmo juvenilização? Que não é nosso objeto de pesquisa, porém, é interessante discutirmos, já que um grande número de jovens passa a frequentar a EJA, trazendo consigo uma cultura diferenciada e tornando esse espaço socializador repleto de significados, entrelaçamentos, e, sobretudo, construindo através das relações uma cultura juvenil.

Segundo Carrano (2007, p. 56) apud Silva (2009, p. 67) “deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos – e não apenas alunos”. Nesse sentido, conceber a juventude como “uma construção social”.

Para Silva (2009, p. 68) “a visão do jovem sobre o processo de escolarização na EJA é diferente daquela construída pelo adulto, em decorrência do momento da vida e da expectativa de futuro de ambos”.

Perguntamos aos jovens se a escola noturna-EJA terá sido ao final uma experiência boa, marcante. Jesse I suspira e responde:

Com certeza, vou levar pro resto da vida. Eu recomendo a qualquer um aí que não teve oportunidade de estudar, vir pra EJA. Muita gente fala que o ensino é fraco, mais eu num acho não. Fraco é a pessoa que não tem força pra vim para escola. Vai mesmo é da atitude de cada pessoa, eu mesmo durante os dois anos estudando, eu sofri dois acidente de moto, fraturei as duas pernas, cada perna num acidente, e ainda voltei estudar e concluí né. (JESSE I, 2016)

Jesse II responde assim:

Moral da história, tinha todos os motivos pra mim não terminar, mais não. Recomendar eu recomendo a qualquer um que tiver disposição a noite ne, que o EJA é puxado, é uma escola normal, é um colégio normal, a pessoa vai vir aí sentar na sala de aula, escutar o professor e esforçar o máximo. (JESSE II, 2016)

Essa mesma pergunta repetimos para Marie II. Ela com sorriso nos lábios comenta:

Já, e aí complica, (risos) tipo, o ano passado eu estudava com várias meninas da nossa sala, e algumas desistiram, outras foram embora, outras passaram pra outra sala, assim, você sente falta da pessoa que estava ali com você. Depois que acabar aqui é cada um na sua casa, trabalhando né! Cada um vai seguindo sua vida, uns você vai ter contato, outros não. Então eu acho que vai ser assim. (MARIE II, 2016)

Perguntamos “como vai ser quando não vier mais aqui a noite? Jesse II responde:

Olha vai ser ruim. Eu saia de lá feliz, pra mim é uma área de divertimento. Devido a amizade, às vezes a gente chegava lá triste, cansado, calado. Aí os amigos já começava a conversar e logo a gente já tava bem. Eu não conseguira sair de lá triste abatido essas coisas, eu sempre saia feliz. Eu ficava doido quando chegava a tarde para eu poder ir pra escola. (JESSE II, 2016)

Jesse I finaliza sua narrativa destacando que:

Nunca é tarde para alguém que quer ser alguma coisa na vida. Muitos pensavam em desistir, mais aí eu dei muito conselho para que eles não parassem. No decorrer da caminhada é difícil, mais a gente consegue. Por isso é importante tentar, e a gente só vai saber do resultado a hora que chegar o final. Vale a pena tentar sempre. (JESSE I, 2016)

A relação com o saber se baseará no desejo do educando e nas suas perspectivas futuras. Estabelecer essas mediações entre o conhecimento científico e a si mesmo, bem como a sociedade a qual ele insere não é tarefa somente da escola. O jovem também há de se preparar para fazer essas mediações, enquanto sujeito participativo da instituição, pois, a modernidade que ele ocupa neste espaço, exige desse sujeito um conhecimento “para além da sua

casa, da sua terra, da cultura transmitida pelos seus antepassados”, (BRUNEL, 2014, p. 51) esse novo modo de viver leva o jovem a incorporar novos conhecimentos, que estão muitas vezes para além do campo educacional.

O conhecimento científico neste caso, que na maioria das vezes é transmitido na escola através da figura do professor, passa a se sobrepor ao saber popular e se torna mais importante. O indivíduo neste contexto vai sobreviver para produzir, construir e ter. Os alunos buscam na escola uma alternativa e melhoria na sua condição de vida – é uma possibilidade de ingressar no mundo do trabalho e quanto antes melhor.

A escola que antes era vista como o lugar de saber absoluto, inquestionável, se vê nos tempos modernos com novos conceitos. É agora o espaço da discussão, da sociabilidade; espaço de transformação questionável, onde os alunos buscam mostrar o seu ponto de vista e o que esperam do futuro. “O conhecimento do eu exige o conhecimento do todo para podermos interagir no ambiente em que vivemos” (BRUNEL, 2014, p. 61);

Essa escola (ensino médio) que segundo Weller (2014) além de ser formadora intelectual-cognitiva, é um espaço de construção de identidades, onde grupos distintos se misturam, construindo culturas, conceitos, representatividade e perspectivas futuras. As visões desses sujeitos na EJA de Campo Alegre além de mostrar semelhanças, também mostraram divergências. Aqui, eles não estão apenas aprendendo “matemática, história, geografia, física”, como também questionando e expondo suas opiniões sociais e políticas.

A relação entre o adulto e o jovem na EJA, como tem nos mostrado as narrativas, é uma relação tranquila. De acordo com Silva (2009, p. 68) parte dos alunos adultos “considera que o jovem não leva a sério os estudos e que a presença deles interfere de forma negativa no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares”. Com relação a EJA de Campo Alegre, percebi através dos momentos de observação alguns conflitos, porém, como não entrevistei os adultos, não foi possível constatar a gravidade dessas divergências, mas, nas narrativas dos jovens eles dizem que o relacionamento com os adultos é tranquilo. Pois, o respeito sempre prevalece em qualquer situação.

A noção de uma escola noturna que ressignifica a trajetória e que firma chances para o futuro se configura também para Marie II para quem o término do

Ensino Médio já é “um sucesso na vida” permitido pela escola noturna-EJA. Marie II narra:

Eu voltei a estudar, eu não tenho planos assim pra fazer faculdade essas coisas não sabe, eu não tenho. Porque tipo, eu tenho 15 irmãos, foram poucos que terminaram o terceiro ano. Então o meu objetivo é, terminar o terceiro ano, fazer um curso e trabalhar em alguma coisa, mais como eu te falei, fazer faculdade não. [...] Não é que é desnecessário uma faculdade, é por conta que quando você nasce, você tem um objetivo, tipo, ser pai, ser mãe, essas coisas... Primeiramente agora que tô grávida, vou cuidar do meu filho, aí depois assim que eu vou pensar em alguma coisa pra mim. (MARIE II, 2016)

Quando pergunto para Marie II sobre seus planos futuros, ela basicamente não responde por ela, e sim pela criança que carrega no ventre.

“Tipo assim, eu tenho dificuldade em várias matérias. Principalmente matemática, mais assim, eu voltei por conta que eu queria terminar pelo menos o terceiro ano. Depois fazer um curso, alguma coisa assim” (MARIE II, 2016).

Essa resposta objetiva, sem comentários, expressa a preocupação que uma jovem com 20 anos de idade tem com o futuro do filho.

Ao finalizar meu diálogo com Jesse I, pergunto a ele quais os planos para o futuro após terminar o Ensino Médio da EJA, e de maneira pensativa, ele responde:

Bom agora devido as condições financeiras essas coisas assim, o meu sonho mesmo era fazer uma faculdade, mas por enquanto eu quero fazer um curso técnico, bom e rápido, que é pra mim ir desenvolvendo, e é uma forma de arrumar um emprego melhor. Aí mais na frente os meus planos mesmo é fazer uma faculdade. (JESSE I, 2016)

Jesse II tem planos parecidos:

“Há eu queria fazer uma faculdade. Por agora num vou fazer não, mas agora que vou conseguir acabar aqui na EJA meus planos é fazer uma faculdade. Eu queria mesmo engenharia civil sabe. Vamos ver o que Deus planeja pra gente aí”. (JESSE II, 2016).

Se para os jovens e os professores adaptarem a esse novo perfil juvenil não é uma tarefa fácil, como será para os adultos terem que se relacionar com esses sujeitos, já que a cultura da EJA sempre foi vista como aquela cujo

trabalhador teve os estudos suprimidos da sua vida, e agora numa idade mais avançada volta a estudar.

Pergunto para Jesse II, e as pessoas mais velhas, o que elas pensam de vocês aqui na EJA? “Há às vezes por a gente ter mais pique, mais energia, a gente interage mais, eles ficam mais acanhados ne, as vezes eles davam uma reclamadinha assim, mais nada grave não. Coisa rotineira mesmo”.(JESSE II, 2016). Essa “reclamadinha” como o próprio aluno diz nem sempre afetava a convivência, pois, ele afirma ter tido muito respeito entre ambos, o que julga necessário para uma boa convivência.

Segundo Dayrell (2007, p. 1106) professores, famílias e alunos culpam-se mutuamente pelo fracasso da instituição escolar, ou seja, “para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável”, para os jovens, a escola é distante dos interesses deles, ela reduz todo o processo educativo fora do contexto do cotidiano dos alunos, “tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas”. De acordo com Dayrell (2007, p. 1106)

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. [...] as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental.

Quando pergunto a Jesse II sobre a relação dele com a escola, ele relata da seguinte forma:

Eu não tive atrito com ninguém, a convivência da gente era muito boa. É, eu era o mais novo da sala, então como meus pais sempre me ensinou respeitar as pessoas mais velhas, a convivência era perfeita, tranquilo. O pessoal era bastante entusiasmado, e sempre respeitava um ao outro. (JESSE II, 2016)

Entender essas relações leva-nos a pensar sobre a (DAYRELL, 2007, p. 1107) “expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam”. A EJA é repleta dessas características e dessas relações

marcantes, por isso, há uma necessidade de repensar a escola e sua prática pedagógica para atender esses desafios. “Levar em conta a condição juvenil” desses sujeitos, é o primeiro passo a ser tomado como reflexão dessas ambiguidades.

Para Dayrell (2007, p. 1108) é importante vermos o lugar do jovem na sociedade brasileira, nesse destaque, ele abrange, sobretudo, as condições de trabalho desses sujeitos, pois, sendo uma maioria vinda de camadas populares e marcada por trabalhos precários desde cedo, isso faz com que fiquem cada vez mais delimitadas suas possibilidades. Dayrell (2007) ressalta ainda:

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1108, 1109)

Devido essa condição abalada, ele busca garantir sua sobrevivência, daí a busca imediata por um trabalho mais bem remunerado e atrelado as perspectivas de um futuro melhor. Essas expressões, Jesse II relata quando pergunto como ele veio parar aqui na EJA:

Eu tive motivos ne, parei de estudar, parei de estudar um ano, reprovei no outro, e aí comecei a trabalhar e larguei o ensino normal, aí por necessidade mesmo eu tive que procurar para terminar, aí eu tive essa oportunidade aqui, aí eu consegui, abracei a oportunidade e comecei a frequentar. Consegui concluir o ensino médio. (JESSE II, 2016)

Novamente, o trabalho e o insucesso na escola sobressaem na fala de Jesse II, mas nem por isso ele deixou de concluir o ensino médio. Mesmo marcado por fragmentos na sua trajetória escolar, ele conclui dizendo: “Com certeza teria terminado, porque a gente tem necessidade de concluir, mesmo se não tivesse a EJA eu tinha procurado um lugar para terminar”. Essa fala reflete a perseverança do jovem de 20 anos, que ao terminar o ensino médio traça planos para o futuro. E, quando eu pergunto: Você gostou da EJA, ele responde: “Sim, muito bom lá”. Mesmo observando o movimento de mudanças que esses jovens trazem ao longo da sua trajetória escolar, como no trabalho, Pais (2003) apud Dayrell (2007, p. 1113) ressaltam que “é a presença dessa lógica que leva a

caracterizar esta geração como “ioiô”, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais”. O “ir” e o “vir” já se torna comum para a maioria dos jovens. É a busca de superar a “monotonia do cotidiano”, por meio das experimentações, ou seja, se não der aqui, procuro outro lugar para me sobressair, seja com relação a escola ou ao trabalho.

O “ir” e “vir” também fica expresso na fala de Marie II, que relata ter deixado os estudos devidos as relações com os colegas não serem muito favoráveis, a opção pela EJA, é diferente do modo como pensa Jesse II, para ela vir pra EJA foi devido uma trajetória marcada por “perseguições” com relação a alguns colegas. Assim, ela expressa:

Eu estudava no Major Emídio, daí eu parei, aí depois de um tempo eu resolvi voltar estudar, daí fui procurar a EJA. Lá no Major Emídio eu não me dava bem com alguns alunos, por isso, resolvi ir pra EJA. [...] Gosto. A relação que a gente teve com os professores foi muito boa, eles receberam a gente muito bem. Mesmo tendo umas pessoas que tinham dificuldade em alguma matéria, mais eles tinham muita paciência. Assim, a gente tinha dificuldade, como o tempo é curto, é muito pouco tempo pra gente aprender, então não tem como. (MARIE II, 2016)

Dayrell (2007, p. 1113) vai nos explicar, que:

Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer.

De acordo com o autor, é nesse percurso que os jovens vão delimitando sua vida adulta e traçando perspectivas de futuro, construindo seus próprios modos de ser jovem, construindo ao longo das relações a cultura juvenil, ou melhor, culturas juvenis. Para ele, “o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se depara com verdadeiras encruzilhadas de vida” – nesse sentido, os desafios tendem a serem maiores, principalmente para aqueles das camadas populares, onde a instabilidade é visivelmente incomparável aos demais sujeitos de classe médio-alta.

CONCLUSÕES

Percebemos ao longo da pesquisa que alguns elementos transitam de forma recorrente nas narrativas dos jovens sobre vida, escolarização e escola noturna como a migração e trabalho. Assumiram espaço muito maior do que outros elementos que esperávamos encontrar e que são mais próximos da cultura juvenil como celular, festas, namoros e selfies.

No que diz respeito a migração, “o ir e vir” desses sujeitos expressam fragmentações de percurso e projetos em uma vida, que se define no adjetivo “sofrida”. Vimos que migrar não é uma tarefa fácil para esses jovens, já que a cada pouso (inclusive os pousos nas escolas) novas formas culturais são demandadas. Por isso, notamos que “as identidades são construídas e colocadas de modo ambíguo entre passado e futuro” (HALL, 2015 p. 33) e por isso também há dubiedades no modo como se projetam, ora muito jovens e com a vida pela frente, ora como maduros ou jovens envelhecidos pelo trabalho.

No que concerne ao trabalho, consideramos termos encontrado em nossos entrevistados sujeitos exemplares de uma “juventude trabalhadora” e destacamos que boa parte desses sujeitos “está em busca de trabalho ou trabalha de maneira precária” (CORROCHANO, 2011, p. 47). Tais indicações se fortaleceram na fala dos Jesses e Maries, notadamente aquelas que expuseram que nem sempre o emprego que ocupam no momento é o que almejavam. Eles esperam sempre novas oportunidades, principalmente nas condições de salário.

Também compreendemos que a busca por um emprego logo cedo está associada a *renda per capita* das famílias, que nem sempre cobrem todas as despesas, e que por esta razão necessita da ajuda dos filhos. Segundo Corrochano (2011) essa relação entre trabalho e renda familiar impacta diretamente a continuidade ou não dos estudos. Isso explica porque muitos jovens ao arrumar o primeiro emprego acabam por priorizá-lo, deixando a escola em segundo plano. Para a autora esse não é o único fator de afastamento desses jovens da escola. Existe também outra dimensão explicativa que deve ser levada em consideração, a “relação estabelecida com a escola” reflete as construções de sentido sobre a escola que é constituída ao longo da vida e que justificam para muitos alunos o fracasso ou o insucesso escolar dos mesmos.

Há na vida de nossos Jesses e Maries a marca das formas precárias de trabalho que imperam historicamente nas trajetórias dos menos favorecidos socialmente. É a marca de um trabalho que, para Alves (2013) é disciplinado e orientado por tempos e turnos para aqueles a quem resta a “escola de segunda chance”. Marcas que não se apagam mesmo com o “rejuvenescimento” da EJA e que promovem momentos de tensão, reconhecidos pelos jovens ao perceberem que para a escola noturna-EJA é difícil recebe-los, pois a partir dessa entrada a escola há de se adaptar a essas novas categorias. É como se ela (a escola) tivesse que mudar a sua cultura. Não no sentido de substituir a cultura do aluno maduro, mas no de alocar novas culturas mais fluídas, diferentes.

Quanto a escola noturna-EJA consideramos que ela ainda assume a conotação de “escola de segunda chance”, mas oportuniza mais que a mera conclusão dos estudos. Vemos neste ponto a comprovação de uma hipótese inicial que a escola noturna-EJA inflexiona projetos de vida. Se pela trajetória a previsão era da desistência, do abandono dos estudos, pela inscrição no espaço da escola noturna-EJA projeta-se (ao menos para nossos entrevistados) a continuidade, horizontes mais amplos. As escolas ainda se mantem como fundamental na lógica de que bons empregos derivam de maior tempo de escolarização.

A migração também é marca nas narrativas dos jovens. Eles migram tanto de um lugar para outro, como também de instituição de ensino e de trabalho. Migrar em busca de algo melhor sempre para alguma estabilidade. Muitos veem a migração como opção após a escola, pois vislumbram a vida melhor em cidades com maior desenvolvimento (como Catalão e Uberlândia).

Quanto as relações com a escola de EJA e com os professores, todos mostraram afeto, recomendando, sobretudo, para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar a EJA noturna de Campo Alegre passa a ser uma opção.

Sobre a juventude pensada como direito, como período protegido, garantido, concluímos que os jovens da escola noturna-EJA acreditam não tê-la vivido. Para as jovens mães ela não se afirma. No caso de Marie I (que participou somente do primeiro capítulo) os filhos estão no plano superior antes delas, a fala de Marie II também expressa essa preocupação “se eu não fizer faculdade, quero que ele faça”. Expressa a sensação de cuidado, que com apenas 20 anos de

idade já se mostra preocupada com o futuro do filho de apenas 03 meses de idade.

Tentando uma síntese conclusiva podemos enumerar nossas conclusões da seguinte maneira:

1- As trajetórias fragmentadas das juventudes (de vida e escolarização) apresentam marcas de trabalho precário e precoce e migração que determinam a leitura da escola noturna-EJA como pouso provisório, mas de fundamental importância;

2- A escola noturna-EJA oportuniza, senão a produção e vivência de culturas juvenis, a reafirmação dessa condição ao propiciar com mais tranquilidade e tempo as conversas, as amizades. A escola regular mais “exigente” em tempos e currículo e mais impessoal nas relações não dá chance de ser jovem ao jovem trabalhador. Aliás, a escola regular não é em momento algum, opção a eles.;

3- Não há na escola noturna-EJA o preparo ou a problematização sobre e para a juvenilização. Diferentes perspectivas levam a necessidade de ressignificação organizacional e pedagógica;

Ter conhecido esses alunos mais profundamente, suas histórias de vida, suas trajetórias escolares nos despertaram uma curiosidade ainda maior. Novas perguntas se apresentam: E aqueles que não estão frequentando a escola? Pois, sabemos que em nosso município tem muitos jovens fora da escola. Então, qual a condição juvenil desses sujeitos? O que eles têm feito nas horas de lazer? Será que eles têm envolvimento com drogas? Essas questões seriam bem respondidas em uma próxima pesquisa – conhecer não só a realidade da EJA, como também dos demais jovens desse município rico em produções agrícolas, que atrai pessoas para trabalhar, mais que nem sempre permanecem, apenas “pousam” e depois de certo tempo “batem asas” buscando novas oportunidades e traçando novos projetos de vida.

Mas aqui uma etapa se encerra. Até para que outras possam começar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município da microrregião de Governador Valadares* – MG. Belo Horizonte, 2013.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e Processos de Escolarização: uma abordagem cultural*. Porto Alegre, 2008.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. *A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores*. Juliana Pereira de Araújo. São Carlos – UFSCar, 2009.

ARAÚJO E SILVA. *Ensino interdisciplinar: Um Mundo, Diferentes Olhares e Muitos Caminhos*. Organizadores: Paulo Alexandre de Castro e Leonardo Santos Andrade – *Pós-modernidade e juventudes: propulsores da interdisciplinaridade na escola noturna*. Juliana Pereira de Araújo e Vanderléia Vieira da Silva – 1ª ed. vol. 2, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; edições 70, LDA, 2009.

BAUMAN, Zygmunt, 1925 – *Modernidade líquida*/Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENEVIDES, Rubens de Freitas. *Juventude, Política e Rock and Roll: a cena de rock Independente em Goiânia*. /Rubens de Freitas Benevides. – Goiânia: DEPECAC – UFG/FUNAPE, 2013.

BRASIL. [Estatuto da juventude (2013)]. *Estatuto da juventude [recurso eletrônico]: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata*. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 166)

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre – Mediação, 2004.

BURKE, Peter, 1937 – *O que é história cultural?* /Peter Burke; tradução: Sérgio Goes de Paula – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2005.

CÂNDIDO, A. *Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação*. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.) *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". 2009.

CARREIRA, Denise. *“A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI – Denise Carreira... [et al].; organização Roberto Catelli Jr., Sérgio Haddad, Vera Masagão Ribeiro. – 1. Ed. – São Paulo: Global, 2014.*

_____. O Enceja no Cenário das Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Roberto Catelli Jr. e Luis Felipe Soares Serrao. – São Paulo – Editora Global 2014, p. 77 a 158.

_____. O Impacto da Inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo. Maria Clara Di Pierro. – São Paulo – Editora Global 2014, p. 39 a 76

_____. Projovem Urbano e Educação de Jovens e Adultos: Aproximações entre sujeitos, políticas e direitos. Maria Virginia de Freitas e Eliane Ribeiro. São Paulo – Editora Global 2014, p. 159 a 194

_____. Referências Internacionais sobre Avaliação da Educação de Adultos. Vera Masagão Ribeiro. São Paulo – Editora Global 2014. P. 17 a 37

CATANI, Afrânio Mendes. Culturas Juvenis: múltiplos olhares/Afrânio Mendes Catani, Renato de Sousa Porto Giliolo, - São Paulo: Editora UNESP, 2008

CELLAR, André. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. – Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade/Nasr Fayad Chaul. 3. Ed. – Goiânia: Editora UFG, 2010.

DAYRELL, Juarez – A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. /Juarez Dayrell – Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez – O Jovem como sujeito social - /Juarez Dayrell – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2003 n. 24

DEWEY, John, 1859-1952 – Democracia e educação: capítulos essenciais/John Dewey; apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; (tradução Roberto Cavallari Filho). – São Paulo: Ática, 2007.

DIGIÁCOMO, Murillo José, 1969- Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado /Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorim Digiácomo.- Curitiba.

Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Diversidade na educação de jovens e adultos/Osmar Fávero; Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro (organizadores). Brasília: Liber Livro; Manaus: Edua, 2012.

DUBAR, Claude. A crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação/Claude Dubar; tradu o de Mary Amazonas Leite de Barros. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

Estado da Arte sobre juventude na pós-gradua o brasileira: educa o, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1/ Marilia Pontes Sposito, coordena o. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza. *Juventudes: diálogos e práticas* / Ana Mariza Filipouski e Maria Denise Crespo Nuvem. – Erechim: Edelbra, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude – Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar/Jean-Claude Forquin; tradu o de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 – Educa o como prática da liberdade/Paulo Freire, 14 ed. ver atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 – Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido/Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. – 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 – Pedagogia do oprimido/Paulo Freire, - 58ª ed. rev e atual. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Ivone. História da Educa o em Goiás/Ivone Luiz de Freitas, Paulo Sergio Pantaleão. – Goiânia: R&F, 2005.

GEERTZ, Clifford, 1926 – A interpreta o das culturas/Clifford Geertz. – 1 ed. 13, reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLEZ, Rey Fernando – Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de constru o da informa o/Fernando González Rey; tradu o Marcel Aristides Ferrada Silva – São Paulo: Cengage Learnig, 2010.

HALL, Stuart, 1932-2014. A identidade cultural na pós-modernidade. Stuart Hall; tradu o de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro – Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. Estéticas, Experiências e Saberes: artes, cultura juvenis e o Ensino Médio. Maria Luiza Viana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014 – p. 249-268.

_____. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. Wivian Weller. Belo Horizonte – Editora UFMG, 2014 – p. 135-154

_____. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalhador? Maria Carla Corrochano. Belo Horizonte – Editora UFMG, 2014 – p. 205-228

_____. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. Juarez Dayrell e Paulo Carrano. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014 – p. 101-133.

_____. O Ensino Médio no Brasil. Miguel Arroyo – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53 - 73

_____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. Miguel G. Arroyo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014 – p. 157-203.

Juventude em pauta: políticas no Brasil / Fernanda de Carvalho Papa, Maria Virgínia de Freitas, organizadoras. – São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. Eliane Ribeiro. São Paulo – Peirópolis, 2011 p. 25-44

_____. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. Maria Carla Corrochano. São Paulo, 2011 p. 45-72

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Ludke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MAFFESOLI, Michel. O conhecimento comum. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massas. Michel Maffesoli; tradução Maria de Lourdes Menezes – 5ª ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2014.

_____. O tempo retorna: formas elementares do pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. As voltas e Viravoltas dos Jovens do Início do Século XXI. Pesquisas e Práticas psicossociais 5 (1), São Paulo del-Rei, jan./jul. 2010.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MATTOS, Joaquim Francisco de. – Os caminhos de Goiás. – São Paulo – Editora Comercial Safady Ltda. 1980.

NAGLE, Jorge, 1910 – A reforma e o ensino. São Paulo, EDART, 1973.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise social, vol. XXV - (105-106), 1990 (1. °, 2. °), 139-165.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e educação de adultos, São Paulo – Edições Loyola, 1987.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR. Curitiba, 2008.

REIS, Roseli Regis dos. *Juventude e Conhecimento Escolar: um estudo sobre o (Des)interesse*. São Paulo, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. – História da Educação no Brasil: (1930/1973) / Otaíza de Oliveira Romanelli; prefácio do prof. Francisco Iglésias. 40. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVAGE, Jon – A criação da Juventude: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX/Jon Savage; tradução de Talita M. Rodrigues. – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Natalino Neves da. – Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito á educação. /Natalino Neves da Silva. Paideia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec – Belo Horizonte Ano 6 n. 7 p. 61-72 jul/dez. 2009.

Sociabilidade juvenil e cultura urbana / orgs. Márcia Regina da Costa, Elisabeth Murielho da Silva. – São Paulo: Educ, 2006.

_____. Culturas Juvenis, globalização e localidades. Márcia Regina da Costa. São Paulo - Educ, 2006 p. 11-27

_____. Juventude e Trabalho. Leila Maria da Silva Blass. São Paulo: Educ, 2006. P. – 55 – 78.

_____. O quarto dos adolescentes na era digital. Carles Feixa. São Paulo: Educ, 2006, p. 79 - 110

_____. Trajetórias violentas e origem social dos jovens: o caso da Turma do Barão. São Paulo: Educ, 2006. P. 149 – 168.

TEIXEIRA, Anísio, 1900-1971 – Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola/Anísio Teixeira – 6. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOURAINE, Alain, 1925 – Crítica da modernidade/Alain Touraine; tradução Elia Ferreira Edel. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.