

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

Gabrieli Oliveira Da Silva

**A RELAÇÃO COM O SABER:
QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS EDUCANDOS DA EJA?**

Porto Alegre
2024

Gabrieli Oliveira Da Silva

**A RELAÇÃO COM O SABER:
QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS EDUCANDOS DA EJA?**

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

Orientador:

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre
2024

CIP - Catalogação na Publicação

OLIVEIRA DA SILVA, GABRIELI
A RELAÇÃO COM O SABER: QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS
JOVENS EDUCANDOS DA EJA? / GABRIELI OLIVEIRA DA
SILVA. -- 2024.
121 f.
Orientador: Leandro Rogerio Pinheiro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Relação com o saber. 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Juventudes. 4. Periferia. I. Pinheiro,
Leandro Rogerio, orient. II. Título.

Gabrieli Oliveira Da Silva

**A RELAÇÃO COM O SABER:
QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS EDUCANDOS DA EJA?**

Esta Dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro – Orientador

Profª. Dra. Célia Elizabete Caregnato - PPGEDU/UFRGS

Profª. Dra. Karine Dos Santos - FACED/UFRGS

Profª. Dr. José Leonardo Rolim De Lima Severo – GEPPTES/UFPA

AGRADECIMENTOS

De início, meu agradecimento será para uma mulher que não teve a oportunidade de criar suas filhas, pois teve sua vida ceifada por seu companheiro, meu pai. Eu tinha apenas três anos e não entendia muito bem o que tinha acontecido, mas ainda na minha adolescência percebi o quanto era duro sobreviver sem o apoio e cuidado de uma mãe. Nada apaga tudo o que tive que passar nesta existência sem ela, então dedico esse trabalho especialmente à minha mãe, Silvia Maria Saraiva de Oliveira, uma jovem de 17 anos, mais uma vítima de uma sociedade estruturalmente machista e violenta contra as mulheres.

À minha família, amigas e amigos pelo companheirismo e por terem acreditado e me motivado a dar continuidade ao mestrado: eu sou muito privilegiada por tê-los na minha vida. Obrigada, filho, por compreender a importância de eu ocupar esse espaço dentro da universidade e de, muitas vezes, não conseguir te dar minha atenção, pois precisava me dedicar aos meus estudos.

Quero agradecer também a dois professores da minha graduação em Pedagogia, na (UFRGS), Maurício Perondi e Karine dos Santos por toda ajuda e ensinamentos. Eu admiro muito o trabalho de vocês dentro dessa universidade, que vem abrindo portas para a Educação Social e Popular. Esta é também a ocasião de agradecer a oportunidade de fazer parte da primeira disciplina de Estágio de Docência I da Educação Social. Foi nesse estágio que me encontrei como uma educadora progressista dentro da comunidade da qual sou moradora.

Não poderia deixar de agradecer, aqui, aos meus educandos e educandas do Projeto Escolar Infância e Cidadania da São Cristóvão, de São Leopoldo, a nossa Caída do Céu. Eu tenho um carinho especial por vocês e só tenho a agradecer por acreditarem nas práticas dessa educadora que acredita no potencial dos estudantes da periferia.

Ao meu orientador Leandro, pelas aprendizagens e também por acreditar no potencial dessa estudante aqui. Obrigada, professor, por toda paciência e por ter me ensinado muito a respeito de como fazer a minha pesquisa. Aqui também quero agradecer meus colegas de mestrado: Eu tive muita sorte de tê-los durante esses dois anos de muita partilha e trocas e espero nos vermos logo, logo, no doutorado.

Por fim agradeço aos estudantes, professores e diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck, de São Leopoldo, que contribuíram para realizar minha pesquisa. Admiro muito a luta dos estudantes e também dos professores por tentar desenvolver uma Educação Progressista em meio a tanta desigualdade. Agradeço a existência de vocês em minha vida. Concluo agradecendo ainda à CAPES, pelo financiamento de meus estudos.

Brava Gente (Thaíde)

Quatro e meia da manhã hora de levantar
Calor, chuva ou frio tem que trabalhar
Trancam os filhos em casa pra não correrem perigo
Ou trabalham juntos neste paraíso
Dez ou doze horas ganhadas com muito suor
E você acha que é só? Não!
A batalha mais triste no seu território
Que, infelizmente, fica em frente ao seu dormitório
Não vá pensando que a vida desses pobres coitados
De repente se transforma em um mar de rosas
E quando será que os relógios da vergonha e da justiça
Irão acertar as horas, enquanto deste lado
Puxamos o barco sem sair do lugar
Outro lado de braços abertos fica a esperar
Que os ponteiros se acertem e deem a hora certa
E melhorem a vida dessa brava gente da favela
Que horas são? Não sei responder
Que horas são? Pra que você quer saber?
Provavelmente a hora não vai estar certa
Pra poder melhorar a vida dessa brava gente da favela
Que sempre espera e não desespera
Vive atado, amarrado, vida longa pra quimera
Enganados cara a cara como sempre
Sem saídas eminentes
Falo pro meu povo, falo da minha gente
Falo da minha terra, brava, brava gente
Anos de trabalho sem reconhecimento
Anos e anos de luta e sofrimento
E no final eles querem sossego e só
E lhes negam 147 % do seu suor
Se chove ninguém consegue dormir
Porque a qualquer momento a casa pode cair
A mãe olha para o filho e reclama
Lá fora tá chovendo e ele sujou o pé na lama
Ela corre tranca portas e janelas
Pois está ouvindo os tiros
pai diz que na esquina tem jornais clareados à vela
Essa é a vida rotineira dessa brava gente da favela
Que sempre espera e não desespera
Vive atado, amarrado, vida longa pra quimera
Enganados cara a cara como sempre
Isso já não nos surpreende
Às quatro e meia é obrigado a acordar
E mesmo assim vai trabalhar
E mesmo assim tem que batalhar
Às vezes vai a pé, às vezes nem vai
Busão lotado, cuidado com a marmita pra não amassar
Eu faço isso tudo porque sou muito pobre
Mas eu tenho fé que isso há de mudar
Quando os relógios conseguirem se acertar
Trazendo a esperança, trazendo alegria,
Trazendo a bondade, paz e harmonia
Deus nosso pai é senhor do tempo,
Deus nosso pai é senhor do tempo
E o homem também diz:
Favela é onde moram pessoas com dignidade
Suas crianças sem rumo observam o mundo
Criam alternativas maneiras de agarrar a liberdade [...]

RESUMO

Esta dissertação dedica-se à construção de leitura dos diálogos de campo com jovens educandos de classe popular da EJA, da região oeste de São Leopoldo. A pesquisa teve por objetivo geral compreender a relação com o saber construída pelos estudantes, tendo como objetivos específicos: examinar os percursos escolares de jovens em classes de EJA, em escola pública de periferia urbana; analisar a relação que os jovens estabelecem com os saberes na escola; e interpretar a relação entre saberes escolares e não escolares, e como esta é narrada nos itinerários dos jovens educandos. O estudo está fundamentado na metodologia e nos estudos desenvolvidos por Bernard Charlot, a partir do Instrumento do Balanço do Saber, desenvolvida junto a 18 educandos, dos quais seis participaram de entrevistas narrativas. Os diálogos em campo possibilitaram o entendimento de que a relação com o saber ocorre através da socialização e mediante identificação com o ou a educadora, uma vez que era a partir da mobilização dos professores que os estudantes se engajavam para desenvolver certas atividades. Além disso, para os educandos frequentarem a escola, a identificação se mostrou uma questão importante, apesar das vivências de precariedade que os distanciam do universo escolar, ampliando os esforços para permanecer na escola na busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho. E, ainda, as interlocuções registram narrativas da percepção dos jovens sobre os saberes não escolares que são essenciais para sobrevivência em seu território; aprendizagens que foram construídas a partir de suas experiências em diferentes espaços sociais. Por fim, foi possível analisar quais saberes e táticas são utilizadas pelos jovens para viverem sua juventude e enfrentar desigualdades e violências.

Palavras-Chave: Relação com o saber; Educação de Jovens e Adultos; juventudes; periferia.

ABSTRACT

This dissertation is dedicated to the construction of the reading of field dialogues with young students from the popular class of EJA, in the western region of São Leopoldo. The research had the general objective of understanding The Relation with Knowledge constructed by students, with specific objectives: examining the school paths of young people in EJA classes, in a public school on the urban outskirts; analyze the relationship that young people establish with knowledge at school; and interpret the relationship between school and non-school knowledge and how this is narrated in the itineraries of young students. The study is based on the methodology and studies developed by Bernard Charlot, based on the Balance of Knowledge Instrument, developed with 18 students, six of whom participated in narrative interviews. Dialogues in the field made it possible to understand that the relationship with knowledge occurs through socialization and through identification with the teacher, since it was through the mobilization of teachers that students engaged in developing certain activities. Furthermore, for students to attend school, identification proved to be an important issue, despite the precarious experiences that distance them from the school world, increasing their efforts to remain in school in the search for better opportunities in the job market. Furthermore, the dialogues record narratives of the young people's perception of non-school knowledge that is essential for survival in their territory; learning that was built from their experiences in different social spaces. Finally, it was possible to analyze what knowledge and tactics are used by young people to live their youth and face inequalities and violence.

Keywords: Relationship with knowledge, Adult and Youth Education, Youth, Periphery.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER DE JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES | 16 |
| 3. REFERENCIAL: A RELAÇÃO COM O SABER DE JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES E SEUS PERCURSOS ESCOLARES | 27 |
| 3.1 A TERORIA DA RELAÇÃO COM O SABER | 27 |
| 3.1.1 A QUESTÃO DA ATIVIDADE DO ALUNO: PARA UMA SÍNTESE TEÓRICA E EPISTEMOLOGICA | 33 |
| 3.2 JUVENTUDES NAS ESCOLAS PÚBLICAS | 34 |
| 3.3 JOVENS ESTUDANTES DA EJA | 36 |
| 4. PROBLEMA DE PESQUISA | 39 |
| 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 39 |
| 5. METODOLOGIA | 40 |
| 5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA | 41 |
| 5.2 OS JOVENS ESTUDANTES | 44 |
| 5.3 ASPECTOS ÉTICOS | 44 |
| 5.4 OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA | 45 |
| 5.5 OFICINAS: O PONTO DE ENCONTRO, UMA VOCAÇÃO PARA ESCUTA | 47 |
| 5.6 ENTREVISTA NARRATIVA | 49 |
| 6. CONTEXTO, PERFIS E PERCURSO ESCOLARES DOS JOVENS | 52 |
| 6.1 NA ESCOLA | 56 |
| 6.2 PERFIS DOS EDUCANDOS | 61 |
| 7. DOS SABERES ESCOLARES VERSADOS AO COTIDIANO | 72 |
| 8. ANÁLISE DO INSTRUMENTO DO BALANÇO DO SABER | 84 |
| 8.1 APRENDENDO COM AS VIVÊNCIAS | 86 |
| 8.2 APRENDIZADO COM AQUELA QUE JÁ PARTIU | 86 |
| 8.3 APRENDENDO A CONTROLAR SUAS ENERGIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS E DE ARTES MARCIAIS | 87 |
| 8.4 APRENDER PARA TRABALHAR | 90 |
| 8.5 APRENDENDO COM A PRECARIIDADE E AVIOLÊNCIA | 92 |
| 8.6 IDENTIDADE: RESISTINDO AO PRECONCEITO | 94 |

| | |
|--------------------------------|------------|
| 8.7 APRENDER A LER | 95 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| APÊNDICES | 108 |

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, irei contar sobre mim, bem como meu percurso escolar. Ainda na infância perdi minha mãe, e, daí em diante, minha vida teve uma grande mudança, pois tive que conviver com pessoas que não me cuidavam da forma correta. Dessa forma passei por muitos abusos e violências na minha adolescência e tive que fazer muitas coisas para sobreviver. Trabalhar foi uma das estratégias que encontrei para enfrentar a minha realidade, e isso acabou refletindo no meu desempenho escolar. Como sempre tive muita dificuldade nas disciplinas de exatas, ao ter que decorar tabuadas e fórmulas eu me saía bem nas provas, mas quando percebi que não iria mais dar conta de estudar no ensino regular e que, de uma maneira sutil, estava sendo excluída por não conseguir me dedicar a estudar e trabalhar – pois trabalhava em uma empresa que cobrava produção por hora e no período da noite eu estava exausta, mas para sobreviver precisei me submeter a essa forma de trabalho – então foi quando soube por uma colega de trabalho da época, ambas com 17 anos, sobre a existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na primeira vez que fui conhecer a escola já senti um tratamento mais sensível com os estudantes trabalhadores e, dessa forma, consegui terminar meu Ensino Médio. Na EJA tive uma professora que me incentivou a dar continuidade aos meus estudos, assim como outras professoras no Ensino Fundamental que me doaram roupas e calçados para enfrentar o frio e contribuíram para que me mantivesse dentro do ambiente escolar. Hoje, posso contar que ao longo de meu percurso escolar e acadêmico tive alguns professores que me mobilizaram para dar continuidade aos meus estudos e não desistir dos meus objetivos, assim como alguns professores tentaram me desmoralizar com práticas autoritárias e pouco compreensível com os estudantes trabalhadores de periferia, mas enfrentei o processo e segui meu percurso escolar.

Devido a isso, a necessidade de ampliar os estudos sobre a relação entre os percursos educacionais de jovens de classes populares e a interação com a escola, faz-se tema atual e pertinente neste tempo. Com o acirramento das desigualdades intensificado pela pandemia da COVID19, com destaque às desigualdades educacionais, proponho, aqui, o estudo da relação com o saber de jovens estudantes de classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta perspectiva, acredito que é um pouco de mim que procuro investigar nas vozes dos jovens que buscam novos caminhos e enfrentam vulnerabilidades socialmente produzidas. Esta proposta de investigação é a manifestação de um trabalho que venho construindo com serenidade e comprometimento, pois o campo de estudos problematizado é o mesmo de minha formação no

Ensino Médio e, depois, no meu estágio como graduanda de Pedagogia, na comunidade a qual pertença. É, sobretudo, uma opção político-ideológica.

Desse modo, em minha proposta de investigação, eu não poderia deixar de relacionar e refletir sobre a minha relação com o saber, com os saberes e experiências que me acompanharam no percurso como estudante da EJA, na graduação, na pós-graduação e, conseqüentemente, na atuação profissional. Ação difícil de desenvolver, pois, para refletir, é necessário entrar no campo das memórias, e isso envolve encontrar sentido para o que me constitui hoje, como uma educadora-pesquisadora: “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53).

A aproximação com o campo de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos aconteceu durante minha graduação e no último estágio do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E foi no estágio que – apesar de ter sido realizado em um período de pandemia e com aulas remotas – despertei e me motivei a escrever um projeto para pós-graduação sobre a realidade de jovens estudantes da modalidade. Assim, pensando em dar continuidade à pesquisa iniciada no trabalho final de curso de graduação, proponho este estudo, que é também uma forma de ressignificar a minha formação como trabalhadora e estudante da EJA. A experiência de pesquisa construída fortaleceu em mim o desejo de continuar estudando e pesquisando.

Nessa caminhada, durante o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de atuar e vivenciar o trabalho de campo em uma instituição social do município de São Leopoldo/RS. Ao manter conexões tanto com a instituição quanto com a comunidade local, permaneceu o interesse em dar continuidade aos meus estudos e à pesquisa na mesma região em que sou moradora.

No estudo desenvolvido, no meu trabalho de conclusão de curso, investiguei a relação de adolescentes com a instituição escolar e com o saber. Neste sentido, a pesquisa focalizou nos significados da escola para os adolescentes em situação de vulnerabilidade social que frequentavam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no turno inverso à escola.

A escolha por investigar a relação com o saber de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos aconteceu, assim, tanto pela experiência pessoal, quanto por sentir necessidade de contribuir para essa área. Vários questionamentos se articulam e se mantêm comigo. Desejo entender quais seriam as formas pelas quais escolhem este caminho; questionar qual é o sentido de estar nas salas de EJA, qual o significado da escola e quais experiências e

saberes são considerados importantes pelos estudantes. No entanto, tomo como delimitação neste momento, e como objetivo geral: *compreender a relação com o saber construída por jovens estudantes de classes populares quando na modalidade EJA, na periferia da cidade de São Leopoldo/RS*. Tendo como objetivos específicos: examinar os percursos escolares de jovens em classes de EJA, em escola pública; analisar a relação que os jovens estabelecem com os saberes na escola; interpretar a relação entre saberes escolares e não escolares e como esta é narrada nos itinerários dos jovens educandos. Utilizando como metodologia inspirada nos estudos do Bernard Charlot o Instrumento do Balanço do Saber (2001) e, também, a partir de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Dessa forma, pretendo compreender a relação com o saber de jovens estudantes de classes populares de EJA com atenção a suas produções fora do espaço escolar e suas mobilizações para uma inserção social. Para Spósito (1999), “o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – neste caso o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala; isto é, nos negamos a escutar o que ele teria para nos dizer de si mesmo” (p. 99). Pensando dessa forma, é necessário desconstruir esses estereótipos sobre os jovens estudantes das classes populares.

Segundo o Censo da Educação Básica (2019), as matrículas em EJA ocorrem com pessoas de idade inferior aos 30 anos em cerca de 62% dos casos, confirmando a juvenilização da EJA. Neste sentido, é necessário reconhecer o processo de juvenilização, fenômeno que surge no Brasil a partir dos anos 1990, numa modalidade que, a princípio, costumava acolher adultos, sobretudo.

O rejuvenescimento da população que frequenta o ensino supletivo é um fato que vem, progressivamente, ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes, nesta modalidade de ensino, cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (BRUNEL, 2001, p. 14).

Com a redemocratização do país, em 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi substituído, em 1990, e uma nova concepção surgiu para a EJA, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988. Definiu-se, então, que a Educação Básica seria um direito de todos, incluindo aqueles que não estudaram no “tempo adequado”. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, com legislação própria, e tornou-a parte integrante da Educação Básica Nacional. Atendendo às determinações legais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) publicou uma normativa

mais precisa para a EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.

Portanto, nesse contexto, percebeu-se uma crescente preocupação com esta modalidade educacional. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que ocorrem com regularidade desde 1999, produzem subsídios importantes para a definição dos rumos da EJA no Brasil, expressando o fortalecimento e o crescimento desse campo da educação em âmbito nacional. Além disso, no âmbito dos avanços legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução n. 01/2000 – estabelecem, como um dos seus objetivos, a implementação de uma política nacional para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Anuário da Educação (BRASIL, 2020), no país, em 2019, a distorção idade-série é de cerca de 23,4% no Ensino Fundamental e 26,2% no Ensino Médio (no RS, 29,8% e 29,9% respectivamente). Entre os 25% mais pobres, 69,1% concluem o EF com 16 anos, e 51,2% o EM com 19 anos. Dessa maneira, o processo de juvenilização é iniciado nos anos 1990 e teve como mudança a inserção de estudantes cada vez mais jovens na modalidade da EJA. Para Pinheiro e Meinerz (2016), com a diminuição da idade para concluir o Ensino Fundamental e Médio de 18 para 15 anos e de 21 para 18 anos, foi construída pela instituição um movimento para reorganizar os jovens “rebeldes” e os estudantes com distorção idade-série, “motivados pelas situações de ‘fracasso’ na escola regular, pelo constrangimento de estar entre estudantes menores e pelas urgências cotidianas a que a escolarização não consegue responder” (BRASIL, 2020, p. 252).

A presença de adolescentes e jovens das camadas mais empobrecidas nas classes de EJA se dá a partir das buscas relacionadas ao mercado de trabalho e também pelo processo de escolarização excludente, que tem como resultado uma grande procura dos jovens pelos programas de educação originalmente destinados à população adulta. Logo, a modalidade da EJA se tornou cada vez mais jovem. Para Silva (2021), “com a chegada dos jovens a essa modalidade da educação brasileira, rejuvenescer é remoçar. É, portanto, um processo vivido pelo mesmo sujeito” (p.138). Dessa maneira, a modalidade da EJA se modifica, alterando sua composição e seus espaços educativos.

Com a consolidação dos jovens na EJA, também se evidenciam cada vez mais as dificuldades dos estudantes para o acesso e a permanência na escola regular, na qual os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que disponibilizam majoritariamente conteúdos curriculares formais que provocam pouco interesse e sem muito sentido, além de toda vulnerabilidade vivenciada pelos jovens e suas lutas pela sobrevivência. Isso significa que

algumas práticas pedagógicas e espaços escolares têm se apresentado pouco abertos para os jovens, uma vez que encontram dificuldades em reconhecer as condições juvenis desses educandos.

Para Charlot (2005), é necessário que a situação tenha sentido para o aluno, mas de certa forma toda situação faz sentido: “Quando o aluno detesta a escola, ela tem um sentido para ele” (p. 55). Seria preciso, pois, que a situação fizesse sentido de tal forma que induzisse o jovem a querer ir à escola? Ainda para Charlot (2005), isso não é suficiente, pois é preciso que o estudante tenha o desejo de aprender e estudar, bem como que a escola desperte o desejo e vontade de aprender mediante esforço e comprometimento com a atividade intelectual.

Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender. Desejo de saber em geral (matemática, história, etc.), desejo deste ou daquele conteúdo do saber. Desejo de aprender, isto é, desejo que eu aprenda. É preciso que haja mobilização do próprio sujeito em atividades determinadas, sobre o sobre conteúdos determinados (CHARLOT, 2005, p. 55).

É necessária uma compreensão da condição juvenil dos estudantes das classes de EJA, uma compreensão do direito à educação para esses jovens. Para Brunel (2004), a EJA é um espaço de aprendizagem, resultante em um espaço de busca de sonhos e esperança, uma resistência para lidar com a desumanização, mas que, ao mesmo tempo, expõe a incapacidade do nosso sistema de educação de romper com as condutas de exclusão escolar. Conforme Arroyo (2007), é necessário cada vez mais pesquisas que desconstruam essa visão estigmatizada pelo senso comum, ressignificando e abrindo um espaço de escuta para os jovens, buscando, também, uma perspectiva de contribuir para construção de novas narrativas e políticas para os jovens estudantes da EJA. Na próxima seção apresento o Estado da Questão de meu trabalho.

2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER DE JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES

Tenho como objetivo apresentar neste capítulo o estado da questão a partir de um levantamento bibliográfico minucioso com a temática voltada para as juventudes, jovens, saberes, EJA, Educação de Jovens e Adultos. Para Therrien¹ e Therrien (2004). “Nos processos de produção científica o “estado da questão” pode ser contraposto ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Importa esclarecer que este ensaio delimita o alcance do “estado da questão” à construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador”. Neste contexto, uma investigação atenta e específica que atenda os interesses do pesquisador.

Dessa forma, o percurso metodológico inicia com a elaboração do estado da questão, definido por ser um levantamento bibliográfico rigoroso a fim de auxiliar na delimitação do objeto da pesquisa, do problema e dos objetivos. Já com o tema de pesquisa definido, a relação com o saber de jovens estudantes da EJA, e com as categorias centrais de abordagem teórico-metodológica estabelecidas a partir das contribuições de Bernard Charlot, realizei a busca em diferentes portais de pesquisa para contemplar análises e aspectos que poderiam ser reconhecidos em minha pesquisa.

Segundo Haddad (2000), em relação aos resultados de produções acadêmicas sobre EJA, a maioria das pesquisas são estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências, práticas e projetos. Prevalencem pesquisas de cunho qualitativo que recorrem a métodos etnográficos. A ampla maioria dos estudos se refere a práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos oriundos da escola regular. Em relação às concepções de EJA, o pensamento freireano permanece como referência ao que os pesquisadores acreditam.

O conjunto de mudanças sócio-culturais nestes últimos trinta anos aponta alterações significativas neste contexto. Nossos jovens, a maioria, têm acessos à televisão, muitos aos computadores; a liberdade na família e na escola é bem maior, o acesso à cultura foi ampliado. De posse desses saberes, acredito que a escola atual precisa rever conceitos e posicionamentos, pois nos parece que ela não está satisfazendo mais as expectativas de muitos dos nossos jovens (BRUNEL, 2001, p. 40).

É indispensável realizar uma observação sobre as especificidades dos estudantes que frequentam as classes EJA. A grande presença da juventude nas classes de Educação de Jovens e Adultos fica evidente e precisa de consideração:

O currículo da EJA, portanto, não pode ficar aquém do ensino regular, embora isso não signifique uma igualdade absoluta. É nesse momento que o docente deveria levar

em consideração a faixa etária dos alunos, às suas origens sociais e experiências familiares, para que as diretrizes comuns assinaladas sejam repensadas à luz da dinâmica sociocultural dos mesmos. Ao identificar, conhecer, distinguir e valorizar a realidade dos alunos, a atuação pedagógica terá mais elementos e condições de produzir propostas justas, equânimes e eficazes para o processo de ensino e aprendizagem específico para os sujeitos que frequentam a EJA (FERREIRA, 2015, p. 52).

Neste sentido, surge uma nova compreensão da condição juvenil vinculada às classes de EJA, pois muitos jovens das classes populares buscam dar continuidade aos seus estudos na modalidade. Ou seja, isso contribui para viabilizar mais cedo os estudos para aqueles cujas condições de vida e de trabalho impedem ou dificultam a permanência no ensino regular, mas que também contribui para os adolescentes deixarem o ensino regular, visto que eles buscam, de forma precoce, meios de sobrevivência no mercado de trabalho, além das situações vivenciadas no ensino “regular”. E, ainda, é preciso considerar as diversas reprovações e o aumento da distorção idade-série que, entre outras várias situações, contribuíram e contribuem para a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos.

É necessário darmos a nossa reflexão um caráter multidimensional, valorizarmos a dimensão biológica, social e individual desses jovens. Todos esses aspectos nos parecem de vital importância para entendermos o rejuvenescimento da população que frequenta o ensino supletivo; os jovens que frequentam, hoje, esta escola e as causas que os levaram a esta opção, pois se assim não for, não será com fórmulas prontas, nem esquecendo o sujeito que está ali ao nosso lado, na nossa sala de aula que será possível entender este fenômeno (BRUNEL, 2001, p. 76).

Dessa forma, com a precarização da escola pública, o desmonte em investimento na educação, a desmobilização dos docentes na sala de aula, bem como a falta de infraestrutura para receber os estudantes, as discrepâncias de repetências, baixa autoestima dos estudantes, relações de violências, drogas, expulsão e desamparo por parte da escola são alguns contextos que enfraquecem a relação com estudante e a escola, para além da situação social dos jovens estudantes. Isso tudo facilitando o ingresso cada vez mais precoce dos jovens da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Reconhecer que esses jovens possuem capacidades individuais e criativas faz com que eles adquiram novamente um sentimento de pertença ao espaço escolar, perdido na maioria das vezes, ao ingressarem no ensino supletivo. Esta perda ocorre frequentemente, devido a um sentimento de inferioridade advindo de diversas repetências, de históricos de violência, de expulsão da escola “regular”, do envolvimento com drogas, do abandono da família entre outros fatores (BRUNEL, 2001, p. 38).

Uma diversidade de saberes, percursos escolares e, sobretudo, uma diversidade de jovens que evadem do ensino regular, encontram como saída para dar continuidade aos seus

estudos as escolas de Educação de Jovens Adultos. Neste sentido, o fenômeno da juvenilização na modalidade da EJA aponta alguns tensionamentos entre os sistemas de ensino, a classe social de origem e as situações juvenis, pois, na maior parte dos casos, a escola de ensino regular não compreende a condição juvenil.

Reconhecemos que muitos são os fatores que atraem os jovens para esta modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito a agilidade e rapidez na conclusão dos cursos, no convívio mais direto com a diferença, na flexibilidade de seus horários e currículos. Na liberdade, um pouco maior, do que nas escolas 'regulares', no que diz respeito à postura e à fala do aluno e do professor em sala de aula (BRUNEL, 2001, p. 57).

Nesse sentido, a investigação de trabalhos anteriores ao meu foi fundamental para desenvolver a proposta desta dissertação, assim reforçando o esforço dos pesquisadores que se dedicaram a investigar os saberes e trajetórias dos jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Desse universo de pesquisas foram identificadas sete investigações no que tange aos jovens e à EJA, dentre eles, dois pesquisadores, Luciano Debom Steiw (2013) e Anelise Brod (2006), estudam as trajetórias escolares de jovens estudantes da EJA. Nas pesquisas de Anália Bescia Martins de Barros (2010), Rosemeire Reis (2012), Ana Cristina Marques Lemos (2016) e Elma Karine Costa Cardoso (2019) são problematizados os saberes dos jovens, suas experiências, os significados do trabalho e a relação com a escola. A pesquisa de Altemir de Oliveira (2011), por fim, discute o protagonismo juvenil e a representação dos jovens no espaço escolar.

O trabalho de dissertação de Luciano Debom Steiw (2013) teve como objetivo identificar e analisar os estilos juvenis de um grupo de alunos com idade entre 14 e 17 anos, na Escola Municipal Vereador Carlos Brum, no Bairro Restinga Velha, na periferia de Porto Alegre. Também a partir de seu trabalho como professor, o pesquisador traz indagações e questionamentos a respeito dos projetos estudantis e profissionais dos jovens estudantes da EJA, em sua maioria moradores do Bairro Restinga Velha. Utilizando metodologias etnográficas, teve como propósito a análise das narrativas a respeito dos estilos juvenis presentes no seu grupo e na Restinga. Como referencial teórico utilizou Stuart Hall (1997), Juarez Dayrell (2005) e Elisabete Garbin (2006).

Ao final de seus estudos, o pesquisador constata que as produções e expressões dos estilos juvenis fazem parte das vivências cotidianas realizadas no bairro ao qual pertencem e que, apesar da estigmatização sofrida por esses jovens, eles utilizam uma série de elementos estéticos, presentes em que cada indivíduo ou grupo de maneira criativa, expressando, muitas

vezes, em suas manifestações culturais, as suas origens. Fato importante para o campo da educação, pois essas são formas de socialização que constituem movimentos de aprendizagem para estes jovens, além daqueles realizados no espaço escolar. O autor descreve que os jovens valorizam os movimentos de discussão em sala de aula a respeito de suas práticas, pois as temáticas juvenis são muitas vezes silenciadas pela escola: “Ao longo do tempo em meu trabalho na escola, com as aulas e conversas com jovens alunos, percebi a importância de conhecer melhor suas práticas e necessidades, levando em consideração o contexto em que moravam” (STEIW, 2013, p. 09).

A pesquisa de dissertação de Anália Bescia Martins de Barros (2010) teve como objetivo estudar a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos do PROEJA, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFSUL), campus de Sapucaia do Sul/RS. A pesquisadora visou conhecer as trajetórias ocupacionais e escolares dos alunos, também analisando a relação entre saber-experiência do trabalho e os saberes escolares. A pesquisadora utilizou como referência Paulo Freire (1992) e Bernard Charlot (2000), numa abordagem teórica metodológica do materialismo histórico-dialético, de cunho qualitativo, cuja estratégia foi a análise discursiva de 48 alunos entre 20 e 57 anos. Os resultados constataam uma diversidade de saberes-experiências entre os alunos, além de indicar o uso dos saberes escolares em seus trabalhos, e também o uso de suas experiências adquiridas a partir do mercado de trabalho e das relações sociais dentro de sala de aula. Nesse sentido, a autora menciona que os jovens-adultos possuem saberes e experiências que resultam da sua trajetória de trabalho, assim como destaca a importância de trazer para a reflexão o contexto do mundo do trabalho atual. Com a discussão em torno dos conceitos de trabalho, saberes, classes e experiência, a escola poderia cumprir um papel ímpar na formação desses trabalhadores, considerando as experiências e reconhecendo-as como saberes de classe, que estão na vida “real”. Citando Martins (2010), a autora destaca que ser e estar no mundo, como classe trabalhadora, seria algo que confere a legitimidade para pertencer a ela. Neste sentido, seria necessário que tal aspecto fosse considerado quando são pesquisados as trajetórias, experiências e os saberes desses trabalhadores.

Na pesquisa desenvolvida, os efeitos da globalização interessam, sobretudo naqueles aspectos que se referem a questões culturais e sociais e atingem diretamente escolas e estudantes. São considerados, neste estudo particularmente, as questões referentes ao mundo do trabalho e à educação nesse novo cenário (BARROS, 2010, p. 21).

A pesquisa de dissertação de Altemir de Oliveira (2011), realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, teve como objetivo investigar as representações juvenis de um Grêmio Estudantil e de Rádio. A investigação procurou compreender o protagonismo juvenil, os conflitos, as angústias, construções sociais, culturais e experiências dos estudantes de 6ª e 8ª série. A pesquisa qualitativa foi realizada na abordagem etnográfica com procedimentos como diário de campo, análise de documentos, entrevista semiestruturada e narrativas escritas. Como referencial, o pesquisador utiliza Mazzotti (2006), Molina (2005) e Molina Neto (2004). Ao final do estudo, o pesquisador identificou o protagonismo e a organização juvenil, assim como os significados que os jovens participantes do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola atribuíram à escola e às aulas de Educação Física. Segundo o autor, é necessário reconhecer a bagagem social e cultural dos estudantes em conexão com as disciplinas e seus conteúdos, de forma esses valorizem sua participação no processo educativo. É necessário valorizar sua cultura, possibilitando, assim, entender melhor como o sujeito se expressa e constrói suas representações e significados para dar sentido à sua maneira de viver e estar na escola.

Nessa investigação, desse modo, o autor se propôs a compreender como os estudantes envolvidos em duas representações sociais, pertencentes à escola, constroem coletivamente seu protagonismo juvenil dentro destes espaços e nas aulas de Educação Física,

Para eles, estes espaços constituem locais de conscientização e de exercício de sua autonomia, de movimento (no sentido de articulações dentro e fora da escola), dando sentido ao período dinâmico da cultura juvenil, onde, ao mesmo tempo, realizaram e pensaram muitas ações (OLIVEIRA, 2011, p. 111).

A pesquisa de dissertação de Anelise Brod (2006) teve como objetos centrais de estudos as práticas, trajetórias e saberes de um grupo de jovens estudantes com idade entre 14 e 18 anos da modalidade da EJA, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista, da cidade de Erechim/RS. A partir de seu trabalho como coordenadora pedagógica, dialogou com seis rapazes e uma moça.

Neste sentido, a autora observou que os grupos associavam, portanto, um inter-relacionamento da identidade individual com os coletivos e, a partir disso, propõe uma escuta sensível, uma metodologia com intenção de superar os condicionamentos e determinismos sobre os jovens na escola, tendo em vista a busca dos saberes presentes nas trajetórias de vida destes sujeitos – no qual os sentimentos e os valores do grupo não estão separados de suas buscas pessoais –, representando o significado do “trabalho” que, para esses jovens, se dirige à afirmação de suas identidades ou para abrir possibilidades de conquistar espaços de liberdade.

A pesquisadora utilizou uma metodologia em que se combinaram observação empírica, análise documental e entrevistas-diálogo, com apoio de um diário de campo e de um gravador, tendo como suporte teórico metodológico as contribuições de Paulo Freire (1994) e Carrano (2002). A pesquisadora constatou que os jovens constroem saberes também no espaço e tempo urbano, que complementam os saberes do processo de ensino-aprendizagem do espaço escolar, percebendo certo desinteresse pela escola, assim demonstrando sinais de outros saberes e encantamentos construídos em suas trajetórias e viveres no espaço urbano, como a participação dos estudantes na dança, na música e nos grupos de CTG, nas habilidades esportivas e na participação do grupo de jovens.

O trabalho de dissertação de Elma Karine Costa Cardoso (2019) objetivava compreender, junto a uma classe do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Vitória da Conquista/BA, as narrativas dos jovens estudantes da EJA dirigidas a relatos autobiográficos. A pesquisadora utilizou como referencial os aportes teóricos metodológicos de Bakhtin (1997; 2003) e alguns de seus seguidores contemporâneos, a exemplo de Brandão (1998), Bezerra (2016), Gusmão (2015), Schneuwly e Dolz (2008), Geraldi (1991), como também se orientou pela pedagogia libertadora de Freire (2004; 2005; 2006; 2018), entre outros. Este trabalho adota como método a pesquisa qualitativa na modalidade interventiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e desenvolveu, por meio de uma sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2008), atividades que proporcionaram aos sujeitos envolvidos na pesquisa os conhecimentos linguísticos capazes de ajudá-los no desenvolvimento de sua competência narrativa para a produção de textos autobiográficos escritos. A autora traz como sistematização a comparação e a análise dos dados apresentados no desenvolvimento das oficinas didáticas e registrados nas produções inicial e final dos estudantes, que permitiram um retrato de “quem são” os sujeitos que atuam na modalidade da EJA, como também revelaram os saberes de cada estudante em relação à sua produção escrita. A autora pôde constatar que os alunos mostraram progresso na produção dos textos escritos do gênero autobiográfico, assim como também demonstraram reflexão a respeito de si e de sua situação como sujeito social através de suas experiências.

A importância do gênero ‘autobiografia’ neste trabalho justifica-se por possibilitar relatos de experiências vividas pelos educandos da EJA. Ao partir dessa ideia, a escolha do gênero em questão pode facilitar o aprendizado da escrita, pois, ao basear o trabalho nas trajetórias de vida dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais agradável e participativo e, ainda, contribuir para a reconstrução de suas histórias de vida e fortalecer suas atitudes cidadãs (CARDOSO, 2019, p. 59).

A autora traz uma citação muito pertinente de Giroux (2012, p. 08): “A escola deve ajudar os sujeitos a lerem e a compreenderem o contexto vivido, para, por meio de reflexões, construir e transformar sua realidade com autonomia, a fim de ampliar os saberes construídos”. Essas ações possibilitam que seja constituída uma educação emancipadora, por meio do empoderamento dos educandos da EJA. Neste sentido, a autora argumenta que trabalhar com EJA requer do professor o conhecimento da identidade social dos sujeitos envolvidos, reconhecendo e legitimando a cultura dos alunos inseridos no espaço escolar, o que possibilitará a oportunidade de desenvolvimento social dos saberes construídos pelos sujeitos.

A dissertação de Ana Cristina Marques Lemos (2016) discutiu a relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. A pesquisa fundamentou-se nos estudos desenvolvidos por Charlot (1996; 2000; 2001; 2009) sobre a relação com o saber e teve como sujeitos pesquisados vinte jovens do Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, em Governador Valadares/MG. A autora se propôs a analisar os processos de aprendizagens e o conjunto de aprendizagens narrados pelos jovens em situação de privação de liberdade. Analisou também as expectativas e suas mobilizações a partir de suas trajetórias e o vínculo entre escola e professor a partir das narrativas dos jovens. Em sua metodologia, a autora trabalhou com a pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo a partir do Balanço do Saber, instrumento desenvolvido por Bernard Charlot (2001), sobre a relação entre o saber e a teoria dos estudos territoriais, sendo sua proposta de trabalho centrada no problema da mobilização do sujeito no campo do saber e suas aprendizagens, ou confronto de saberes. Sua pesquisa trouxe resultados que indicam que esses jovens em situação de privação de liberdade adotam certos saberes e aprendizados para interpretar o mundo em que vivem e para sobreviver. Apesar dos saberes escolares serem pouco mencionados pelos jovens, mesmo assim, a escola aparece como um caminho para mudança de vida.

Apesar destes jovens se encontrarem em situação de extrema vulnerabilidade, invisibilidade social e violação dos seus direitos e em um delicado processo de reintegração social; aprendem e valorizam as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, como: “ser alguém na vida”, “deixar os erros para trás”, “ter esperança no futuro” (LEMOS, 2016, p, 88).

No trabalho de Rosemeire Reis (2012), *Experiências Escolares de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola em seus estudos*, oriundo de sua tese de doutorado, a autora apresenta resultados sobre a experiência escolar de jovens/alunos em uma escola pública de Ensino Médio, de São Paulo. Ela investigou principalmente as relações desses jovens com os saberes propiciados pela instituição escolar e suas interpretações sobre o trabalho

realizado para a apropriação desses saberes. Os estudantes são analisados como jovens, partindo-se do pressuposto de que levam para a escola seus saberes e suas experiências; como alunos, estavam na escola para ampliarem seus repertórios culturais a partir de um trabalho específico.

A autora utiliza dados procedentes e métodos de Bernard Charlot (1999), bem como a abordagem etnográfica. Os instrumentos de pesquisa são os inventários de saber e as entrevistas, além da análise documental e questionários sobre o clima escolar, discussões com grupos de jovens e observações em sala de aula. A autora compreende que os jovens estudantes iniciam o Ensino Médio com uma imagem positiva da escola, mas que, apesar disso, a experiência escolar não possibilita a compreensão de aspectos específicos da apropriação dos saberes. A autora identificou ainda problemas em relação às regras de sociabilidade construídas na escola, sendo que os modos como vivenciam tais desafios não são homogêneos: para alguns, o dispêndio de energia ocorre porque querem ser reconhecidos pelos colegas; para outros, o maior desafio é transpor as dificuldades nos estudos. Para a autora, esses jovens buscam atribuir sentido para essa etapa de escolarização.

As significações consolidam-se sobre formas de significações verbais, de conceitos, de saberes e de saber fazer, de aquisições das práticas sociais da humanidade. Elas, sem perder sua natureza histórico-social e seu conteúdo objetivo, passam a um processo de apropriação por cada sujeito singular, o que pressupõe a atribuição de um sentido pessoal às significações (REIS, 2012 p, 03).

As diferentes pesquisas identificadas refletem as problemáticas que permeiam o campo dos jovens estudantes das classes populares no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. As investigações realizadas revelam a análise e experiências específicas, como é o caso dos trabalhos que investigam os saberes, percursos e experiências. Dessa forma, abaixo, apresento um quadro com a sistematização dos trabalhos selecionados e utilizados na minha revisão de literatura.

Quadro 1: Sistematização das contribuições dos estudos sobre os saberes, trajetórias e experiências dos jovens estudantes da EJA e do ensino regular¹.

| Sujeito Social | Saberes | Relação com saber |
|--------------------------|---|--|
| 1. Jovens estudantes das | 1. Produção e manifestações culturais: dançar, compor | 1. Uso autoral da língua oral e escrita (rimas, ritmos e expressões) e de vídeos |

¹ A sistematização teve por base o estado da questão realizado, cuja operacionalização se encontra no capítulo de metodologia.

| | | |
|--|--|--|
| camadas populares (de 14 a 17 anos). | letras musicais (rimas), construir narrativas em vídeo, produzir jornal (escrita, oralidade). | e áudios, o que constituiria os sentidos dos saberes. |
| 2. Estudantes trabalhadores da EJA; (de 20 a 30 anos). | 2. Português (a fala, a escrita, a leitura), Informática, domínio dos meios de comunicação, editor de textos. | 2. Trazem esses saberes adquiridos na escola para dentro do ambiente de trabalho. |
| 3. Jovens ativistas/artistas; (de 14 a 18 anos). | 3. Uma relação que faz sentido por referência à história do sujeito, concepções e relações com si e com os outros. Uma relação de socialização e sociabilidade juvenil. Grupos de CTGS e habilidades esportivas. | 3. Manifestam os seus saberes a partir de suas experiências, vivências identitárias e culturais. |
| 4. Jovens discriminados e estigmatizados por serem habitantes da periferia. (de 16 a 20 anos). | 4. Saberes escolares, aqueles propiciados pela instituição escolar, bem como suas interpretações sobre o trabalho realizado na escola para a apropriação de tais saberes. | 4. Os jovens reconhecem a importância dos saberes escolares, mas também se mostram críticos à sistematização, como decorar e repetir. Reconhecem a necessidade de viabilizar encontros que permitam que os jovens entrem em um processo de apropriação e reconfiguração de seus saberes e experiências anteriores. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, percebo a necessidade de uma pesquisa que contribua com mais profundidade aos estudos em relação aos saberes escolares e não escolares, assim como uma análise dos itinerários dos estudantes da EJA em contexto de periferia. Além disso, busca compreender o uso dos saberes escolares em outros espaços e o lugar da escola na vida desses educandos.

Assim, foram selecionados trabalhos que abordavam em suas pesquisas: *juventudes, jovens, saberes, EJA, Educação de Jovens e Adultos*. O levantamento foi realizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Digital LUME e na Plataforma SCIELO de artigos científicos, considerando as pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2019, produzidas no âmbito da Educação. Também busquei selecionar trabalhos que tivessem como método a etnografia nas escolas públicas, a fim de compreender as técnicas e práticas de pesquisa no âmbito do espaço escolar. Além disso, foram escolhidas investigações que tivessem em seus resumos o conceito de 'juvenilização', com a finalidade de compreender o fenômeno ocorrido nos anos 1990.

Quadro 2: Número de trabalhos encontrados e selecionados no Portal da CAPES, Lume/UFRGS e Scielo.

| Descritores | “SABERES” AND “JUVENTUDES” AND “JOVENS” AND “EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS” AND “EJA” | TEMAS ENCONTRADO NAS PESQUISAS |
|---------------------------------|--|---|
| Portal da CAPES | 9 | Práticas docentes e experiências escolares |
| Trabalhos selecionados | 2 | Trabalhos sobre a perspectiva histórica da EJA e os seus sujeitos. |
| LUME | 65 | Diversos trabalhos e artigos de várias áreas do conhecimento, mas somente selecionei os trabalhos relacionados com os saberes, socialização, potencialidades e protagonismo dos jovens estudantes de escola pública e da EJA. |
| Trabalhos selecionados | 5 | Experiências escolares na EJA e socialização dos jovens nos contextos escolar e não escolar. |
| SCIELO | 2 | Temas sobre juvenilização na EJA |
| Selecionados | 1 | Perspectiva histórica da EJA e contextualização sobre os jovens dessa modalidade. |
| Total de trabalhos selecionados | 8 | Somente foram selecionados trabalhos que ajudassem na compreensão sobre a |

| | | |
|--|--|---|
| | | juvenilização dos jovens na EJA e que estivessem relacionados aos saberes, potencialidades e protagonismo dos jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos em contextos de escola pública. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa maneira, a partir do levantamento dos trabalhos, apresentado acima, com os temas como práticas, experiências docentes, juvenilização, perspectiva histórica da EJA, socialização dos jovens no universo escolar e fora da escola, percebo que faltam estudos sobre a relação entre saberes escolares e não escolares.

No próximo capítulo apresento a teoria da relação com o saber a partir dos estudos do professor pesquisador Bernard Charlot, assim como os estudos sobre os sujeitos da pesquisa.

3. REFERENCIAL: A RELAÇÃO COM O SABER DE JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES E SEUS PERCURSOS ESCOLARES

“Não há saber sem relação com o saber” (Charlot, 2000)

Conforme Charlot (2005), a expressão “relação com o saber” apareceu pela primeira vez entre os psicanalistas (anos 1960) e pela segunda vez entre os sociólogos da educação de inspiração crítica (anos 1970). Existiria, assim, um paradoxo entre a psicologia e a sociologia: “os sociólogos, mais frequentemente, esquecem o sujeito. Os psicólogos, por sua vez, normalmente esquecem que o sujeito ocupa um lugar na sociedade” (CHARLOT, 2000, p. 47).

Ainda para o autor, existe um paradoxo entre a psicologia e a sociologia, no qual os sociólogos esquecem o sujeito e os psicólogos esquecem o lugar que o sujeito ocupa na sociedade. Dessa maneira, “o pesquisador em educação não pode se limitar nem à sociologia nem à psicologia, porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre eles” (CHARLOT, 2003, p.25).

3.1 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

Para Charlot (2001), a pesquisa sobre a relação com o saber implica em considerar o sujeito envolvido nas relações de desejo e, assim, também, nas relações sociais e institucionais. Dessa forma, toda relação com o saber é uma relação consigo, com o outro, com o mundo e também “uma atividade que o sujeito aprende e se engaja, desse modo, aprender é um processo singular desenvolvido por um sujeito” (p. 28).

Realizar uma pesquisa sobre a relação com o saber é tentar compreender como os jovens das classes de EJA apreendem o mundo e como se constroem e se transformam a si próprios. Para Charlot (2000), analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000).

Para Charlot (2000), nascer é penetrar nessa condição humana: entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana; entrar em um conjunto de relações e interações com outras pessoas. Entrar em um mundo onde ocupa um

lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. Significa se submeter à obrigação de aprender, para aprender também a construir-se, em um triplo processo de hominização para tornar-se homem, singular, com suas particularidades, sociável, compartilhando seus conhecimentos e ocupando um lugar na comunidade.

A relação com o saber só ocorre através de uma mobilização do aluno que, para Charlot (2001), é um conceito subjetivo que o acompanha de fora para dentro, ou seja, a mobilização não é nada mais que os movimentos para atingir seu desejo, um sentido, um valor. A educação não é subjetiva de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não seja já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente (CHARLOT, 2000).

Neste sentido, a relação com o saber é a relação com o mundo, consigo e com outros. A relação com o mundo tem um conjunto de significados, uma vez que o mundo é concedido ao indivíduo unicamente através do que ele compreende, acredita e pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente. O mundo se oferece ao sujeito como um conjunto de significados, divididos com outros sujeitos. Assim, a relação com o saber se constitui da relação com o mundo, sendo uma relação com sistemas simbólicos, especialmente com a linguagem.

Charlot (2005) aponta duas perspectivas que podem explicar as relações com o saber: a da psicologia, que vai ocupar-se da questão do desejo e, da perspectiva sociológica, que vai trazer as diferenças das relações com o saber a partir da classe social. A didática considera o sujeito tanto envolvido em relações de desejo (do ponto de vista da psicanálise), como em relações sociais (do ponto de vista da sociologia). Portanto, realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, o constrói e, ao mesmo tempo, o transforma, num movimento indissociavelmente humano, social e singular.

O sujeito cuja a relação com o saber estudamos não é, portanto, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela Razão, a Liberdade ou o Desejo, nem um sujeito encerrado em uma inapreensível intimidade, nem um sucedâneo de sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção, mas, sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social, no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Dessa forma, a noção de ‘relação com o saber’ de Charlot (2000; 2005) provém essencialmente de três fontes: a Psicanálise – sobretudo lacaniana (Lacan, depois Aulagnier); a sociologia da educação, através dos trabalhos de pesquisadores críticos (Bourdieu, Passeron);

com algumas raízes igualmente do lado da fenomenologia e dos formadores de adultos. Neste sentido, segundo o autor, ao realizar um estudo em educação “não pode se restringir nem à sociologia nem à psicologia, porque não se pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre eles” (CHARLOT, 2003, p. 25). Todo ser humano é social e singular, não havendo nenhum sentido em se questionar qual a parte social e a do singular.

Portanto, para Charlot (2000), esse sujeito também se constrói em um mundo histórico e estruturado, um mundo pré-existente no qual, como sujeito, está empenhado, no qual busca possibilidades de sobreviver. O ser humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos e, portanto, nascer significa estar submetido à obrigação de aprender e, neste sentido, o sujeito constrói e é construído em um movimento singular chamado educação, que se torna significativa e possível somente se o sujeito deseja. Conforme Charlot (2000), a educação é a produção de si por si mesmo; é um processo no qual criança, jovem ou adulto nasce e se constrói como ser humano social e único.

A compreensão da relação com o saber está relacionada ao desejo do sujeito; não há relação com o saber se o sujeito não desejar, pois é neste sentido que o desejo se torna uma mobilização, um desejo de um sujeito engajado em um mundo, do outro e a si próprio. A relação com o saber é também uma relação com o tempo, na construção de si mesmo, na apropriação do mundo, nas suas relações sociais. Nesta perspectiva, para aprender é necessário penetrar na condição humana e ser submetido ao processo de hominização, de singularização e socialização com outros (CHARLOT, 2000).

Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

É importante analisar algumas propostas que deram sentido à sua construção sobre a relação com o saber. Para Charlot (2000), a relação se dá a partir de quando “o sujeito se relaciona com algo externo” (p. 61). Nesta perspectiva, a relação com o saber está relacionada às ações de mobilizações e desejo para conquistar o que almeja: “não há saber senão para um sujeito; – não há saber senão organizado de acordo com relações internas –; não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Aprender consiste em se apropriar de um saber, de formas heterogêneas que não se limitam somente em um saber, como “dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões do sapato, nadar, ler...)” (CHARLOT, 2000, p. 59). Portanto, existem diversas maneiras de

aprender e, ao mesmo tempo que se adquire um saber, constrói-se também relações com o mundo. A relação com o saber se determina entre o sujeito e o mundo, e esse sentido é compartilhado com outros homens: “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Além disso, para Charlot (2000), a relação com o saber é também, “inscrição em uma rede de relações com os outros” (p. 78), que se desenvolve na história do homem em três dimensões: o presente, o passado e o futuro. Assim, ao analisar a relação com o saber, é necessário problematizar uma relação simbólica, ativa e temporal: estudar relações com os lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionadas, entre outros. Também é possível estudar as relações com a escola, com os professores, com pais e amigos e com alguns conteúdos. Aprender, assim como a relação com o saber, torna-se um ato singular do sujeito, por isso é uma relação epistêmica e identitária.

Nessa perspectiva, o aluno pode ter uma relação com a matemática e uma boa relação com a docente, desse modo, quando o aluno diz, “eu gosto”, a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo. Dessa forma, essa questão pode estar implicada no tempo epistêmico e de identidade. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000).

Para Charlot (2000), para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também o mercado de trabalho, o sistema escolar, e as formas culturais, pois tal análise se torna ainda mais necessária quando há rupturas entre gerações, como é o caso nas sociedades contemporâneas. Deste modo, há dois pontos importantes para o autor. Primeiro, a análise da relação com o saber deve ser realizada através das dimensões epistêmica e identitária; e, em segundo, essa análise deve “ocupar-se de histórias sociais e não apenas de posições ou trajetórias; a questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Desse modo, para Charlot (2005), a educação é um processo pelo qual o “filhote” da espécie humana, desprovido de instintos e de habilidades que permitem sua sobrevivência, logo apropria-se a partir da mediação de um adulto para aprender. Logo se apropria dos saberes, práticas e formas subjetivas, uma construção que permite, ao mesmo tempo e movimento, um sujeito que ocupa um lugar no mundo. Um triplo processo que é possível pela apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que a educação é cultura, e isso possui três significados que devem ser distinguidos:

- É cultura porque é humanização. É um ingresso na cultura, isto é, no universo dos signos, dos símbolos, da construção de sentido.
- Em segundo lugar, porque é socialização. Ninguém pode se apropriar do patrimônio humano em sua integridade, da totalidade do que a espécie humana produziu ao longo da história. Entrar na cultura só é possível entrando em uma cultura, aquela de um determinado grupo social, em um dado momento histórico.
- Em terceiro lugar, porque é o movimento pelo qual eu me cultivo. Entrar na cultura, em uma cultura, permite-me constituir minha cultura, Vigotski e Leontiev diriam apropriar-me das significações sociais como sentidos pessoais (CHARLOT, 2005, p. 138).

“Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém” (CHARLOT, 2000, p. 73). Dessa forma, a escola deve ser um lugar de oportunidades e de socialização para vida desses jovens. A escola deve abrir suas portas para proteger os jovens das agressões vivenciadas em seus cotidianos. Do mesmo modo, é importante ressaltar que a escola leve em consideração as diferenças de experiências vivenciadas pelos jovens. Nesse sentido, o autor vai escrever também sobre a situação marcada por contradições: o cercamento das escolas, que surgiu com a escola republicana com o propósito de proteger as crianças no século XVII, influenciada pela cultura pedagógica dos jesuítas, na qual a escola se fecha para as realidades vivenciadas pelos estudantes. O que estava para além dos muros não era reconhecido ou levado em consideração, deste modo, legitimando apenas o espaço escolar e os interesses e particularidades do ambiente escolar.

Esse forte cercamento simbólico recobre descontinuidades sociais fortes. Estamos falando das questões atuais e, desse modo, para pensar na situação atual, não se pode pensar com um único conceito: cercamento ou abertura. Caso se proceda dessa maneira, cai-se imediatamente em uma armadilha! É preciso distinguir o que é da ordem do simbólico e o que é da ordem do social, porque se pode muito bem ter cercamento simbólico e abertura social, mas também perda do cercamento simbólico e fechamento ou descontinuidade social (CHARLOT, 2005, p. 106).

Portanto, o cercamento simbólico faz parte de uma cultura escolar, na qual já faz parte das práticas e do sistema escolar. Para Charlot (2005), esse cercamento simbólico poderia ser repensado pelas escolas, atualmente, almejando uma escola com políticas e práticas democráticas, uma escola que perceba quem são os sujeitos que a frequentam, que abra diálogo com os estudantes. Dessa maneira, construir com esses estudantes a relação com o saber que dá sentido ao saber.

O imenso desafio de nossa época é que devemos construir com esses alunos a relação com o saber que dá sentido ao saber, portanto àquilo que se faz na escola; mas isso deve ser construído no próprio ato de ensino. Vejam a dificuldade: não se pode

construir a relação com o saber e depois ensinar, seria contraditório (CHARLOT, 2005, p. 119).

Para Charlot (2005), a questão da violência nas escolas de periferia começa quando a questão do saber não é tratada com seriedade, não dando sentido aos saberes ensinados, e levando em conta apenas os saberes adquiridos dentro dos espaços escolares, ou quando o estudante não se normatiza ao ambiente escolar, uma violência sutil e institucional. Há também a violência produzida dentro do espaço escolar pelos próprios estudantes, como acertos de contas e disputa de bairros, resultado das tensões vivenciadas por alguns estudantes das classes populares dentro do espaço escolar.

Sobre a questão da violência na escola. Certamente essa questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade e às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc.). Mas também uma questão que está ligada às práticas de ensino cotidianos que, em último caso, constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola... Tal conclusão evidentemente faz recair uma pesada responsabilidade sobre os professores, mas esta lhe atribui também uma dignidade profissional que os trabalhos sociológicos, estabelecendo uma relação direta entre o social e o escolar, tendem a retirar deles (CHARLOT, 2005, p. 132).

No processo de escolarização também nos deparamos com a reprovação, que é uma convicção, pois muitos professores acreditam que ao reprovar o aluno estão contribuindo com o aprendizado, pois o estudante fará uma revisão dos conteúdos que não entendeu durante o ano. Para Almeida e Alves (2021), que descrevem um conjunto de crenças, a reprovação é uma delas, pois acreditam que os alunos que se dedicam mais devem ser reconhecidos por seu mérito e porque se esforçaram e foram disciplinados durante o ano na escola.

Portanto, para Almeida e Alves (2021), “as crenças e expectativas dos professores quanto ao desempenho dos alunos são fruto de uma representação naturalizada de que a escola não é para todos e que alguns jovens serão mais competentes e terão mais sucesso que os outros” (p. 06). A reprovação está presente na educação e nos espaços escolares, influenciando nos percursos escolares e na qualidade do ensino, apesar de haver ações para diminuir as taxas de reprovações, ainda se percebe a continuidade e a persistência de uma teoria da repetência, práticas que não influenciam em nada o desenvolvimento escolar dos estudantes, mas servem para reforçar as desigualdades escolares entre os jovens da periferia.

[...] muitos professores manifestam sobre a reprovação. Acreditam que fazer o aluno repetir um ano pode contribuir com o aprendizado, já que ele irá rever os conteúdos. A ameaça da reprovação motiva os alunos, que se dedicam mais, e é justa por

reconhecer o mérito dos que se esforçaram e foram disciplinados durante o período letivo. No estudo a adesão à crença na reprovação foi menor entre os professores mais experientes, com pós-graduação e com conhecimento de pesquisas sobre os efeitos da reprovação (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 06).

O espaço escolar deveria ser um local onde as experiências ali vividas fizessem parte do projeto de vida dos jovens que passam por ela, porém, é necessário elaborar uma proposta de trabalho que responda às especificidades desses sujeitos, dando atenção aos jovens estudantes, considerando também o lugar que ocupam e, dessa forma, mobilizando a organização de um trabalho pedagógico a partir das trocas e diálogo entre professores e os estudantes.

Os jovens são pressionados a se encaixar nas expectativas da escola, enquanto suas próprias expectativas pessoais, na maioria das vezes, são desconsideradas nas práticas pedagógicas, geralmente pautadas em currículos homogêneos que buscam contemplar a maior parte dos estudantes, porém esquecendo das individualidades. Desse modo, por diversos motivos, muitos estudantes, ao não se encaixarem nas normas e exigências do ensino “regular”, procuram a EJA para concluir seus estudos.

A EJA configura-se como uma grande conquista no âmbito dos Direitos Humanos, já que se volta aos/às cidadãos/dãs que não tiveram acesso à educação na faixa etária correta. Porém, por muito tempo a EJA esteve configurada quase que exclusivamente como Educação de Adultos e, com o rejuvenescimento do seu público, faz-se necessário que a EJA reconfigure seu campo de prática e análise, considerando os novos perfis e o novo contexto histórico dos/as alunos/as jovens. Além disso, as necessidades, as potencialidades para ampliar seus conhecimentos, as expectativas em relação à vida desse público precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento pleno de todos os sujeitos que necessitam ter plenamente efetivado seu direito à educação (SOUZA; REIS, 2017, p. 108).

3.1.1 A QUESTÃO DA ATIVIDADE DO ALUNO: PARA UMA SÍNTESE TEÓRICA E EPISTEMOLOGICA

Para Charlot (2013), o que está em pauta “sobre atividade do aluno é decidir se esta é apenas um reflexo da posição social ou se trata de uma atividade específica, que produz efeitos e mudanças, e deve ser considerada uma dimensão fundamental do que está acontecendo na escola”. (p.134).

Portanto, devem ser levados em consideração esses conceitos, mas é essencial compreender que para quebrar a reprodução é preciso “desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar *habitus*” (CHARLOT, 2013, p.138). Nessa

perspectiva, é indispensável uma educação emancipadora na conscientização de uma lógica progressista que possa contribuir para uma mudança social.

A relação com o saber está relacionada a necessidade de aprender do sujeito, desse modo, só se aprende quando o indivíduo se encontra mobilizado, pertencente e dê sentido para sua escolarização. Para que ocorra sentido é preciso que as práticas desenvolvidas pelos professores mobilizem os estudantes a terem prazer de frequentar e permanecer no espaço escolar, pois a maioria dos estudantes da periferia sofrem com o processo de escolarização, uma vez que estes vivem diversas situações de exclusão e violação de direitos. Dessa forma, é necessário que a escola e os professores busquem acolher esses estudantes e reconheçam que os estudantes podem contribuir na construção de um novo currículo, no qual saberes e aprendizagens sejam significativos, façam sentido e, assim, sejam efetivamente reconhecidos pelos estudantes na busca por um processo escolar menos maçante e doloroso.

Ainda sobre a relação com saber é possível encontrar docentes preocupados e comprometidos com uma mudança no sistema educacional, tornando a convivência e aprendizagem prazerosa e identitária para os estudantes, porém é necessário compreender que existe um sistema histórico que promove a manutenção das desigualdades, nesse caso implicando fortemente na desigualdade escolar e social.

3.2 JUVENTUDES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Primeiramente, é necessário entender o conceito de juventudes, pois existe uma pluralidade, diversidade e diferentes modos de ser jovem. Neste sentido, é necessário compreender que a juventude tem suas especificidades de acordo com o meio social em que está inserida, que amplia e constitui suas relações. “Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 1999, p. 42). Dessa maneira, existem diferentes maneiras de ser jovem a partir de sua condição juvenil.

Os jovens chegam no espaço escolar trazendo vivências e saberes fundamentais em sua trajetória de vida, porém quando chegam à escola esse diálogo não ocorre naturalmente. Para Dayrell (2007), com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas (DAYRELL, 2007, p. 110).

É evidente que existem tensões entre a escola e os jovens, especialmente os estudantes das camadas populares. Nesta perspectiva, é necessário compreender que as tensões não estão somente entre a escola e os educandos. Há uma série de fatores que os jovens estudantes das classes populares enfrentam diariamente. Segundo pesquisa PNAD Educação, de 2019, que divulgou pela primeira vez dados sobre abandono escolar, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões), não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do Ensino Fundamental para o Médio acentua o abandono escolar, uma vez que, aos 15 anos, o percentual quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18% aos 19 anos ou mais.

A escola é um espaço dinâmico, com uma diversidade de alunos, então, são necessárias estratégias pedagógicas, curriculares e estruturais nas instituições de ensino para estabelecerem o diálogo entre os jovens; proporcionar condições para os jovens construírem suas próprias formas de serem protagonistas e autores do seu processo de socialização. Para Dayrell (2007), os jovens “demandam redes sociais de apoio mais amplas, como equipamentos de lazer e cultura nos seus bairros, além de políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais” (p. 1124). Sendo assim, a educação não está restrita à escola, pois existem outros espaços nos quais os jovens buscam garantir seus direitos, espaços esses que visam à diminuição das desigualdades sociais, servindo como redes de apoio para os jovens pobres.

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. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

No final dos anos 80, os “estudantes indisciplinados” foram classificados como subversivos ou até delinquentes. Rapidamente essas expressões se expandiram como forma de tratamento as juventudes periféricas e com a consolidação do sistema capitalista, o que levou muitos jovens das classes populares a construírem suas manifestações culturais geralmente dentro de seus territórios como forma para escapar da violência e legitimar sua condição juvenil. Para Reguillo (2003), “con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito entre un estado y otro, como una etapa de preparación para lo que sí vale la juventud como futuro. Mientras que, para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente”. (p.23). Dessa forma, a construção juvenil dos jovens é influenciada por suas experiências e relações sociais.

Portanto, o jovem é um sujeito social que permite abertura para o mundo e ao mesmo tempo possui histórias de vida. Esse mesmo sujeito é portador de desejos e é movido por eles, além de estar em relação com os seres humanos. O sujeito é um ser social com sua origem social e familiar que ocupa um espaço social e no qual se relaciona. Por fim, o sujeito é um ser singular, por mais que tenha vivências coletivas que dão sentido ao mundo que ocupa, assim como suas relações com os outros e com a sua própria história. Cabe retomar que, para Charlot (2000, p. 32), “o sujeito social é um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos e movido por esses desejos”.

3.3 JOVENS ESTUDANTES DA EJA

O trabalho propõe abrir um espaço de escuta para os jovens, conhecendo seus percursos escolares, como também as práticas produzidas pelos sujeitos fora do espaço escolar para, a partir disso, considerar a relação que os jovens estabelecem com o saber escolar e questionar de quais saberes escolares os jovens estudantes da EJA se apropriam para produzir sentidos aos seus itinerários. Deste modo, desejo estudar os espaços e práticas sociais que têm como sujeitos os jovens estudantes da EJA, numa escola municipal da região oeste de São Leopoldo/RS, a partir de meu percurso escolar como estudante da Educação de Jovens e Adultos e também como educadora em um projeto social.

Nos espaços da EJA, os sujeitos são múltiplos, com diferentes trajetórias escolares, mas com perspectivas similares do desejo de permanecer na escola por algum motivo. Para Zago (2012), o esforço despendido em permanecer na escola é uma resposta à necessidade de aumentar as chances já reduzidas de acesso ao mercado de trabalho e não a uma idealização da escola no sentido mais global.

A Educação de Jovens e Adultos não pode ficar limitada em seus desafios; é necessária uma escola flexível que respeite e desperte esses múltiplos sujeitos da EJA, marcados pela desigualdade escolar e social. Por outro lado, a escola, por si só não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social (DAYRELL, 2007).

Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2005, p. 30).

É visível que os jovens estudantes da EJA desistem do ensino regular, pois algumas vezes são excluídos de forma silenciosa e, outras, de forma explícita. Os educadores precisam estar atentos à condição juvenil, às experiências e à pluralidade. É necessário ampliar e proporcionar possibilidades de participação, engajamento e aprendizado dentro das escolas, pois além das dificuldades para o acesso e a permanência, os estudantes querem socializar, construir e fortalecer suas relações e identidades.

E esses jovens-adultos trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos. Trazem às escolas histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo. A sua persistência em seguir o percurso escolar articulando tempos de trabalho e de estudo pode ser vista como uma vontade de conhecer essas experiências com maior profundidade. Levam a consciência do direito a saber mais de si mesmos, de sua história, de seu ser no mundo, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder, nas cidades e nos campos (ARROYO, 2014, p. 158).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos é uma política de afirmação aos jovens estudantes de periferia. Para Dayrell (2007), “os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades” (p. 1125). Neste sentido se torna fundamental reconhecer a diversidade e pluralidade das condições juvenis.

As juventudes têm direito à escola, mesmo em se tratando de sociedades capitalistas, como o Brasil, assim como os professores têm direito a um trabalho digno. Trabalhamos, portanto, com um dos direitos civis dos cidadãos. Sobre a escola, poderíamos pensar um pouco mais, pois há muito o que analisar, inclusive a ideia de que instituições escolares são um espaço sociocultural (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 22).

Desse ponto de vista, Charlot (2001) afirma que o jovem com poucos recursos pode ser resistente ou passivo em relação aos saberes escolares e adotar, fora da escola, comportamentos que apresentam certa complexidade. Neste sentido, a relação com o saber é uma relação de sentido e entre os sujeitos. Para Zago (2012), ao estudar os percursos escolares não podemos ignorar o comportamento dos estudantes e o sentido que eles atribuem à escola e ao saber: “a característica frequente nos percursos, que consiste na lógica não linear, seja pelas reprovações – em muitos casos de ocorrências múltiplas, seja pelas interrupções temporárias e posterior retorno à escola” (ZAGO, 2012, p. 141). Desse modo, o afastamento da escola se trata de uma situação vivenciada pelo sujeito, que pode ser em razão de reprovações ou da situação social do estudante.

E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência e permanecer durante a aquisição das competências. A distância do mundo da escola se manifesta, nesses casos assinalados, por meio de múltiplos elementos: dificuldades materiais, frequentes insucessos escolares, concomitância entre estudo e trabalho, interesses que fazem parte do mundo infanto-juvenil, mas também pela descrença frente a situação da escola pública e à falta de sentido (ZAGO, 2012, p. 144).

Neste sentido, Zago (2012) aponta a necessidade de reconhecer que, apesar dos desencontros ou dissonâncias nos percursos escolares dos estudantes das classes populares com a cultura escolar, há também jovens originários dos meios populares que conseguem ocupar um lugar na universidade pública. Esses mesmos estudantes são constantemente submetidos a práticas desiguais de acesso e permanência dentro das universidades.

associada à dupla jornada do trabalhador estudante, aos limites financeiros para custear os gastos com o próprio curso e aqueles relativos à própria sobrevivência do estudante, como transporte, alimentação e habitação no ensino superior. Por isso mesmo, ao estudar os casos singulares de êxito escolar nos meios populares, o pesquisador não pode ignorar as formas precárias de inclusão que são perceptíveis. (ZAGO, 2012, p. 147).

Portanto, é necessário o reconhecimento da diversidade dos estudantes que se encontram na EJA, uma vez que, para além dos diferentes grupos etários, esses estudantes foram excluídos e tiveram seus direitos violados de alguma forma. Por diferentes motivos eles dão continuidade aos seus estudos, encontrando-se na Educação de Jovens e Adultos, e mesmo convivendo com diversos desafios é nessa modalidade que esses jovens marginalizados e excluídos por suas características buscam dar continuidade à sua escolarização.

4. PROBLEMA DE PESQUISA

Para a construção de minha pesquisa com os jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos e sua dimensão socializadora, inspiro-me na abordagem teórico-metodológica de Bernard Charlot a fim de responder o objetivo geral de minha pesquisa: compreender a relação com o saber construída por jovens estudantes de classes populares quando na modalidade EJA, na periferia da cidade de São Leopoldo/RS.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar os percursos escolares de jovens em classes de EJA, em escola pública de periferia urbana.
- Analisar a relação que os jovens estabelecem com os saberes na escola.
- Interpretar a relação entre saberes escolares e não escolares e como esta é narrada nos itinerários dos jovens educandos.

5. METODOLOGIA

Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (NETO, 1994, p.54).

Esta dissertação se trata de uma pesquisa qualitativa, e dado o escasso número de publicações que realizam a articulação entre os temas *EJA* e *juventude*, a investigação tem ainda característica exploratória. Para realização da pesquisa a partir do referencial já apresentado, proponho três linhas de trabalho complementares: a observação exploratória de inspiração etnográfica; a realização de entrevista narrativa; e oficinas a partir do instrumento do Balanço do Saber, cujo objetivo é analisar e compreender as experiências socializadoras e os percursos dos sujeitos na apropriação dos saberes.

Para Minayo (2007), o termo metodologia inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p. 22). Além disso, a pesquisa qualitativa possui ciclos, podendo iniciar com uma fase exploratória, seguida de um trabalho de campo contínuo de muita dedicação e, por fim, a análise e tratamento do material empírico e/ou documental (MINAYO, 2019).

A necessidade de uma metodologia dinâmica que envolvesse os participantes do estudo, de maneira que cada um se sentisse sujeito do processo da pesquisa, contribuindo para o processo de escolarização dos jovens estudantes da EJA, me fez optar pela metodologia da pesquisa-formação. Tal proposta tem como premissa pesquisar formando, aqui mediante desenvolvimento do Balanço do Saber, instrumento desenvolvido por Bernard Charlot (2001). Desse modo, o trabalho de pesquisa constitui-se em formato que desenvolve atividades, produção de textos, diálogos, discussões e produções discursivas sobre si, sobre seus saberes e sobre a sociedade a qual fazem parte. As interlocuções têm o objetivo de um reconhecimento e disponibilidade para escuta, esforçando a captar os interesses e manifestações dos jovens.

Para Charlot (2001), a relação com o saber está relacionada na aprendizagem que se dá através da apropriação de um saber de práticas, da relação com mundo, os outros e consigo. Uma união entre “a interioridade e a exterioridade do sujeito no e sobre o mundo – um mundo que partilha com outros sujeitos” (p. 21). Dessa maneira, penso que a problematização dos saberes dos estudantes, no âmbito da EJA, pode constituir-se em instrumento potencializador de reconhecimento das especificidades dos jovens para este campo de atuação pedagógica. O

entorno educativo, quando problematizado pelos jovens, permite a construção coletiva de projetos educativos, demandas do cotidiano escolar, o que se constitui em desafio permanente ao processo de escolarização. Desse modo, compreender o processo do aprender, a mobilização e a aprendizagem, utilizando das variáveis de origem social e cultural do sujeito, tendo como referência paradigmas reflexivos de natureza crítica, no contexto de uma epistemologia da prática, é fundamental para a construção de conhecimento e prática social. Trago, nas próximas seções, o contexto da escola e dos sujeitos da pesquisa

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Como já mencionado, a pesquisa tem como sede a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck, no bairro São Miguel, Vila Paim, na região oeste de São Leopoldo/RS, parte periférica da cidade. A escola atende mais de 500 estudantes da comunidade nos três turnos, sendo que, no período da noite, atende os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A escola foi fundada no dia 20 de julho de 1990. A EMEF Paulo Beck pertence ao grupo de escolas prioritárias do município, pois se enquadra no decreto nº 9.243 de 9 de maio de 2019, que prevê em seu artigo 1º: “ficam estabelecidas as seguintes Escolas Prioritárias, na rede municipal de ensino, cujo percentual maior de 28% de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família”. De acordo com artigo 2, ao estabelecer Escolas Prioritárias, a Secretária Municipal de Educação buscará enfrentar os problemas socioeconômicos existentes no território, reconhecendo através de dados levantados pelo Sistema de Presença que a escola apresenta e através de índices de vulnerabilidade social, sendo priorizada, em várias ações, a inclusão destes alunos para uma melhora nos índices de aprendizagem. Segundo o Regimento Escolar de 2022 a 2024, a Escola de Ensino Fundamental Paulo Beck apresenta índice de 46% de alunos atendidos pelo Bolsa Família.

Conforme o Plano Político Pedagógico (2022), a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange todo o Ensino Fundamental. A idade mínima para ingresso é de 15 anos completos (para estudantes que comprovem vínculo empregatício e/ou curso profissionalizante) no ato da matrícula. Tem como objetivo o pleno desenvolvimento humano, a qualificação para o mundo do trabalho, o preparo para o exercício da cidadania e a elevação da taxa de alfabetização das pessoas inseridas nesta comunidade escolar, constituindo-se como uma política de afirmação dos direitos humanos e dos direitos sociais. A EJA possui cerca de 70 estudantes distribuídos nas diferentes etapas que é dividida em seis etapas, com as seguintes correspondências:

- ETAPA I – Alfabetização
- ETAPA II – Pós-alfabetização (até 5º ano do Ensino Fundamental)
- ETAPA III – 6º ano do Ensino Fundamental
- ETAPA IV – 7º ano do Ensino Fundamental
- ETAPA V – 8º ano do Ensino Fundamental
- ETAPA VI – 9º ano do Ensino Fundamental

Imagem 1: Entrada da escola



Fonte: Página da escola no *Facebook*

Imagem 2: Entrada da escola



Fonte: Página da escola no *Facebook*

Foto acima após a cobertura do telhado na entrada da escola.

Imagem 3: Estudantes ajudando na organização da escola



Fonte: Página da escola no *Facebook*

Foto acima dos estudantes organizando o espaço escolar, após a aula de informática

Imagem 4: Formatura da EJA



Fonte: Página da escola no *Facebook*

Foto da primeira formatura dos estudantes da EJA após a pandemia.

As fotos acima foram selecionadas para compor este trabalho, pois são fotos significativas como a conquista do telhado solicitado pela comunidade escolar, como também, momentos importantes para socialização entre os jovens na organização da sala de aula. Na última imagem o momento da formatura uma grande conquista para esses jovens estudantes da periferia. Na próxima seção apresento as características dos estudantes participantes das entrevistas.

5.2 OS JOVENS ESTUDANTES

Os sujeitos da minha pesquisa são jovens estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais, na referida escola. Abaixo, segue uma breve caracterização desses:

Quadro 2: Organização dos jovens entrevistados

| Entrevistado | Idade | Escolaridade |
|---------------------|-----------------------------|--|
| Jovem 1 | 15 anos – jovem adolescente | Etapa 5 ^o anos finais do Ensino Fundamental |
| Jovem 2 | 16 anos – jovem adolescente | Etapa 5 ^o anos finais do Ensino Fundamental |
| Jovem 3 | 17 anos – jovem adolescente | Etapa 5 ^o anos finais do Ensino Fundamental |
| Jovem 4 | 19 anos – jovem adolescente | Etapa 5 ^o anos finais do Ensino Fundamental |
| Jovem 5 | 24 anos – jovem | Etapa 5 ^o anos finais do Ensino Fundamental |
| Jovens 6 | 28 anos – jovem | Etapa 5 ^o anos finais do Ensino Fundamental |

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, foi desenvolvida a metodologia do Balanço do Saber com os 18 estudantes da turma T5. Sendo que, dentre eles, escolhi seis jovens para participarem da segunda fase da pesquisa nas entrevistas, que teve como critério de escolha os jovens que mostraram interesse em participar. Além disso, os estudantes precisavam desenvolver diferentes práticas cotidianas, ter desempenho, distintos. Após desenvolver a primeira metodologia percebi que a turma era composta por 12 mulheres no total de 18 educandos. Então optei por entrevistar quatro mulheres, sendo duas delas negras e duas brancas e dois homens sendo um deles negro e o outro branco.

5.3 ASPECTOS ÉTICOS

Tanto para a primeira fase da pesquisa, quanto para segunda fase, desenvolvi momentos de conversa, durante os quais, antes de entregar o termo de consentimento, expliquei como seria a condução da pesquisa e a participação dos estudantes, contribuições, os riscos e benefícios da pesquisa, afirmando que eles poderiam desistir a qualquer momento. Desse modo, também expliquei que os dados e gravações seriam armazenados no acervo do grupo de pesquisa, que ficariam à disposição de quem quisesse acessar. Além disso, foram escolhidos nomes fictícios para cada um dos participantes, e evitei narrar casos individualizados na construção da escrita da análise para que não ocorresse identificação dos estudantes que participaram da pesquisa.

5.4 OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA

Para Quivy e Campenhoudt (1995), "a observação consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trata de uma observação direta ou indireta" (p. 163). As observações ocorreram a partir das disciplinas em que os jovens demonstraram e relataram ter mais afinidade com os professores e com a disciplina. A listagem das perguntas utilizadas para observação se encontra no Apêndice A desta dissertação.

A realização da técnica foi inspirada no método etnográfico é composta por práticas da pesquisa de campo, que tem como exigência científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir da relação entre o/a pesquisador/a e o(s) sujeito(s) pesquisados que se relacionam no contexto basicamente de técnicas de pesquisa da observação direta. A prática da etnografia se torna mais profunda e se constitui como uma forma do/a antropólogo/a pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade. Observar, na pesquisa de campo, envolve a relação com o outro, produzindo uma aptidão para participar do cotidiano pesquisado. Isto significa estar "atento(a) às regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder" (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 04).

revela que a prática etnográfica se traduz na memorização de acontecimentos orais complexos (cerimônias, conversas, relatos, comentários, interações verbais, etc.) que necessitam ser registrados, classificados, correlacionados, comparados e, logo após, retomados pelo etnógrafo na forma de estudos monográficos, através do uso de conceitos teóricos e metodológicos do seu campo disciplinar e não do próprio

“nativo”. Todo(a) o(a) etnógrafo(a) é por assim dizer um(a) escriba (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 09).

Assim, definimos importante concretizar um período de observação exploratória que oferecesse subsídios à delimitação de atividades em campo após a qualificação do projeto. Desta forma, a saída para campo se deu a partir da permissão da coordenadora pedagógica, diretora e professoras das disciplinas da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck.

No dia 03 de outubro de 2022 iniciou a fase de observação, que levou um mês e meio. No primeiro dia, comecei me apresentando para a turma da etapa 5/6. Na medida em que fui falando de minha experiência como educadora, em um serviço de convivência, alguns jovens foram me reconhecendo, deixando nosso encontro mais informal, e notei que, quando mencionei meu Ensino Médio, na EJA, muitos jovens começaram a direcionar o olhar em minha direção. Ao que parece, saber que eu tinha estudado na modalidade e tinha chegado na universidade deu um sentimento de esperança para os estudantes que ali estavam. Então, fiquei de levar meu certificado de conclusão da Educação de Jovens e Adultos no encontro seguinte. Em anexo a esta dissertação, no apêndice F, encontra-se a carta de anuência da escola assinada.

Na fase exploratória, tive como objetivo observar de modo preliminar as tomadas de posição dos jovens, no sentido de fazer uma escuta de suas narrativas, assim como observar qual a relação com a escola, com os docentes, sobre o trabalho e como se relacionam em pares e grupos. O objetivo da primeira fase teve como respostas sondar os grandes universos de socialização dos jovens, identificando como esses universos se apresentam na sala de aula.

Nesse sentido, foi necessária uma aproximação mais significativa com os jovens estudantes da EJA, pois, embora já tenha uma relação com alguns estudantes, precisei de uma observação sistemática. Desta forma, busquei transmitir a importância de minha pesquisa para os jovens estudantes da EJA, assim tentando dar visibilidade a suas vozes, abrindo um espaço de escuta para eles. De acordo com Pfaff (2011, p. 260), “estratégias e práticas de estranhamento em necessárias a fim de investigar a escola como um espaço social sem ficar no que se imagina da instituição e sem presumir seu próprio entendimento sobre papéis, tais como professor e de aluno”. Portanto, com isso pude conhecer melhor as rotinas juvenis no ambiente escolar.

A metodologia etnográfica é composta de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associadas a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência. Sendo necessário observar as práticas escolares dos jovens e suas vivências no espaço escolar. Dessa maneira, precisei realizar visitas para observação dos jovens dentro do ambiente escolar, de modo a conhecer e compreender seus saberes, organização e apropriação. Dentre as técnicas

que foram utilizadas está o diário de campo. Este resultou em um caderno de notas, no qual realizei anotações para análise dos dados coletados, como anotações do convívio e observação no espaço escolar, a fim de realizar uma escrita aprofundada na relação que os jovens estabelecem com o saber escolar. “A prática da etnografia se torna mais profunda e se constitui como uma forma do(a) antropólogo(a) pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 03). A listagem das perguntas utilizadas para observação se encontra no Apêndice A desta pesquisa.

Dessa maneira, realizei contato com a direção para que pudesse desenvolver minha pesquisa na EMEF Paulo Beck, localizada na região oeste de São Leopoldo, e, após a autorização e apresentação para os professores e estudantes, dei início às observações que iniciaram em outubro e foram finalizadas no final do mês de novembro de 2022.

As observações foram realizadas nas disciplinas de Português, Inglês, Ciências, Educação Física e de Geografia, que somente observei, porque a professora de geografia estava cobrindo a carga horária da professora de Português que estava afastada por motivos de saúde, pois a disciplina de Geografia não foi mencionada pelos jovens como interessante e mobilizadora, conforme conversa com os educandos sobre seus interesses na participação das quatro primeiras disciplinas descritas, com destaque para Português que todos os estudantes mencionaram.

Assim, desenvolvi, no total, 17 dias de aulas observadas, sendo que duas noites foram de apresentação da pesquisa, primeiramente para direção e professores, e na outra noite para os estudantes, totalizando 60 horas observadas na primeira fase de minha pesquisa. Durante esse período, estive participando das disciplinas já citadas acima dois dias por semana. Abaixo apresento como desenvolvi as oficinas inspirada nos estudos do professor e pesquisador Bernard Charlot.

5.5 OFICINAS: O PONTO DE ENCONTRO, UMA VOCAÇÃO PARA ESCUTA

O instrumento utilizado nas oficinas chama-se Balanço do Saber, de Bernard Charlot (2001). Logo, o trabalho de pesquisa foi organizado em forma de oficinas com produção de textos, verbais e não verbais: depoimentos, discussões, cenas pessoais dramatizadas, modelagem, desenhos, fotografias, montagem de maquetes e muito diálogo. Em todos os casos, trata-se de levar os jovens a produzirem discursos sobre si mesmos, sobre os saberes e sobre a sociedade de que fazem parte. Foram desenvolvidas duas oficinas, de forma grupal, realizadas

no ambiente escolar, espaço já reconhecido pelos estudantes. Após a escrita feitas nas oficinas abri uma roda de conversa, uma espécie de debate para cada estudante falar sobre suas reflexões. Para análise procurei, no primeiro momento, perceber as singularidades de cada sujeito, prestando atenção aos detalhes contraditórios, detalhes aparentemente sem muito sentido. Em um segundo momento, verifiquei o sentido de cada um desses discursos, que poderão ter como classificação um discurso mais geral. A listagem das perguntas utilizadas para as oficinas se encontra no Apêndice C e D deste trabalho.

Para Charlot (2001), uma metodologia coesa com a problematização se dá a partir da mobilização do sujeito no campo do saber (aprender) e no confronto entre esse ou aquele saber, além disso, o pesquisador deve concentrar-se nas fontes dessa mobilização. Essa organização permite que o pesquisador possa compor “constelações e apresentá-las sobre a forma de tipos ideais (apresentações dessas configurações “encarnadas” em um indivíduo singular construído” (2001, p.24).

Nesse sentido, a análise dos símbolos foi inspirada no instrumento do Balanço do Saber, de Bernard Charlot, na qual cada produção individual e coletiva foi analisada de forma minuciosa – no caso dos textos não verbais a análise do discurso foi ancorada nas entrevistas e nas observações. A inserção de toda a pesquisa está apoiada no paradigma indiciário a que se refere Charlot (2001), garantindo assim os diferentes tipos de análises.

As oficinas do Balanço do Saber “Ponto de Encontro” foram desenvolvidas com todos os 18 estudantes da Etapa 5 da EJA, as oficinas tiveram, como primeiro momento, perceber as singularidades de cada indivíduo, seus comportamentos, conversas e trocas entre os estudantes.

Para dar início a primeira oficina “Ponto de Encontro” foi realizada uma breve apresentação onde expliquei os processos do meu trabalho, pois os estudantes já me conheciam e estavam cientes que eu retornaria para dar continuidade a minha pesquisa. Desse modo, a professora de Português cedeu sua carga horária das segundas-feiras para realizar as duas oficinas do Balanço do Saber. Após minha apresentação, foi realizada a leitura da primeira oficina: “NÓS E OS ESTRANGEIROS: O QUE ENSINAR A QUEM NADA SABE? Para um melhor entendimento expliquei para os estudantes o trabalho original do filósofo Bernard Charlot, no qual ele utiliza os extraterrestres (ETs) e não estrangeiros. Dessa maneira, alterei o ET por estrangeiros, porque acreditei que estrangeiros ficaria melhor de compreender, pois em nossa região há muitos imigrantes estrangeiros, mas logo surge então uma pergunta: “Se poderia responder as perguntas como se fosse um ET”, para não desmobilizar os dois jovens estudantes que gostariam de responder, concordei que eles respondessem para o ET e não para o

estrangeiro. E mantive os que permaneceram com a ideia do estrangeiro (A leitura e as perguntas se encontram no Apêndice C).

A metodologia contribuiu para uma escrita individual e muita conversa entre seus pares, seguidas de várias solicitações para esclarecimento individual. Dos pares surgiram muitas questões sobre o que seria importante ensinar a respeito de alguns componentes curriculares como matemática ou português, mas mantive o posicionamento de dizer que seria o que cada um julgasse mais importante ensinar ao estrangeiro. Dessa forma, foram necessários os quatro períodos de aula somente para desenvolver a primeira oficina Ponto de Encontro; os dois primeiros períodos foram utilizados para escrita das questões e para responder às dúvidas individuais dos estudantes. Após o recreio, muitos finalizaram a escrita e deram início aos desenhos.

O segundo encontro foi realizado nos dois primeiros períodos de Português, da semana seguinte, com a oficina do Balanço Geral, na qual deveriam responder, de forma escrita, a seguinte pergunta: “De tudo o que aprendi e vivi, o que foi importante aprender? Quem ensinou?” Escrita individual, também trouxe algumas questões, pois muitos ficaram na dúvida se tudo o que aprenderam e viveram dentro da escola seria importante. Dessa forma, respondi que poderia ser o que cada um aprendeu e viveu também fora da escola. Portanto, realizei uma segunda leitura, com mais ênfase na primeira parte da frase: “De tudo o que aprendi e vivi, o que foi importante aprender”? E, assim, foi possível perceber um maior entendimento entre os estudantes, sendo possível também perceber alguns diálogos e trocas entre seus pares.

Baseada nas etapas anteriores de minha pesquisa, na observação e Balanço do Saber, decidi entrevistar seis estudantes, pois na primeira fase havia programado entrevistar apenas cinco, porém, achei importante entrevistar os seis estudantes já que houve interesse dos seis em participar das entrevistas. Na próxima seção apresento como foram desenvolvidas as entrevistas com os estudantes da EJA.

5.6 ENTREVISTA NARRATIVA

As entrevistas narrativas ocorreram de forma individual, sendo que, após a definição dos seis jovens que participaram da primeira fase da pesquisa, foram desenvolvidas conforme a disponibilidade dos estudantes, entre as aulas e nas oficinas realizadas no espaço escolar, que teve como objetivo de compreender suas experiências e seus percursos escolares. As entrevistas tiveram o objetivo de conhecer os jovens para além da escola, o lugar do saber na vida dos jovens e como se relacionam entre si. Assim sendo, as entrevistas de caráter narrativo foram

feitas a fim de explorar os diversos contextos e acontecimentos da vida do jovem; como eles interpretam as práticas escolares e como articulam em outros espaços, como na escola, no trabalho e com a família. Além disso, depreendo que outras associações e dissonâncias são possíveis de se observar a partir de minha posição, como pesquisadora e interlocutora. Para Bauer e Jovchelovitch (2008), “a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias, ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados” (p.105). A listagem das perguntas utilizadas para observação se encontra no Apêndice B.

Realizar entrevistas com os jovens estudantes da EJA me proporcionou conhecer sua relação com a escola e com os professores, a relação com o saber, individuais e múltiplas, assim como a articulação com práticas não escolares. Essa pesquisa dedica-se a explicitar e potencializar os estudantes da EJA, o impacto da escola em seus percursos escolares e individuais e, neste sentido, analisei a relação com o saber dos jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, foi necessário um mês para desenvolver as seis entrevistas, período em que tive o privilégio de receber uma sala para realizar as entrevistas com os estudantes. Neste ponto contei com a ajuda da coordenadora pedagógica e da diretora da escola que prontamente disponibilizaram uma sala para desenvolver a última metodologia. Logo, foram necessários três encontros para desenvolver as seis entrevistas com os estudantes, sendo que cada entrevista teve um tempo médio de duração de 40 minutos a 50 minutos. Após desligar o gravador, continuávamos conversando sobre algumas questões da pesquisa, e quando surgia alguma informação nova, que pudesse contribuir para o desenvolvimento e compreensão de minha pesquisa, a escrevia no meu diário de campo, que estava sempre presente nas entrevistas.

No primeiro dia, foram desenvolvidas duas entrevistas com duas jovens que foram as primeiras a mostrarem interesse em participar da pesquisa, assim organizei duas entrevistas por noite, para dar tempo de conversar com os estudantes após as entrevistas. A atividade representou um grande privilégio para mim, de ouvir narrativas tão significativas, histórias com vivências e experiências precarizadas e de luta pela sobrevivência. Conforme combinado entre os entrevistados, irei apresentar os jovens e as jovens estudantes com nomes fictícios para evitar exposições e identificação. Duas das jovens entrevistadas, com maior idade, até mostraram interesse em ter seus nomes revelados na pesquisa, mas após nossa conversa sobre exposição concordaram que poderia ser utilizado um nome fictício para apresentar seus perfis.

Partindo dessa perspectiva, apresento duas hipóteses para divulgação desses perfis: na primeira, os entrevistados optariam por um nome de sua escolha para que não fossem identificados; na segunda hipótese, apresentaria a sugestão de dar nomes de autores afrolatinos

a partir de uma das aulas que observei, na qual alguns dos autores citados lembravam estudos e leituras feitas durante minha graduação, como Luís Gama, Oliveira Silveira, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carolina Maria de Jesus. Desse modo, apresento um pouco de cada autor e autora e, ao final da conversa, os estudantes concordaram em utilizar os nomes de autores. Após, fiquei com a responsabilidade de escolher os nomes para cada perfil e comunicar o nome fictício de cada um na apresentação de retorno para escola, após a escrita de minha pesquisa, o que, para mim, foi uma responsabilidade grande, afinal, todos esses escritores foram importantes na minha construção pessoal.

Além disso, utilizar o nome desses perfis para as entrevistas representa uma forma de ação política, pois esses autores contribuíram na construção de uma visão decolonial para o país, assim como na luta por políticas públicas e direitos, deixando um legado de valorização cultural e reflexiva que pode ajudar a analisar e explicar o sistema de manutenção das desigualdades, do racismo estrutural e da naturalização da desumanização. Portanto, utilizar esses nomes nos meus perfis é também trazer uma compreensão dos saberes produzidos por pessoas que vivenciaram experiências precarizadas e violentas, mas que a partir de seus saberes colaboraram para o movimento de descolonização e conscientização do conhecimento. Abaixo apresento as características do território e dos sujeitos da pesquisa.

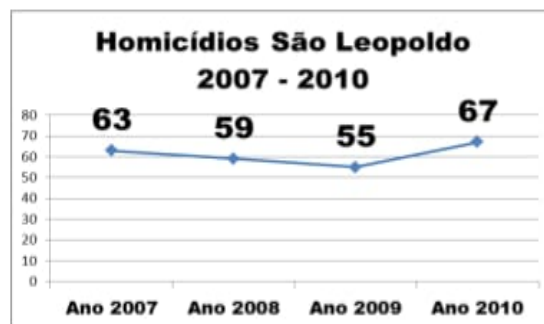
6. CONTEXTO, PERFIS E PERCURSOS ESCOLARES DOS JOVENS

Por se tratar de uma região cujos problemas sociais são bastante intensificados, a cidade de São Leopoldo aparece com frequência nos índices de vulnerabilidades e violência. A localidade originou-se da apropriação de terras, antes fazendas particulares, povoada por imigrantes do meio rural, precedentes do interior do estado do Rio Grande do Sul e do Paraná, que vieram em meados dos anos 1960, impulsionados pelo sonho de conseguir um emprego na indústria calçadista e pelo desejo de melhorar sua qualidade de vida. Na década de 1990, com o crescimento do desemprego, os problemas sociais acentuaram-se, especialmente pela falta de renda das famílias, exploração infantil, violências, prostituição. O mercado informal tornou-se uma realidade para a maioria das famílias da comunidade. Com o agravamento das desigualdades, foi considerado território deflagrado pelo PRONASCI em 2007. Enquanto um território de paz, a partir do próprio PRONASCI, recebeu investimentos para a implantação de projetos como Mulheres da Paz, Policiamento comunitário, Ronda Escolar Segura, e um deles especialmente direcionado ao público jovem, o PROTEJO. O objetivo do PROTEJO foi promover a formação e a inclusão social de jovens que estão expostos à situação de violência doméstica ou urbana. Entretanto, com o encerramento do PRONASCI todos os projetos foram extintos e os índices que haviam sido melhorados voltaram à realidade anterior. Tal situação reflete diretamente na condição de vida dos jovens daquela região, impactando, inclusive, na perspectiva de futuro. Esses jovens trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, e de percursos escolares tensos. Trazem, às escolas, histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo (RUMMERT, 2019).

Segundo dados da pesquisa Violência e violação de direitos humanos: medidas socioeducativas no município de São Leopoldo, na ótica dos determinantes sociais da saúde de 2015, o bairro São Miguel é o segundo, e o bairro Vicentina é o quarto em número de jovens que ingressam no sistema de medidas socioeducativas, sendo que ambos fazem parte da área oeste do município de São Leopoldo. A violência juvenil é um dado de extrema preocupação na cidade. Segundo informações do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) da região, há a estimativa de que tenha ocorrido um homicídio a cada dois dias no ano de 2013. A maioria das vítimas eram jovens, e a maioria dos homicidas também eram jovens. Os dados das Polícias Civil e Militar do município indicam que a área oeste vem registrando o maior índice de homicídios desde o ano de 2007. Muitos desses jovens são aliciados pelos adultos que estão envolvidos com crimes.

Segundo dados do Diagnóstico-Território da Paz de 2010/2011, oriundos da região oeste da cidade de São Leopoldo, ao observar os indicadores de violência e criminalidade, constatamos que, em 2009, ocorreram 55 homicídios, 4366 furtos, 550 furtos de veículos, 1920 roubos, um latrocínio, 442 roubos de veículos, 19 extorsões, duas extorsões mediante sequestro, 374 estelionatos, 134 delitos relacionados a armas e munição, 245 posses de entorpecentes e 138 por tráfico. Em 2010 ocorreram 67 homicídios, 3879 furtos, 444 furtos de veículos, 1594 roubos, 367 roubos de veículos, 14 extorsões, 337 estelionatos, 137 delitos relacionados a armas e munição, 356 posses de entorpecentes e 173 por tráfico. Até março de 2011, ocorreram 12 homicídios, 1049 furtos, 92 furtos de veículos, 394 roubos, 76 roubos de veículos, duas extorsões, 72 estelionatos, 41 delitos relacionados a armas e munição, 75 posses de entorpecentes e 30 por tráfico.

A seguir apresento um gráfico com a evolução dos homicídios de São Leopoldo no período de 2007 a 2010 (SSP/RS):



Fonte: Diagnóstico - Território da Paz de 2010/2011 da região oeste da cidade de São Leopoldo

Os serviços públicos instalados no território são os seguintes: cinco escolas municipais que atendem a comunidade (a EMEF Castro Alves e Rui Barbosa, no bairro Vicentina, a EMEF Paulo Beck na Vila Paim, a EMEF São João Batista na Vila Batista, EMI Acácia Mimosa na Vila Paim, a EEEM 1º e 2º Grau Instituto Parque do Trabalhador e EMEF Mário Quintana que fica nos blocos de edifícios Charrua no bairro São Miguel; na área da saúde a comunidade é atendida pelas UBS Vicentina e Paim e a UBS volante II que atende o bairro São João Batista quinzenalmente; na área da Assistência Social tem o atendimento do Centro Regional de Assistência Social - CRAS/Oeste, no bairro Vicentina.

Quanto às organizações sociais e comunitárias e projetos comunitários existentes no território que participaram do PRONASCI em 2007 existem: Associação dos Moradores da Vila Paim, Vicentina, Charrua, Cerâmica Anita e Beira Mar; Cooperativa Habitacional da Vicentina; Rádio Comunitária Studio; cinco grupos de geração de trabalho e renda; CTG Tapera

Velha; Escolinha de Futebol no Clube Esportivo Beira Mar e no Parque de Recreação do Trabalhador; Grêmio Atlético Tricolor (GAT). Instituto “Lenon pela Paz”; Casa da Criança e do Adolescente; SER Beneficente Cultural Alambique. Essas organizações receberam projetos que, na época, tinham como objetivo a diminuição da violência da região e incentivo à economia solidária e geração de renda para as mulheres com as feiras artesanais na região.

Segundo Julio Jacobo Waiselfisz (2011), que desenvolveu o “Mapa da Violência de 2011, os Jovens do Brasil”, primeiramente podemos observar que sete das dez regiões tiveram aumentos nos casos, incluindo a região metropolitana de Porto Alegre. A tabela abaixo mostra os números de homicídios na faixa de 15 a 24 anos, por região metropolitana no Brasil, entre 1998 e 2008.

Tabela com número de homicídios na faixa de 15 a 24 anos, por região Metropolitana. Brasil, 1998/2008

| RM | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | % |
|----------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Belém | 173 | 92 | 155 | 186 | 209 | 258 | 243 | 357 | 340 | 350 | 520 | 200,6 |
| Belo Horizonte | 289 | 351 | 563 | 586 | 773 | 1.103 | 1.263 | 1.147 | 1.047 | 1.020 | 915 | 216,6 |
| Curitiba | 176 | 234 | 281 | 284 | 351 | 416 | 505 | 563 | 571 | 589 | 679 | 285,8 |
| Fortaleza | 196 | 226 | 311 | 297 | 313 | 289 | 319 | 403 | 452 | 536 | 542 | 176,5 |
| Porto Alegre | 276 | 306 | 375 | 368 | 420 | 408 | 473 | 443 | 407 | 533 | 492 | 78,3 |
| Recife | 1.285 | 1.125 | 1.165 | 1.312 | 1.125 | 1.227 | 1.242 | 1.229 | 1.233 | 1.220 | 1.134 | -11,8 |
| Rio de Janeiro | 2.438 | 2.329 | 2.430 | 2.286 | 2.683 | 2.521 | 2.363 | 2.217 | 2.206 | 1.838 | 1.543 | -36,7 |
| Salvador | 211 | 105 | 169 | 268 | 340 | 463 | 449 | 573 | 684 | 790 | 1.129 | 435,1 |
| São Paulo | 3.910 | 4.34 | 4.639 | 4.464 | 4.108 | 3.950 | 2.867 | 2.022 | 1.645 | 1.169 | 1.056 | -73,0 |
| Vitória | 497 | 421 | 421 | 453 | 559 | 515 | 515 | 494 | 528 | 531 | 568 | 14,3 |
| Total | 9.451 | 9.668 | 10.509 | 10.504 | 10.881 | 10.239 | 10.239 | 9.448 | 9.113 | 8.576 | 8.578 | -9,2 |

Fonte: Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil /Julio Jacobo Waiselfisz. -- São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

De acordo com o quadro acima, o ano de 2007 chama a atenção para a região metropolitana de Porto Alegre, na qual foram criados, na cidade de São Leopoldo, programas de prevenção e controle à violência, como, por exemplo, o Projeto de Economia Solidária na Prevenção à Violência no RS para ações do Território de Paz da região oeste que foi escolhido para execução do PRONASCI em São Leopoldo.

Diante do exposto, apresento a comunidade a qual pertencço e desenvolvo minha pesquisa, na região oeste da cidade de São Leopoldo/RS, que contempla os bairros São João Batista, São Miguel e Vicentina. Segundo o Diagnóstico Socioterritorial de Política de Assistência Social, do município de São Leopoldo de 2016, a cidade possui uma população de

29.248 habitantes, sendo que a população estimada no município é de 214.210 habitantes. Estes bairros juntos têm aproximadamente 12.218 domicílios.

A região preserva características muito peculiares, como a divergência entre os territórios denominados Bairro São Miguel e Bairro Vicentina. Separadas por um arroio conhecido como “valão”, este pode ser considerado a fronteira que delimita, inclusive, a condição social dos moradores. Segundo eles, quem vive na vila Vicentina são as pessoas “de bem” e com maior condição econômica, ao passo que, quem vive no São Miguel, são considerados os “marginais”. Observando a organização geográfica, não é percebida muita diferença entre ambos os territórios. As más condições residenciais, a miserabilidade e, inclusive, a marginalidade, como os próprios moradores mencionam, estão bastante equilibrados. O “valão” que separa e, ao mesmo tempo, une a região pode ser considerado um grande símbolo. É nele que os moradores jogam os objetos residenciais que não querem mais, é nele que é depositada boa parte do lixo doméstico; se ocorre uma briga de rua ou mesmo de casal, o primeiro ímpeto é empurrar ou jogar-se nele e, infelizmente, quando ocorre algum assassinato, na maioria das vezes, é ali que o corpo é depositado. (SANTOS, 2015, p. 43).

O mapa a seguir mostra o município de São Leopoldo, identificado por linhas pontilhadas da zona oeste. Percebe-se que não se trata de um território de grande extensão, diante das demais, porém ela compõe a rota mais intensa do tráfico de drogas da região metropolitana. Além disso, apresenta características para além da pobreza e desigualdade, visto que há um elemento relativo à idade. Quando isolamos certas faixas etárias e observamos as médias de renda familiar per capita com que contam as pessoas, podemos perceber como a pobreza, entre as pessoas com Cadastro Único atualizado, incide mais fortemente quando essas são mais jovens, com renda familiar per capita de R\$157,33 entre pessoas com dezesseis a dezessete anos, e de jovens entre dezoito a vinte quatro anos com renda per capita de R\$209,84. No contexto socioeconômico dos jovens das classes populares, o trabalho e a escola têm papel fundamental para o enfrentamento da desigualdade social, sendo necessário levar em conta as relações que estes estabelecem entre a escola e o trabalho.

Imagem 4: Mapa da Cidade de São Leopoldo com delimitação de bairros e regiões de abrangência dos CRAS



Fonte: DIAGNÓSTICO SOCIOTERRITORIAL DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SÃO LEOPOLDO/2016

6.1 NA ESCOLA

Nesta seção apresento o trabalho de observação realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck, destacando aspectos importantes à pesquisa.

Logo no primeiro dia, ao me apresentar para os estudantes, a professora de Geografia fez questão de reforçar a eles que também foi estudante da UFRGS. Ela comentou sobre a gratuidade e o acesso à universidade pública a partir das políticas públicas. Somente depois que as perguntas cessaram, a professora apresentou o conteúdo (sobre os rios que desaguam no Rio dos Sinos). Nesta aula, conheci sete jovens, três jovens mulheres e quatro homens, que traziam diversas questões sobre o conteúdo, que acabou chegando ao valão que corta dois bairros da região oeste da cidade. A professora utilizou a tela interativa para mostrar que o córrego faz

parte do Rio dos Sinos. Os jovens fizeram alguns comentários sobre a poluição e o descaso com o valão, pois não sabiam que ele fazia parte do rio responsável pela água consumida na cidade e na comunidade.

Logo após, os estudantes foram convidados a jantar o que, para o ensino regular, seria o lanche. Também fui convidada a jantar com os professores e estudantes e percebi que os estudantes mais jovens ficavam próximos e falavam sobre seu dia. Dois estudantes que trabalhavam na construção civil já estavam jantando e perguntaram para os outros estudantes quem eu era. Prontamente, responderam que era uma professora nova que ia escrever sobre eles. Depois da janta, voltamos todos para a sala e apresentei-me para os outros jovens, que não estavam presentes no início da aula. Após minha reapresentação, um dos jovens comentou com a professora o motivo de seu atraso: havia ficado um pouco mais na obra, pois o responsável lhe dava carona. O outro parecia não ter gostado de ter chegado atrasado e com as roupas sujas da poeira da obra. Após a professora retomar o conteúdo, cada estudante teve que responder algumas questões de acordo com sua explicação e, depois de uns 10 minutos, a professora corrigiu no quadro as respostas, até o horário de intervalo.

Os jovens saíram todos juntos para o intervalo. Os garotos pediram a bola e foram jogar; as jovens mulheres se acomodaram nas mesas na quadra de futebol e comentaram sobre o seu dia de trabalho e também sobre uma festinha em que uma das jovens havia ido no final de semana. Fiquei em uma mesa perto e, depois, uma das meninas me perguntou onde eu morava, porque na minha apresentação havia dito que era moradora da comunidade. Neste momento, aproveitei para perguntar a ela qual seria a próxima disciplina do horário, pois, nesse dia, a coordenadora pedagógica comentou que havia uma professora de atestado.

Enquanto isso, os meninos fizeram três times. O que ganhava jogava com o time que estava aguardando. A maioria dos estudantes homens jogava futebol. Assim que os meninos se aproximaram para conversar com suas colegas e comigo, aproveitei para perguntar quais disciplinas eles gostavam mais. Então, para minha surpresa, a primeira disciplina que eles citaram foi Português; em segundo lugar, Inglês; em terceiro, Ciências e, por último, Educação Física, preferência somente dos jovens homens. E quando perguntei qual disciplina os jovens não gostavam muito, falaram de História. Naquele momento, não me aprofundi no assunto, pois com alguns daqueles jovens era a primeira vez que eu estava tendo contato.

Em seguida, perguntei: “as meninas não jogam futebol?”. E somente duas jovens mulheres responderam que jogavam com seus irmãos e primos, mas só no final de semana, pois, durante a semana, o trabalho as deixava exaustas e sem ânimo de jogar ou fazer qualquer atividade física. Percebi também que as estudantes idosas ou com mais idade não ficam junto

das estudantes jovens. Na hora do sinal para retornar para a sala, os jovens pediram mais um tempinho para a coordenadora pedagógica, que não autorizou que continuassem jogando, recolheu a bola e pediu que fossem para a sala de aula.

Ao retornar para sala, apresentei-me para a professora de Ciências e pedi a autorização novamente para ficar assistindo sua aula. Notei que ela estava dando continuidade ao conteúdo da “camada de ozônio”. Nesta aula, a professora entregou uma folha impressa com diversas perguntas para os estudantes responderem e os *chromebooks*. Percebi que os estudantes mais jovens buscavam mais explicações para responder corretamente e os estudantes adultos só se pronunciavam após os mais jovens, que também não tinham entendido. Dessa forma, os jovens buscavam o entendimento para responder algumas questões e os estudantes adultos e idosos acompanhavam o que era feito pelos mais jovens. Notei também que alguns jovens, percebendo que os idosos que não sabiam como lidar com a tecnologia eram ajudados por outros dois estudantes, ligaram e mostraram como pesquisar no material fornecido pela professora.

Na hora da saída, os estudantes ficavam na frente da escola e saíam juntos para suas casas. Na ocasião, percebi que os jovens homens acompanhavam as jovens mulheres e as estudantes de mais idade. Então, fui para minha casa pensando sobre observar as aulas que os jovens haviam comentado que gostavam. No dia seguinte, entrei em contato com a coordenadora pedagógica sobre minha vontade de observar, durante o mês de outubro, as disciplinas que os jovens haviam comentado gostar mais. Dessa forma, observei as disciplinas de Português, Inglês, Ciências e Educação Física. Ao final do período de observação (um mês e meio), consegui observar quatro aulas de cada componente.

Na disciplina de Inglês o professor trabalha com folhas impressas, com dicionário e com o uso da tela interativa, no qual os estudantes podem acessar e fazer suas pesquisas, lança desafios coletivos para os estudantes e monta grupos de pesquisa para eles se movimentarem na sala de aula. Os mais jovens geralmente são os que interagem mais nos desafios. Os jovens também conversam entre eles e com os demais estudantes sobre filmes e séries. Em uma das observações estava chovendo e muitos jovens não foram para a escola, a sala de aula era muito silenciosa, e até uma estudante idosa comentou sobre o silêncio da sala de aula. Um deles disse que sem os jovens fica muito calmo e outra estudante comentou que quando os pestinhas não vem ela tem muito sono.

Na disciplina de Educação Física, a professora começou fazendo a chamada e depois conversou sobre as roupas adequadas para vir no dia da atividade. Após a conversa a professora levou os estudantes para quadra, assim pedindo que os estudantes fizessem um alongamento, utilizando um cabo de vassoura, e pediu para as idosas estenderem a coluna, assim também

ocorreu com alguns jovens, pois estavam com a postura da coluna cervical curvada. As jovens comentam sobre sua postura no caixa de supermercado. Após essa prática, a professora realizou uma dinâmica com balão, fazendo com que quem parasse o balão tivesse que estourá-lo com a mão ou com alguma parte do corpo. Alguns idosos tiveram dificuldades e utilizaram a unha para estourar. Antes de ela terminar a aula, os jovens homens pediram para ela deixá-los jogar um pouco na quadra e ela deixou enquanto explicava para as meninas que trabalham de caixa no supermercado sobre a postura adequada.

Na observação nas aulas de Ciências, percebi que a professora utilizava recursos tecnológicos para suas práticas pedagógicas, pois em todas as aulas presenciadas a professora utilizou a tela interativa, disponibilizando vídeos de um canal de ciências para acrescentar sua explicação. Também disponibilizou os *chromebooks*, para os estudantes desenvolverem uma pesquisa para achar a resposta correta, trabalhou com cartazes produzidos pelos estudantes em grupo, apresentações curtas, sendo essas realizadas somente pelos jovens, pois os adultos não quiseram apresentar, mas ajudaram a produzir os cartazes que foi apresentado pelos estudantes jovens. Nessa aula muitos jovens falaram sobre saneamento básico. Alguns jovens trouxeram a Lei 11.445/07, de que o saneamento é um direito básico de todos, outros trouxeram realidades de dentro dos bairros da região oeste em que não há saneamento básico. Essa aula foi de muitas aprendizagens apresentadas pelos jovens, sendo aulas voltadas para a pesquisa, apresentações e exposição de seus saberes.

A professora de Português é moradora da comunidade e conhece boa parte das famílias dos jovens estudantes da EJA. Em suas aulas desenvolve atividades com folhas impressas e também utiliza a tela interativa. Ao me apresentar, a professora pediu que contasse um pouco de meu percurso escolar e eu prontamente contei como cheguei à Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, ela reforçou a importância de não desistir dos estudos e também sobre as políticas públicas. A professora também conversou sobre sua dura realidade quando jovem para pagar seus estudos, e disse que sua mãe sempre a incentivou e ajudou a pagar os estudos vendendo salgados e doces. Logo em seguida, pediu para que os estudantes pegassem seus cadernos, para dar continuidade ao conteúdo, entregando uma folha com algumas atividades sobre substantivos e um dicionário. Durante a atividade, a professora conversava com os estudantes sobre alguns acontecimentos da comunidade e muitos, ao mesmo tempo que conversavam com ela, faziam suas atividades. A aula aconteceu com muita risada sobre os acontecimentos da comunidade e a professora diz que é o momento fofo para se atualizar.

Quanto à escola pública, estamos certos de que cumprirá seu papel se vier a ser, antes de mais nada, um espaço de reconhecimento recíproco. Nesse espaço, porém cabe-lhe não só o papel de acolhimento, mas também diálogo com os jovens, no sentido da construção do bem comum e da cidadania. Mas a escola só poderá desempenhá-lo com legitimidade por meio do que lhe é próprio, ou seja, dos conhecimentos e dos valores de que é guardiã (CHARLOT, 2001, p. 49).

Desse modo, encerrei a primeira fase de minha pesquisa no dia 17 de novembro de 2022. Na escola, senti os professores muito abertos e motivados pela pesquisa, alguns professores comentaram sobre a importância de uma moradora da comunidade se lembrar desses jovens, pois, na maioria das vezes, são invisibilizados pelas diversas formas de exclusão. Senti a escola muito aberta para me receber, então deixei combinado com os professores e estudantes que voltaria para a festa de encerramento da EJA e também depois da minha qualificação, assim aprofundando minha pesquisa e utilizando outras metodologias em sala de aula. Além disso, percebi que as práticas desenvolvidas pelos docentes das disciplinas citadas em minha pesquisa possibilitam a construção dos saberes identitários desses jovens e que tal reconhecimento tem como resultado sua frequência e mobilização para enfrentar o processo de escolarização.

Silva (2021) defende: “aprendem a partir da necessidade e do desejo! A partir da partilha de saberes que se dá entre eles e os professores com os quais trabalham. Pautados, por vezes, em uma vontade que é despertada pela empolgação demonstrada pelo professor” (p. 212). Além disso, também contribuindo no relacionamento entre os jovens e os outros estudantes, pois percebi a troca de saberes entre os jovens, adultos e idosos, geralmente quando o professor desenvolvia atividades que utilizava a tecnologia, onde os jovens sempre se mostravam interessados em ajudar os outros estudantes que não sabiam utilizar os *chromebooks* e a *tela interativa*, assim como os adultos ensinavam saberes, muitas vezes, não relacionados com a escola, como plantar e cultivar flores, chás para evitar certas dores, comentadas pelos jovens, nesse sentido, contribuindo na relação intergeracional.

Considero importante pontuar, que é a partir de suas experiências escolares que podem dar uma outra relação com a escola e com o saber escolar; há também uma aposta nessa instituição como lugar de esperança. E que é na relação que a mobilização para a construção de saberes ocorre. E é quando os estudantes se identificam com o papel dos docentes, é que os mesmos deixam marcas positivas em suas vidas. Assim, a escola é constituída por docentes que ao estabelecer relações com seus educandos deixam um pouco de si em cada um deles. Nas seções a seguir me proponho a compreender melhor os itinerários construídos pelos interlocutores desta pesquisa, analisando suas narrativas.

6.2 PERFIS DOS EDUCANDOS

Início esta seção descrevendo os educandos e as educandas que participaram das entrevistas, foram 4 jovens mulheres e dois homens com diferentes características seja pelo desempenho escolar ou pela etnia. 2 jovens negras uma delas mãe, duas jovens brancas uma delas mãe, 1 jovem negro e 1 jovem branco, ambos sem filhos. 3 dessas jovens mulheres estavam trabalhando e somente uma das jovens estava sem poder trabalhar fora de seu lar no momento, pois seu filho precisa de cuidados médicos diários. Os outros dois jovens estudantes participantes das entrevistas trabalham durante o dia.

Oliveira Silveira

O estudante Oliveira Silveira tem 17 anos, já morou com a mãe e o padrasto em Santa Catarina e com o pai e a madrasta em Sapucaia, contudo, atualmente, reside com a avó, em São Leopoldo na região oeste. Ele relata que evadiu da escola no ensino regular e reprovou três vezes no Ensino Fundamental, pois era um aluno agressivo e muito brigão na escola, uma vez que toda a violência que sofria na rua e em casa descontava nos colegas na hora do intervalo e, portanto, estava sempre na secretaria, até que certa vez a diretora pediu para que parasse com aquela atitude, pois teria que expulsá-lo da escola, então ele prometeu melhorar, mas mesmo se esforçando para melhorar seu comportamento a professora continuava o tratando como um aluno bagunceiro e indisciplinado e o ameaçava dizendo que iria reprová-lo se não se comportasse, segundo a narrativa do estudante sobre suas experiências escolares no ensino regular.

então eu ficava só bagunçando e tava achando que ia passar mesmo assim, continuei bagunçando a primeira vez e rodei, continuei bagunçando e bagunçando e rodei a segunda vez e rodei na quarentena, porque não fazia nada de atividade e também, porque não me acertava muito com a professora, eu sempre fui bagunceiro e brigão, sentia que a professora tinha me excluído na outra escola, ela sempre chamava meu pai na escola e me avisava que já estava rodado em matemática, daí resolvi sair, porque não ia adiantar ficar lá naquela escola mesmo. (Estudante Oliveira Silveira).

Para Almeida e Alves (2001), os professores acreditam que ameaçar os estudantes com a reprovação “funciona como instrumento de coerção e obediência às regras escolares”, punindo o aluno com a reprovação, caso o estudante não obedeça às regras. Assim, após um aluno cometer *bullying* a respeito de seu peso, o estudante cobrou uma atitude da professora, pois ela sempre chamava sua atenção quando ele fazia algo de errado e, para surpresa dele, ela

não repreendeu o colega e ainda colocou a culpa nele. Após essa situação o estudante não compareceu mais nas aulas, evadindo da escola. O estudante sabia que estudar era importante, mas não se sentiu disposto a voltar, relatando um sentimento ruim pela escola e pela professora, na época.

Por causa da bagunça dos colegas, eu fazia muita bagunça e brigava muito, muito mesmo, e daí como eu conhecia quase todo mundo eu ficava sempre brigando e bagunçando, daí as professoras já não gostavam muito de mim, sabe que às vezes eu não tava envolvido nas tretas, mas as professoras já me olhavam de cara torta para mim, dizendo o que eu tinha feito, teve uma vez que um menino me ofendeu dentro da sala e cobrei da professora se ela não ia chamar o pai do meu colega, pois o meu ela sempre chamava, daí ela ainda defendeu o menino dizendo que eu é que tinha provocado. Então eu larguei, pois senti que não era meu lugar, mas aqui eu gosto de estar, aqui é diferente da outra escola que eu estudava. (Estudante Oliveira Silveira).

Assim, ele resolveu retornar aos estudos na Educação de Jovens e Adultos, como um teste, pois se ele não gostasse, não ficaria, contudo, ao final do tempo de teste, gostou da escola e da EJA, na qual se formou na etapa 6, assim concluindo o Ensino Fundamental. O estudante relata que tem o sonho de ser caminhoneiro e para isso precisa estar preparado para fazer o documento de habilitação para dirigir caminhões no seu atual emprego, no qual trabalha com abastecimento de cargas de caminhão. Ele também relata que pretende dar continuidade aos seus estudos e continuar na modalidade da EJA, no Ensino Médio, conta também que pretende seguir carreira militar ou ser caminhoneiro em seu atual trabalho.

Carolina Maria de Jesus

A estudante Carolina Maria de Jesus tem 28 anos, e na infância morava com a mãe. Com os pais separados, e ela sendo a filha mais velha de 16 irmãos, teve que assumir ainda na infância as tarefas domésticas e também de trabalho. Frequentou a escola até os 12 anos de idade, aos 13 anos se casou, aos 17 teve sua primeira filha, e aos 22 anos teve um filho que nasceu com problemas de saúde, mais precisamente uma doença no coração, uma cardiopatia, e até os dias de hoje ele faz tratamento e precisa de cuidados especiais. A estudante relata que sempre morou na cidade e nunca viajou para nenhum outro lugar, ela e seus irmãos nasceram no hospital da cidade, relata que ter estudo fez muita falta em sua adolescência e até os dias de hoje. Sua irmã adolescente – que estuda no ensino regular – a incentivou e convenceu o cunhado a deixar a irmã voltar a estudar na EJA, pois ela sempre comentava que gostaria de voltar a estudar, mas não tinha oportunidade, então sua filha mais velha se propôs a cuidar do irmão junto com o pai na hora que ela estivesse na escola, então ela fez sua matrícula e veio à Educação

de Jovens e Adultos. Abaixo relato da estudante ao ser questionada por que não conseguiu dar continuidade aos seus estudos no ensino regular?

Primeira coisa que não deu certo é que comecei a estudar com 9 anos, eu entrei bem atrasada e com 12 anos eu estava na 1ª série, porque eu entrei tarde na escola, porque faltava muito também, então tu ali no meio daquelas criancinhas menores, e tu sabendo que tá além da idade deles, é bullying... ou tu tá mal arrumada, não têm chinelo pra ir, então o constrangimento é grande, eu por exemplo já era mocinha e mais o constrangimento das crianças menores de olhando de um jeito e falando “olha ela ali é burra com 12 anos na primeira série”, é muita coisa pra gente. (Estudante Carolina Maria de Jesus).

Em seu relato diz que nunca teve pretensão de voltar para o ensino regular, pois talvez não se adaptasse porque ficou 15 anos sem frequentar a escola. Relata também que está mobilizada a dar continuidade aos seus estudos, pois sonha em ser enfermeira para cuidar das pessoas e, atualmente, realiza os cursos profissionalizantes oportunizados pela prefeitura do município.

Minha irmã Vanessa, ela estuda aqui nesta escola, ela falou: “volta” e a minha filha também... até convenceu meu marido, “deixa a mãe voltar a estudar”, mas eu não queria, porque tinha que cuidar do meu filho, pois ele toma muitos remédios inclusive para hipertensão e tudo, e ela falou: “eu cuido, mãe, eu dou remédio pro mano, pode voltar a estudar”, e daí eu vim aqui e fiz minha matrícula e eu ainda não tinha falado pra ele, daí quando eu cheguei em casa, que eu fiz minha matrícula e a Vanessa tinha insistido para eu a fazer, que eu queria ser enfermeira, mas pra isso tem um ponto, tem que ter estudo, senão terminar o estudo básico não consegue fazer o primeiro nem o segundo, daí a minha filha me deu uma força e a minha irmã também e agora meu marido também apoia bastante, ele tá até feliz que eu tô fazendo um curso de computação, que é muito importante também pro dia a dia. Imagina que a escola está dando várias oportunidades pra eu conquistar uma carreira, né? E que se tu te esforçar, uma hora tu chega lá, é só não desistir. (Estudante Carolina Maria de Jesus).

Assim contextualizando suas narrativas, a educanda Carolina Maria de Jesus relata sobre a precariedade vivida em sua infância e a busca pela sobrevivência, dela e de seus irmãos e irmã mais novos, desdobramentos do dia a dia que deram sentido a própria existência da estudante, mas, apesar da precarização, afirma também que aprendeu muito com as experiências vividas ao longo de sua infância e início da adolescência. Provas sociais, que estudantes da periferia enfrentam para sobreviver, pela falta de recursos, pela ausência de políticas públicas, pela sujeição étnica e social e pela absoluta destituição material de direitos. Considero importante e relevante afirmar a omissão do Estado nas vidas desses jovens e de suas famílias, nos quais são mantidos os mecanismos de reprodução das desigualdades, e manutenção do funcionamento do sistema capitalista brasileiro e no mundo.

Meu pai, a minha mãe se separou quando eu tinha 8 anos, agora fui ter convívio com ele depois que eu fiz 16 anos, eu logo me casei com 13 anos, e depois que eu completei

16 anos é que eu fui ter convivência com meu pai, minha mãe é daquelas mulheres que se separa e os filhos se separam juntos, eu não via meu pai, não que ele não queria, ele ia lá no portão e minha mãe botava ele a correr, mas isso não me fez falta, porque aprendi muita coisa com a minha mãe, meu pai ele planta né, até pouco tempo tava aprendendo a plantar cana, aipim e moranga, aprendizado que a gente aprende no dia a dia que tu tem que aprender, porque se tu não aprender, que nem eu que parei muito cedo de estudar, muita coisa eu não sabia, então aprendi com a minha mãe a cozinhar, eu cozinava com 10 anos, lavava roupa e cuidava dos meus irmãos pra mãe trabalhar, às vezes eu ia às 5 horas da tarde com ela e voltava às 5 horas da manhã, a gente trabalhava naquele negócio de caminhão de lixo, tudo quanto era... vinha linguiça, iogurte vencido, a gente levava tudo pra casa e a gente comia e tamo vivo até hoje, então é uma aprendizagem que a gente leva pro resto da vida, tu já sofreu... não, aquilo ali não é sofrer, é aprender. Então cada coisa que a gente passa na vida, não é sofrer é aprender, a gente fala que é sofrer, mas não é sofrer, é aprendizado e é assim que a gente se torna uma pessoa melhor e mais pra frente.

Mas de que forma o Estado opera sobre a vida dos jovens da periferia? Para Martuccelli (2010), é necessário compreendermos que se trata de um aspecto que resulta do fato que as instituições não concedem aos indivíduos os recursos que demandam para sua subsistência. Assim, os indivíduos têm que desenvolver habilidades para poderem existir e é isto o que está na base do “individualismo agêntico” latino-americano. Isso significa que o indivíduo é um “hiper ator” que tem que solucionar por ele mesmo, por intermédio de suportes que ele mesmo constrói, como um conjunto de proteções indispensáveis para poder existir na sociedade.

Sueli Carneiro

A estudante Sueli Carneiro tem 24 anos, também nascida na cidade nunca morou em outro lugar a não ser na comunidade, evadiu da escola, pois precisava trabalhar para sobrevivência: não conseguindo conciliar os estudos e o trabalho na época, optou por desistir de estudar aos 13 anos de idade. Aos 15 anos se casou e começou a trabalhar em casa costurando para a cunhada e quando tinha 16 anos teve seu primeiro filho, e com 21 anos teve uma filha. Foi quando seu filho maior começou a frequentar a escola que ela percebeu que precisava ajudá-lo com as suas dificuldades escolares, mas teria que ter mais conhecimento, pois mesmo sabendo ler e gostando de ler, se achava incapaz de ajudar o filho que apresentava muitas dificuldades escolares. Sueli também utilizava muito a matemática em seu cotidiano, pois como costura em casa, recebe por produção e tem que saber calcular quanto deve receber todos os meses. Relato abaixo da estudante Sueli Carneiro ao ser questionada de como chegou na EJA:

Pensando em ajudar meu filho e melhorar de vida, melhorar financeiramente e fazer cursos, mas trancou porque eu precisava ao menos completar o Ensino Fundamental, então decidi completar o Ensino Fundamental na “EJA”, para então fazer cursos, para melhorar o lado financeiro mesmo. (Estudante Sueli Carneiro).

A educanda relata ainda que, ao voltar a estudar na mesma escola em que seus filhos estudam, optou pela modalidade da EJA, pois queria estudar perto da sua casa, e agora está super engajada realizando cursos profissionalizantes que a Secretaria da Educação do Município oferece para alguns jovens. A estudante pensa em dar continuidade aos estudos e diz que gostaria muito de ser médica, relata também que após voltar a estudar já recebeu outras propostas de trabalho, e que agora tem o maior orgulho de poder ajudar seus filhos nas lições da escola e também se sente mais inteligente.

Aquí eu me vejo com alguma esperança de conquistar e seguir em frente e fora do ambiente escolar a gente não tem muita expectativa, trabalha com o que tem, onde está, onde a gente é aceito sem estudo e sem curso ou alguma coisa assim e aqui dentro a gente se sente assim com mais oportunidade, em poder aprender, fazer um curso e se qualificar mais. (Estudante Sueli Carneiro).

Para Freire (1979), “seria fundamental, também, desenvolver um discurso programático para a alfabetização como parte de um projeto político e de uma prática pedagógica que ofereça uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente por um futuro melhor” (p.35). Portanto, é necessário reconhecer que o fato de o estudante ser alfabetizado, além de abrir oportunidades de trabalho, pode ser importante também para contribuir no processo de escolarização dos filhos, além de um autorreconhecimento por ampliar seus saberes, um fator mobilizador para a estudante Sueli, pois ao voltar a estudar ela aprofundou seus conhecimentos para ajudar seu filho com dificuldades de aprendizagem, além de conhecer outras possibilidades de trabalho, saberes significativos para a construção de sua independência e na busca de melhores condições para si e para os seus.

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva

A estudante Petronilha Beatriz Gonçalves Silva tem 15 anos, reside com a mãe e avó que está acamada, sobrevivendo em uma situação muito debilitada de saúde. Ela relata que quando a avó teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC), ficou impossibilitada de realizar qualquer prática doméstica até mesmo de conseguir se alimentar sem ajuda, então aos 13 anos, cursando o 7º ano do ensino regular, desistiu de estudar para cuidar da avó que cuidava dela antes do AVC, enquanto sua mãe trabalhava. Relata que após a separação de seus pais, ainda na infância, aos 3 anos, a avó tentou suprir a falta que o pai fazia, pois o pai não era presente, e que uma das coisas que sua avó mais gostava de fazer era cozinhar e ela amava a comida da avó, conta que quando chegava em casa sentia o perfume do pão assando, relata ainda que,

apesar de a avó não ter estudado, ela era muito inteligente, pois quando ia fazer as compras do mês (o que a estudante cita como “rancho do mês”) a avó sabia o preço de quanto teria que pagar mesmo sem ter calculadora, assim como fazer artesanato e pequenas costuras.

Foi por isso que parei de estudar, porque precisava cuidar da minha avó que cuidou de mim quando mais precisei, eu não sabia muito o que fazer no começo, mas aos poucos fui aprendendo a cuidar da minha velha, e quando ela ficou melhor eu consegui voltar a estudar, mas vim para EJA, porque a minha mãe também estudou aqui e sempre me falava que aprendeu mais estudando aqui. (Estudante da EJA).

A modalidade da EJA, para essa jovem, foi a oportunidade encontrada para dar seguimento aos seus estudos, por estar localizada dentro da sua comunidade e próxima de sua casa. Além do incentivo de sua mãe para retornar à escola na Educação de Jovens e Adultos e dar continuidade aos seus estudos, e também poder viajar para fora do Brasil como sua dinda que mora em outro país.

Acho que antes eu não ia conseguir focar nos estudos, e agora ajudo minha mãe nas vendas, e preciso estudar. Como a gente já teve uma oportunidade no passado, hoje a gente dá muito mais valor aquilo que poderia ter dado mais valor, hoje a gente sofre os impactos de não ter aproveitado as oportunidades de quando estava no tempo certo, mas eu não ia conseguir estudar naquela época com a situação da minha avó, eu sei que o estudo é importante e hoje vejo que faz falta. (Estudante Petronilha Beatriz Gonçalves Silva).

Portanto, é preciso refletir sobre a importância da modalidade dentro das comunidades periféricas, pois há uma diversidade de estudantes que frequentam a EJA, todos com suas especificidades, indivíduos singulares pertencentes ao mesmo território. Para Silva (2021), “na EJA pressupõe considerar as especificidades de jovens educandos em que se constituam processos educativos adequados, no trabalho com um em transformação, com afetos e sentimentos próprios desse momento do desenvolvimento humano e de suas demandas.” (p. 224). Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos representa uma Política Pública Educacional com muitas lacunas no enfrentamento das desigualdades escolares, porém, para essa jovem, essa foi a alternativa encontrada para dar continuidade aos seus estudos, após dois anos sem frequentar a escola.

A Educação de Jovens e Adultos tem grande importância na vida desses jovens, apesar dos desafios e do ensino fragmentado, a EJA tem como objetivo incluir a população não escolarizada no universo dos escolarizados. Dessa forma, é preciso compreender que as vivências e realidades desses jovens não contribuiriam para permanência desses estudantes no ensino regular, tendo que buscar a Educação de Jovens e Adultos como alternativa para dar continuidade aos seus itinerários escolares.

O reconhecimento da especificidade de ser jovem com suas trajetórias de vida, suas experiências sociais e culturais, suas identidades coletivas, de classe, gênero, raça, e também com o reconhecimento de seus itinerários escolares são fatores que devem contribuir para a construção de práticas educativas significativas para os estudantes que buscam formação na EJA por diversos motivos.

Luís Gama

O estudante Luís Gama, de 16 anos, nasceu no Rio Grande do Sul, mas seus pais são naturais de São Paulo: seu pai é caminhoneiro e conheceu o estado em suas viagens a trabalho e por aqui fez alguns amigos, todos de Porto Alegre. Quando ficou desempregado em São Paulo, decidiu vir morar no RS, pois buscava uma oportunidade de emprego, então vieram morar em Porto Alegre, inicialmente na casa de um amigo do pai, depois alugaram uma casa na Restinga, no qual estabeleceram moradia e permaneceram por 15 anos. O estudante relata que seu irmão mais velho morou mais tempo em Porto Alegre, mas, quando ele nasceu, logo a família foi morar em São Leopoldo, pois os pais conseguiram comprar um terreno de um colega de trabalho no município, para não precisar mais pagar aluguel. Os pais do estudante moraram no terreno até a mãe dele falecer em 2019, após a morte de sua mãe, seu pai voltou a trabalhar em Porto Alegre, de caminhoneiro, e às vezes ele fica semanas sem ver o pai que faz viagem para outras regiões do país. O estudante e seu irmão mais velho construíram duas casas no mesmo terreno, uma para cada um, porque acha que é melhor cada um ter sua privacidade. Abaixo a narrativa do estudante Luís Gama sobre seus pais.

Minha mãe era de São Paulo e meu pai também era de São Paulo, daí eles vieram pra cá porque eles passavam muitas dificuldades lá em São Paulo, meu pai é caminhoneiro e minha mãe passava muita dificuldade lá em São Paulo e aí ela veio pra cá pra tentar uma vida nova, pra ver se as coisas melhoravam, aí ela e ele conseguiram empregos aqui e alugou uma casa, eu nasci aqui e sou gaúcho. (Estudante Luís Gama).

Luís Gama, relata também que desistiu de estudar porque a rua era mais atrativa, na rua ele tinha muitos amigos, e podia andar com seu skate sem ninguém chamar sua atenção, pois gostava de acompanhar e participar dos campeonatos com seu irmão mais velho, assim, aos 12 anos, parou de frequentar o ensino regular na escola, pois para ele a escola não valia a pena. Além de não poder fazer o que ele gostava, como levar seu skate para a escola, para brincar com os colegas na hora do intervalo, o estudante destaca abaixo porque não gostava de ir para sala de aula.

Porque eu não gostava de ficar dentro da sala de aula, não conhecia muita gente como eu, e na rua conhecia mais e era mais legal, melhor de brincar e isso e aquilo, mais amigos, coisa que eu não tinha na sala de aula, eu não conhecia ninguém de verdade, eu era sozinho, então pra mim não valia a pena ir pra aula, a minha mãe meio que obrigava eu a ir, mas eu não queria ir de jeito nenhum. (Estudante Luís Gama).

Menciona, ainda, que retornou à escola após começar a trabalhar, quando se matriculou na EJA, pois sabia que não iria se adaptar ao ensino regular, pois lembra que sua experiência anterior não foi muito agradável, porque era obrigado a frequentar a escola pela mãe, mas ele ficava brincando com os amigos na rua, ao invés de ir para escola. E quando começou a trabalhar, em uma empresa em Porto Alegre, percebeu que ter estudo fazia falta. Conta também que quando se perde uma oportunidade dentro da empresa que trabalha, nota-se a importância de ter mais conhecimento, então por incentivo de seu chefe e sua namorada, procurou uma escola dentro da comunidade com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na qual está na última etapa do Ensino Fundamental e que pretende seguir estudando e talvez fazer faculdade voltada para área de Educação Física. O estudante também menciona o motivo de chegar todos os dias às 18h30min, pois ele sai de casa às 5h30min da manhã para pegar o ônibus para ir para o trem e ir a Porto Alegre e retorna no final da tarde também de ônibus.

cada um tem uma casa dentro do pátio, eu moro em uma casa, eles moram em outra, eu me viro, eu compro as minhas coisas, eu trabalho como operador de empilhadeira, eu gosto e sempre gostei disso, faz um ano que eu comecei lá, eu saí da “Imperial” para “GH Brasil” lá em Porto Alegre. Às 5h30min eu tô na parada pra pegar o ônibus, eu vou até a estação de trem, desço numa outra parada para ir até essa fábrica e é assim, eu aprendi muita coisa com a força do meu pai e da minha mãe, enquanto eu estiver vivo eu levo isso comigo, eu acho que não existe trabalho ruim e é isso. (Estudante Luís Gama).

Portanto, considerar as especificidades dos estudantes de escola pública é de imensa importância. Aqui fica uma pergunta: “Será que a Escola Pública respeita as especificidades de cada estudante?”. Para Arroyo (2005), “um novo olhar deverá ser construído que reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos”. Nessa perspectiva, compreender suas trajetórias, identidades, experiências, classe, raça e gênero, para uma construção de práticas educativas e significativas para os estudantes da EJA.

Lélia Gonzalez

A estudante Lélia Gonzalez tem 19 anos, nasceu em São Leopoldo e sempre morou na comunidade com seu pai e sua mãe, na casa que era de sua avó. A educanda menciona que parou de estudar após a morte de sua avó na pandemia, por infarto, pois ficou muito depressiva

com a perda da avó que a criou desde bebê para os pais poderem trabalhar. Conta que sente um vazio enorme após o falecimento da avó e, nessa parte da entrevista, foi necessário uma pausa, pois a estudante ficou bem emocionada quando começou a falar da avó. Logo após, a estudante relata que não estava mais motivada a estudar no ensino regular e só retornou para escola nesse ano, na modalidade da EJA, para trabalhar, ajudar em casa e comprar suas coisas. Lélia menciona que tem um grande amor pelo futebol, exclusivamente pelo Internacional, clube de futebol de Porto Alegre, e que esse amor vem de quando era ainda bem pequena, quando o dividia com sua avó e seu pai. Menciona também o sonho de ser uma jornalista esportiva e conta que, após os jogos, escreve textos em seu computador, comentando como foi o desempenho de seu time e de outros times também. Diz que ama assistir jogos de futebol e tem o esporte como uma terapia, e também gosta de jogar, mas teve que dar uma parada, pois machucou o joelho em uma das vezes que estava jogando em um time de gurias da comunidade.

[...] machuquei o meu joelho e não tô podendo jogar; futebol pra mim é uma terapia, mas hoje em dia não estou jogando em nenhum time, só jogo por jogar, é uma terapia que me tirou e me tira do momento turbulento que vivi. Eu tenho um grande amor pelo futebol e pelo meu time, esse amor pelo futebol passou da família do meu pai para mim, eu e minha avó em dia de jogos do Internacional, nós fazíamos uma comida diferente, eu e ela de camiseta e se o nosso time ganhava era aquela alegria. (Estudante Lélia Gonzalez).

Lélia menciona também que decidiu voltar a estudar quando percebeu que se sua avó estivesse viva, ela não gostaria de saber que a estudante abandonou a escola. Ela acha que agora está preparada para retornar aos seus estudos. Desse modo, o luto pode ser caracterizado pelo estado emocional, que pode ser fundamental na construção da memória daqueles que perderam entes queridos. Assim, quando se trata da morte do outro, a pessoa que passa pelo luto se fortalece pelas memórias que passam a dar sentido ao luto, seja através das narrativas ou pela conservação das informações do ente.

Eu tive que parar de estudar por conta de saúde... fiquei muito mal, e depois teve a pandemia, lá na outra escola eu já estava no oitavo ano e eu não conseguia prestar muita atenção na aula porque era gente gritando em volta, era isso era aquilo e acabei rodando um ano, mas eu não fiquei bem e tive que procurar ajuda médica. Sabe, profe, que se não fosse essa ajuda eu não sei o que seria de mim, eu parei até de me alimentar, mas agora eu já me sinto mais forte, minha avó era uma mulher superforte e inteligente, não ia querer me ver infeliz, aos poucos eu tô voltando, gosto de escrever sobre os jogos, já te falei que escrevo como se fosse uma jornalista esportiva, né? (Estudante Lélia Gonzalez).

Para Morais (2014), “a relação entre luto e memória é uma via dupla, onde estudando o luto percebemos o processo de construção da memória e estudando a memória é-nos permitido

compreender a significação atribuída a este luto” (p.88). Assim, se constrói uma referência simbólica e moral a partir do luto da morte, que ganha historicidade para o enlutado que dá outras significações e que passa a ser um historiador dessas memórias, mas que respeitam as características da morte na sociedade. Fenômeno esse que contribui para compreender o processo de construção do luto e também da morte, assim preservando a memória do ente através de formas diversificadas.

Analisando os relatos acima, percebemos, de acordo com os estudos de Zago (2012), as desigualdades educacionais presentes no cotidiano de crianças e jovens de escola pública, entre essas desigualdades estão as taxas da população não escolarizada, os índices de analfabetismo e a defasagem na relação idade-série. Problemas como a baixa qualidade no ensino estabelecem questões fundamentais do ensino público no Brasil e suas estruturas históricas, socioeconômicas políticas e institucionais das quais os resultados podem ser vistos em diferentes estágios escolares.

Nessa perspectiva, Zago (2012), afirma a importância da educação nos meios populares que ampliam o propósito pelo prolongamento dos estudos no atual contexto associado a mudanças em nosso sistema escolar, que passam pelo trabalho à urbanização da sociedade brasileira na periferia. Dessa forma, sendo inegável os discursos em seu trabalho do valor da educação nos meios populares e que o projeto escolar não se dá de forma linear na vida desses estudantes, pois é preciso primeiramente garantir sua existência e para dar continuidade ao esforço de permanecer na escola.

Desse modo, Zago apresenta situações que levam o estudante a interromper seu percurso escolar que na maior parte dos entrevistados está relacionada com suas condições socioeconômicas, de vulnerabilidade material e social, assim também como questões de doença familiar, separação dos pais, ou até mesmo mudanças de domicílio que podem ter relação com a frequência ou com o desempenho escolar. Situações presentes na grande maioria das famílias dos estudantes das classes populares e que tem o trabalho como uma possibilidade de remuneração para enfrentar as condições precarizadas. No entanto, muitos estudantes priorizam o trabalho e deixam de lado os estudos em algum momento de sua vida. A autora, ainda, menciona que nos grupos de entrevistados há o desejo de retorno à escola, porém existem algumas situações da instituição de ensino que distanciam o estudante do universo escolar.

Essa realidade está presente nos estudantes entrevistados, realidade a qual a autora chama de “um gosto amargo da escola” (ZAGO, 2012), em que os estudantes acumulam uma carga histórica de insucesso e insegurança sobre seu lugar social. Nesses casos, a escola se distancia das realidades das famílias e dos estudantes, fazendo com que esses jovens se afastem

da escola durante um tempo até que tenham condições mais favoráveis ou assim que haja uma cobrança no trabalho para dar continuidade aos seus estudos.

A constatação é de que o retorno ou intenção de voltar à escola não representa para um conjunto dos sujeitos entrevistados, conforme assinalado, um projeto propriamente dito. Para vários deles, essa retomada dos estudos indica muitos mais a própria ausência de perspectivas de trabalho do que uma decisão que situa os estudos como parte de um plano racional e conscientemente dirigido. (ZAGO, 2012, p. 143).

Portanto, para a autora, a constatação é de que o retorno ou intenção de voltar à escola indica novas oportunidades de trabalho, assim o esforço de permanecer na escola aumenta as chances de iniciar no mundo do trabalho. Segundo Zago (2012), “o esforço despendido em permanecer na escola é uma resposta à necessidade de aumentar as chances já reduzidas de acesso ao mercado de trabalho e não a uma idealização da escola no sentido mais global” (p. 143). Assim, se verificam percursos escolares não lineares, nos quais os estudantes tentam, em algum momento de sua vida, reingressar à escola com o objetivo de ampliar as chances e se capacitar para o mundo do trabalho, apesar de, na verdade, o futuro ser incerto para esses jovens. Na seção a seguir apresento os resultados das narrativas dos jovens participantes desta pesquisa.

7. DOS SABERES ESCOLARES VERSADOS AO COTIDIANO

Neste capítulo apresento análise das entrevistas como um conjunto de técnicas utilizadas na pesquisa. Para Bardin (1977). “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um vasto campo” (p.31). As entrevistas fazem parte do conjunto de recursos da análise de conteúdo, associada a um material qualitativo frequentemente necessária na prática habitual do pesquisador.

Ainda nessa perspectiva, apresento os saberes apropriados, saberes que os jovens aprenderam dentro do espaço escolar – e que foram verbalizados pelos estudantes nas entrevistas como importantes, a partir das perguntas abaixo –, bem como a forma que esses saberes escolares são utilizados nos cotidianos e em outros espaços que os e as jovens estudantes da EJA frequentam. A primeira questão foi: “Quais saberes são necessários no cotidiano, e quais são significativos para você?”. A partir disso, organizo neste capítulo primeiro as respostas da primeira questão e logo em seguida as respostas da segunda questão realizada nas entrevistas com os e as jovens da EJA: “Como você utiliza os saberes que aprende na escola e em outros espaços?”, que menciono na sequência.

Dessa forma, o educando Oliveira Silveira, de 17 anos, ao ser questionado, menciona a matemática e o português, relatando que matemática é importante, pois a utiliza no seu cotidiano, e o português igualmente, pois se souber português irá pronunciar as palavras da forma correta.

Normalmente é isso aí que falei, às vezes eu falo algumas palavras erradas e minha avó me fala se eu não estou indo na aula... E eu digo que tô e tô aprendendo algumas coisinhas ali... matemática antes eu era ruim demais e agora algumas contas eu faço até de cabeça já. Então eu acho português importante, porque a gente precisa aprender a falar as palavras certas. (Estudante da EJA).

A educanda Lélia Gonzalez, de 19 anos, ao ser questionada sobre a pergunta já mencionada acima, cita como um dos saberes necessários e significativos para ela, saber a matemática e o português, para realizar uma atividade que adora fazer: após assistir aos jogos de futebol, a estudante escreve sobre eles em seu computador.

O português, porque eu gosto de fazer matérias sobre futebol e gosto de estar ali sempre fazendo meus textos, e matemática para contar quantos passes os jogadores dão e linhas que eu vou fazendo meus textos e os jogadores de cada time, seja no

banco de reservas ou no time titular, contagem da torcida e tudo isso. (Estudante da EJA).

A educanda Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, de 15 anos, ao ser questionada com a pergunta “Quais saberes são necessários no cotidiano e significativos?”, menciona que saber cuidar é muito importante, cita que é importante ter cuidado com as pessoas, ainda mais quando ela precisa de ajuda como a de sua avó. Também considera que a matemática e o português são importantes para ajudar sua mãe com as vendas, pois como ela e sua família trabalham com vendas de cama, mesa e banho, eles precisam realizar cálculos e responder mensagens no celular, pois revendem para outras pessoas que são seus clientes.

A matemática eu utilizo mais... tipo assim... porque minha mãe trabalha com cama, mesa e banho, ela vende roupa e essas coisas assim e muitas das vezes quando ela tá ruim, tipo ela não está bem, eu tenho que ajudar ela muitas vezes, na matemática e em português também, ou ela vai mandar mensagem pra alguém ou escrever alguma coisa ela sempre me pergunta se tá certo ou tá errado, pra mim ensinar ela. (Estudante da EJA).

A educanda Sueli Carneiro, 24 anos, ao ser questionada sobre a pergunta, menciona que aprendeu a costurar com sua cunhada, em retalhos de tecidos e couro, para sua sobrevivência, e hoje ela costura muitas peças por hora e, para receber, precisa calcular sua produção, além disso, relata também que o português é muito importante, pois precisa escrever mensagem para se comunicar no celular, quando precisa de algum material que falta para a produção de suas peças de costura.

O português, porque quando preciso escrever alguma mensagem pedindo algum material para produção e a matemática para aprender a costura, pois é preciso produzir muito em pouco tempo e isso foi muito importante porque se não, eu não recebo, pois recebo conforme a minha produção. (Estudante da EJA).

Para a educanda Carolina Maria de Jesus, de 28 anos, ao ser questionada com a mesma pergunta, cita a precariedade e privação vivenciada durante a infância e início de sua adolescência como um saber necessário e significativo para ela:

Eu tenho 16 irmãos, contando com os do meu pai. Cada coisa que eu via minha mãe fazer, minha mãe trabalhava de faxina e tudo que ela aprendeu de limpeza na faxina eu também aprendi, isso valoriza um monte, porque a gente que não tem estudo, a gente tem que aprender a tirar o dinheiro da gente de algum lugar. Minha mãe capinava e a gente ia atrás dela capinando e já era um aprendizado, é uma coisa que faz a gente crescer na vida, porque hoje em dia se tu ver pela frente os filhos passam e deixam a mãe capinar a rua e não ajudam em nada, antigamente não era assim. A minha mãe fazia uma faxina por um prato de comida, pra dar pra nove crianças, pois ela não tinha os três ainda... para dar pra nove crianças, minha mãe fazia faxina pra parente, por um prato de comida para levar para dentro de casa e sempre foi uma

humilhação, a minha mãe com nove filhos morando embaixo de uma barraca, criou eles, e claro que não foi uma beleza, claro que faltava o básico, que era um calçado confortável para pôr nos pés e ir pra escola, uma roupa quente no inverno, mas minha mãe tava sempre ali com a gente, ela tirava o casaco dela pra levar a gente pra escola, mas a gente ia, mas ela botou tarde né... porque minha mãe morou bastante tempo dentro de uma barraca, a gente não ia pra escola, eu comecei com nove anos a ir na escola, pra tu ver, com nove anos na 1ª série, sendo que naquela época entrava com sete anos, minha mãe fez muita coisa na vida dela, trabalhou de cozinheira, de faxineira, e de capinar.

Luís Gama, educando da EJA, com 16 anos, ao ser questionado com a pergunta “Quais saberes são necessários no cotidiano e significativos?” relatou alguns aprendizados importantes que ele aprendeu com a mãe que faleceu. Também relata que alguns desses saberes já contribuíram na sua vida, pois mesmo quando não tem êxito no que faz ele não desiste, pois sabe que é necessário persistir para realizar seus objetivos.

Acho que força, paz, animação, não desistir e fazer as coisas por amor e não pensar no que tu vais ganhar depois. Saber que quando fizemos algumas coisas nem sempre irá dar certo, mas que não dá para desistir, quando tu quer aprender uma manobra no skate tu cai, às vezes até se machuca, mas segue treinando e tentando até dar certo. (Estudante da EJA).

Os saberes instrumentais mencionados pelos estudantes estão voltados para os seus cotidianos, como a matemática e português, e são importantes, pois são utilizados no dia a dia, assim como outros saberes não escolares citados acima como o cuidado, respeito, persistência, sobreviver com a precariedade e a privação. Para Charlot (2001, p.149), “os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles (‘a vida’)”. Portanto, a relação que encontram na escola e suas relações com os saberes não se constroem a partir de algo, e sim a partir das relações com o aprender que eles já construíram: o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira.

Assim como ocorreu no Balanço do Saber, onde os estudantes citaram a matemática e o português como um aprendizado significativo para ensinar ao Et ou ao Estrangeiro, pois esses saberes são utilizados no cotidiano de suas vidas, como, por exemplo, quando os estudantes citam que precisam saber fazer cálculos ou falar corretamente, ou até desenvolver uma boa escrita para divulgar os produtos que vendem, e, nas entrevistas, os estudantes explicam o porquê desses saberes escolares serem importantes, pois os utilizam em seus cotidianos. Bem como outros saberes de referência moral como respeitar, ter fé, não desistir, como também saber conviver com a precariedade e privação, esses são saberes citados pelos estudantes nas entrevistas. Dessa forma, os saberes escolares estão relacionados com as práticas que desenvolvem em seus cotidianos, porém, nem todo saber reconhecido para esses jovens são

saberes escolares e muitas vezes os aprendizados partem de suas vivências e experiências fora do espaço escolar.

Considerando o saber e o aprender é importante considerar que as relações de saber que influenciam nas relações com o saber que são firmadas em diferenças de saber, e contribui para construção das relações sociais de saber dada a heterogeneidade da população jovem atendida na EJA. Na relação identitária, o indivíduo se reconhece como sujeito envolvido em uma relação de saber, e na relação social percebe sua sociabilidade. Desse modo, o sujeito mantém relações epistêmicas, identitária e social do saber, as quais não são exclusivamente relações teóricas e práticas.

Ainda para o autor Charlot (2001, p.150), “para entrar na escola, e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica continuidade/descontinuidade/especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que ao mesmo tempo se apoia nas relações com o aprender já construídas”. Nesta perspectiva, o que se aprende na escola possibilita também dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, “à vida”, porém o processo é complicado de ser compreendido.

O autor ainda apresenta três saídas: a primeira, uma ruptura entre os saberes escolares e não escolares; a segunda, “aprender na escola”, é a adaptação ao universo de regras, no qual geralmente predomina a lógica da “sobrevivência”, transferida do universo familiar e social ao universo escolar. E a terceira saída representa entrar na dialética entre continuidade e ruptura, que atua melhor quando aprender na “escola permite compreender melhor a vida e compreender melhor a si mesmo e simultaneamente”. (CHARLOT, 2001, p.151). Para o autor, os jovens de classe média se encontram na terceira saída, pois esses estudantes não precisam enfrentar restrições de sobrevivência, já para os jovens das classes populares a realidade é mais restritiva por causa de sua situação juvenil.

Ainda para Charlot (2001), “a escola, de fato, não está fora dessa tensão entre continuidade e ruptura, a qual está na essência das práticas de ensino e na essência dos próprios saberes”. (p.151). Dessa forma, para compreender a relação entre os jovens e os saberes, e com a escola das classes populares, é preciso conhecer suas relações com o aprender, pois eles vivenciam experiências diversificadas como o abandono, violência e precariedade.

Sendo assim, podemos nos perguntar se na escola tem lugar para esses saberes. Ao refletir sobre esses saberes, ligados a suas vidas cotidianas, é preciso compreender que esses jovens tiveram que aprender a resolver compromissos urgentes que evidenciam a vida adulta, então, apesar da pouca idade e de serem jovens, seus saberes e suas aprendizagens fazem parte

do processo de individuação juvenil na periferia, ou seja, o de viver uma socialização precoce da vida adulta.

Diante disso, Charlot (2000) apresenta, a partir do Instrumento do Balanço do Saber, o que ele chama de figuras do aprender, evidenciando que é necessária uma mediação para o saber, para a compreensão das diferentes figuras que são fundamentais para compreender a relação com o saber que os estudantes estabelecem na escola. Ainda para o autor, as figuras do aprender podem ser compostas em quatro categorias: objeto-saberes: significa o próprio saber enquanto objetivado em livros, monumentos e obras de arte; objeto: compõe um conjunto de conhecimentos que necessita de aprendizado mais simples, como escovar os dentes, atar os cordões do sapato, aos mais complicados, como aprender a manusear um computador; atividades: envolvem experiências práticas, como ler, nadar, consertar um computador; dispositivos relacionais: que se refere às relações humanas, como relações amorosas, de amizade. As figuras do aprender são categorias de aprendizagens do estudante e se manifestam de diferentes maneiras, a partir do meio em que estão inseridos. E cada estudante, de maneira singular, organiza e processa essas figuras do aprender.

Para Charlot (2000), “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais e pessoas. Essas que já trilharam o caminho que devo seguir, podem ajudar-me a aprender” (p.68). Portanto, a escola detém um papel social do saber, mas não do aprender. Dessa maneira, para o indivíduo tornar-se humano, existe, obrigatoriamente, a necessidade de aprender, o que não significa ter que adquirir conhecimentos de conteúdo intelectual. Requer a apropriação de um saber-objeto que, para Charlot, é reconhecido como uma das variadas figuras do aprender e são representadas por objetos saberes concretos e abstratos: livros, peças de museus, cantar, operar uma máquina.

Nesta perspectiva, podemos pensar nos saberes que esses jovens precisam desenvolver para sobreviver dentro de seu território. Para Charlot, a escola é apenas um dos espaços que permite o indivíduo a aprender e, assim, se desenvolvem muitas formas de aprender – e uma diversidade de conteúdo. Dessa forma, aprender compreende o domínio dos objetos- saberes, atividade, mas também significa aprender a entrar em formas relacionais. Assim, nessa perspectiva, estão incluídas nessa categorização as tarefas rotineiras, práticas esportivas, lúdicas e familiares.

Desse modo, cada estudante traz consigo singularidades e experiências sociais que devem ser compreendidas no ambiente formal da escola, para que haja de fato aprendizado. Mas também reconhecer que para esses estudantes a escola não é o único lugar de aprendizagem, o aprendizado parte também do seu cotidiano e de suas vivências que neste

trabalho foram narradas como saberes importantes para sua sobrevivência e para transitar em seu e em outros territórios no qual esses estudantes não teriam oportunidade de frequentar.

Para Charlot (2000, p.67), “a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também em momento de minha história, mas também em um momento de outras: as da humanidade, da sociedade na qual vivo, espaço no qual aprendo”. Dessa forma, aprendemos com outras pessoas em espaços diversificados e em um determinado momento da vida.

Portanto, ao realizarmos as análises acerca do aprender, as figuras do aprender estão conectadas na relação com o saber. Porém, é necessário refletirmos sobre os outros saberes e não apenas do conhecimento intelectual do estudante, conhecimento esse que é muito valorizado pela escola, mas que, no entanto, não é único e também não é o mais citado pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Para Charlot (2000, p.73), “não é certamente nenhum acaso se os meninos das famílias populares valorizam ‘o aprende’ que permite ‘virar-se’ em qualquer situação”, pois precisam aprender de acordo com suas vivências, o que não os favorece, isso acontece também com as meninas que, além das desigualdades, vivem em uma realidade de misoginia em nossa estrutura social.

Assim, aprender é exercer uma atividade em uma situação, em um local, em um momento da história, e, portanto, a relação com o saber é relação com o mundo, na qual esses jovens buscam meios para sobreviverem em seu território, participando e se inserindo em outros espaços não escolares, na busca de novos aprendizados, oportunidades e para garantir a vivência de sua condição juvenil.

Após a problematização da primeira questão sobre os saberes instrumentalizados, destaco aqui a segunda questão: “Como você utiliza os saberes que aprende na escola e em outros espaços?”. Os estudantes destacam o português, matemática e inglês, indicando que esses saberes contribuem quando estão fora do ambiente escolar, em sua sociabilidade e interação cultural entre pares.

Para Oliveira Silveira, de 17 anos, dentre os saberes que aprende na escola e são utilizados em seu cotidiano está a matemática, quando precisa fazer cálculos de cabeça, e o português, quando precisa escrever ou deixar alguns recados em seu trabalho ou mandar e-mail para alguém, destacando que aprender a língua o ajuda a pronunciar as palavras de forma adequada.

Normalmente uso matemática no trabalho e português quando escrevo para alguém solicitando material no trabalho ou até mesmo quando preciso deixar algum recado por escrito, mas o que o português me ajuda muito é na minha fala, antes eu falava as

palavras muito errado. Minha avó disse que melhorei muito depois que voltei a estudar. Ela e meu tio me cobram bastante... a esposa do meu tio trabalha de secretária há muitos anos e cobra nós todos para falar as palavras direito. (Estudante Oliveira Silveira).

Oliveira Silveira cita também a utilização dos saberes escolares como o português e matemática, revelando que tem em sua fruição juvenil práticas como jogar futebol e jogar em seu vídeo game, pois precisa escrever ou até mesmo fazer alguma contagem dependendo do desafio do jogo.

Para Carolina Maria de Jesus, de 28 anos, os saberes que aprende na escola ajudam na alfabetização do filho que nasceu com problemas de saúde, e como ele precisa faltar para ir às consultas médicas perde alguns aprendizados e por isso ela consegue ensinar nas atividades que o filho tem dificuldades.

Muita coisa, que nem meu filho tem dificuldade e tudo que eu tô aprendendo aqui eu tô ensinando pra ele em casa, ele tá na 4ª série, ele entrou logo quando começou a covid, ele fez Educação infantil e da Educação infantil ele pulou direto pra 3ª série, então ele não sabia nada, depois quando eu comecei, e ele tava com bastante dificuldade na escola, e daí agora ele tá usando óculos, daí enxerga melhor, e tudo que eu aprendo aqui, eu sei que é de 8ª série, mas um desenhinho ou uma coisa diferente, eu vou lá e ensino pra ele, a professora até falou, que ele tá ficando mais esperto, ele não se abria, não sabia fazer as coisas e não falava, ficava mais quieto na dele, e agora ele tá mais se desenvolvendo, e tudo que eu aprendo eu tento explicar pra ele, ele é meio difícil, mas aprende. (Estudante Carolina Maria de Jesus).

Carolina Maria de Jesus cita que utiliza os saberes que aprende no espaço escolar na alfabetização de seu filho mais novo. E, nas práticas que gosta desenvolver e aprender fora do ambiente escolar, cita aprender a cozinhar para a família.

Eu gosto muito de cozinhar, gosto de aprender e de fazer de tudo um pouco, assisto vídeos e ali leio as receitas. Eu trabalhei dois anos num restaurante, trabalhei como cozinheira e fazia pizza, eu aprendi a fazer várias coisas com grão de bico, veganos e vegetarianos e eu fazia 17 massa de pizza em questão de segundos e gosto de inventar receitas e o que mais gosto é cozinhar, eu amo cozinhar, tudo e qualquer coisa de cozinhar, fora da escola eu gosto de cozinhar em casa para minha família. (Estudante Carolina Maria de Jesus).

Para Sueli Carneiro, de 24 anos, assim como Carolina Maria Jesus, cita que utiliza os saberes que aprende na escola para ajudar seu filho que tem muitas dificuldades escolares. Como já mencionado em seus saberes instrumentalizados, utiliza muito a matemática para desenvolver seu trabalho, pois é costureira e conforme sua produção recebe seu pagamento mensal, por isso precisa da matemática para realizar pedidos de em grande quantidade para realizar suas costuras mensalmente, assim como o desenvolvimento de cálculos para saber o valor de seu pagamento.

Eu ensino bastante meus filhos em casa, com os conteúdos que aprendo, eles me pedem pra me ajudar e isso facilitou bastante. Além do meu trabalho, utilizo muito a matemática para desenvolver cálculos e também para fazer pedido de material para costurar durante o mês e português para escrever esses pedidos. (Estudante Sueli Carneiro).

A educanda Sueli Carneiro relata que tem uma grande dificuldade em desenvolver outras práticas para além de trabalhar em casa de costureira, estudar, e cuidar dos filhos. A estudante menciona, ainda, a sobrecarga de trabalho por ser mulher, e também que, nos finais de semana, quando não está muito cansada, gosta de levar seus filhos para brincar no Parque do Trabalhador na comunidade.

Não é fácil saber lidar com tanta coisa. Nos finais de semana não tem muita coisa que eu faça, é bem corrido cuidar das crianças, trabalhar e cuidar da casa, meu lazer é com as crianças, passear no Parque do Trabalho e ir na praça com as crianças. (Estudante Sueli Carneiro).

Para Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, de 15 anos, a educanda menciona que utiliza muito a matemática e português, dizendo que ambos estão relacionados ao seu cotidiano, pois a jovem atualmente trabalha com sua mãe nas vendas de cama, mesa e banho e para isso precisa se comunicar por mensagens com as revendedoras e também fazer pedidos.

A mãe não leva muito jeito para organizar, então eu organizo, no computador, todos os gastos, pagamentos, além de utilizar o computador, matemática e português são muito utilizados por mim e também quando escrevo para a empresa para fazer pedidos, eu tento escrever as palavras corretamente com o código, eu tenho uma responsabilidade grande, porque se alguém não paga eu tenho que encaminhar os documentos da pessoa e a empresa que cobra. A mãe gosta de anotar em cadernos, mas depois que ela foi assaltada e levaram a bolsa com as anotações dela, ela concordou em passar para o computador. É uma garantia que vamos ter o controle das nossas vendas e das nossas despesas também, então é assim que uso o que aprendo na escola. (Estudante Petronilha Beatriz Gonçalves Silva).

A educanda relata também que tem como fruição cultural assistir séries e filmes e que mesmo sem entender muito bem o inglês, entende um pouco, pois aprendeu no cursinho; conta também que tem vontade de conhecer a língua para talvez morar fora do país, com seus dindos que moram nos EUA e também trabalham.

Eu adoro inglês, fiz um cursinho de inglês, porque minha tia que é minha dinda sempre fala que devo falar outro idioma e é importante, lá ela trabalha em uma clínica na parte da limpeza e o meu tio faz manutenção, então eu assisto filmes e séries, para me ajudar aprender, mas eu penso em morar lá também ou talvez só visitar, porque agora eu tenho minha avó para cuidar. (Estudante Petronilha Beatriz Gonçalves Silva).

A estudante mencionou em sua entrevista algumas dificuldades enfrentadas ao longo do tempo em que sua avó ficou hospitalizada, e o quanto essas vivências serviram como um grande aprendizado, pois hoje ela desenvolve tarefas que antes eram realizadas por sua avó ou por sua mãe, pois ambas achavam que a educanda era muito nova, e de um dia para outro ela teve que amadurecer.

Minha avó e minha mãe sempre foram superprotetoras, só queriam que eu estudasse e quando minha avó foi hospitalizada eu amadureci muito, aprendi a cozinhar a fazer as coisas que a mãe precisava, quando a vó veio para casa eu cuidei dela, para mãe trabalhar. A minha dinda ajudou muito a gente, mas agora tá mais tranquilo, eu gosto de ficar em casa, cozinhar e assistir filmes e séries quando não estou na escola e no trabalho. (Estudante Petronilha Beatriz Gonçalves Silva).

A educanda Lélia Gonzalez, de 19 anos, menciona que o saber que utiliza fora do espaço escolar é o português para produção de textos e também para ajudar seu irmão a desenvolver suas atividades escolares em casa.

Fico ali na frente do meu computador fazendo meus textos de português sobre jornalismo esportivo, contando um pouco sobre o futebol e o que aconteceu na partida, tipo teve a briga do jogo “Inter e Caxias” e contei tudo o que aconteceu lá, tudo no português e de matemática eu utilizei pra contar a contagem de linhas e fui colocando em cima os números das linhas, eu utilizo assim e gosto bastante e eu utilizado também para ensinar meu irmão em português, ele tem 7 anos e tá aprendendo agora a escrever e ler, a contar números ele tá aprendendo agora em casa, por isso que eu falo que matemática e português estão sempre aqui comigo, então eu levo isso pra outros lugares. (Estudante Lélia Gonzalez).

Relata também que gosta de ficar com sua família quando está fora do ambiente escolar e tem como fruição cultural assistir filmes, séries e jogos de seu time. Ela menciona que já assistiu jogos do time no Estádio do Beira Rio, mas como o valor não é muito acessível, assiste de casa com sua família.

É muito legal assistir um jogo no estádio, mas é caro também, mas é muito tri, da última vez que fui no estádio eu escrevi tudo nos meus textos esportivos, eu escrevo como se fosse para um jornal esportivo só que é para o meu computador. Essa amizade que tenho com outras pessoas que torcem para o meu time ou que gostam de futebol como eu é bem legal. (Estudante Lélia Gonzalez).

A estudante mencionou, ainda, que seu pai chegou a ser jogador profissional e jogou com jogadores bem conhecidos em Porto Alegre e na região do Vale dos Sinos, mas que seu pai não conseguiu seguir como profissional, pois precisou trabalhar para sustentar a família. A estudante relata que ele joga na várzea do time do bairro nos finais de semana e que adora assistir aos jogos.

Meu pai já jogou com alguns jogadores conhecidos [...]. Ele teve que trabalhar, porque precisava sustentar a família, eu adoro assistir os jogos da Várzea, é uma emoção, tem

uma gurizada que joga muita bola, mas não teve oportunidade, o meu pai é o cara que comanda o time, ele é o capitão, é isso que faço quando não estou escrevendo sobre os jogos em casa. (Estudante Lélia Gonzalez).

O educando Luís Gama, de 16 anos, que além de trabalhar tem sua fruição cultural voltada para participação de eventos de skate, sendo que em um desses campeonatos foi campeão na modalidade de *street*, o estudante relata também que gosta de jogar futebol com os amigos nos finais de semana.

Fora do colégio eu ando de skate e participo de campeonatos e também já ganhei um de *street* e também jogo bola com meus amigos, tenho uma namorada que mora em Santa Catarina e a cada 15 dias eu vejo ela. Para fazer essas coisas eu não sei se utilizo matemática ou português, mas é preciso ser educado, sabe tratar as pessoas bem. (Estudante Luís Gama).

Ele fala que utiliza o inglês quando pronuncia o nome das manobras de skate, em inglês, e nos campeonatos que participa tem muita gente de outros países, então saber se comunicar é fundamental, além de conhecer outro idioma, relata, ainda, que, além do inglês, o estudante faz um curso online de italiano.

Os negócios que estavam no quadro, no caso o básico do inglês que eu não sabia muito, daí eu fui pegando palavras do professor de inglês, então eu fui aprendendo a cumprimentar em inglês e usando mais em casa, pra se aprofundar mais nisso, eu gosto mais de inglês e italiano também, aí eu fui conhecendo essas línguas que antes eu não sabia, só ouvia falar, no italiano eu faço um curso que tem online. É bom porque tu não te sente perdido. (Estudante Luís Gama).

Além disso, lembra também que em seu trabalho necessita saber ler, e ainda que, nos finais de semana, gosta de andar de bicicleta, ir ao shopping e no cinema. Mesmo com pouco tempo durante a semana, tem fruição juvenil nos finais de semana com seus amigos que andam de skate nas pistas da cidade e também jogam futebol nas quadras e campos de futebol públicos.

Eu tenho uns amigos que eu gosto da presença deles, fora do colégio tem várias coisas que eu gosto e não tem aqui, algumas eu preciso do português quando preciso me inscrever em algum campeonato, mas andar de bicicleta, além do skate e do futebol com a gurizada isso não precisa, gosto de fazer várias coisas, sair e muitas outras coisas, shopping, cinema e tem bastante coisas pra fazer, eu sou sozinho aqui em São Leopoldo, eu tenho meu irmão e meu pai, que quase nunca tá em casa, mas eu gosto de estar com meus amigos, sempre fazendo alguma coisa tipo quando vamos para a pista de skate e ficamos lá fazendo manobras e treinando para participar de algum campeonato, também jogamos futebol na quadra ou no campo. Durante a semana é meio complicado para mim, pois tenho que trabalhar, mas no final de semana, quando não vou para casa da minha namorada ou viajo para participar de algum campeonato, daí eu faço várias coisas por aqui mesmo. (Estudante Luís Gama).

Partindo dessa perspectiva, foram mencionados pelos jovens saberes escolares como matemática, português, inglês e saber ler, mas conforme as citações acima, os jovens

entrevistados utilizam os saberes escolares em suas fruições culturais, sociabilidade entre seus pares. Assim também como nos espaços em que os jovens estão quando não estão dentro do espaço escolar. Desse modo, busco aqui compreender e relacionar a importância desses espaços para os e as jovens da periferia que buscam, além da sobrevivência, por espaços nos quais se identificam para que possam viver sua condição juvenil. Para Dayrell (2002), “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (p.119). Percebemos, nos casos citados acima, a utilização dos espaços públicos dentro do território para desenvolver sua fruição cultural, e que somente um jovem cita o shopping e cinema como espaço de fruição cultural, o mesmo também cita a utilização de espaços públicos para desenvolver suas práticas juvenis.

Ainda para Dayrell (2002, p.119), “longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca”. Dessa forma, desenvolvem práticas que implicam e mobilizam em sua condição juvenil, dentro de seu território, como o campeonato da Várzea do município que, além de mobilizar os jovens, também mobiliza outros públicos que gostam de futebol como torcedores e apoiadores, e como já citado nesse trabalho, muitos treinadores incentivam os jovens a não pararem de estudar, às vezes até como uma condição para permanecer como jogador do time.

Assim, construindo e buscando meios para viver sua juventude dentro da periferia e em outros espaços da cidade, movimentam sociabilidades entre seus pares para validar suas existências. Resultado do processo de individuação singular dos atores que estabelecem experiências homogêneas dentro de seu território. Vivências experienciadas a partir das desigualdades, marginalização e precariedade dentro da vila.

Para Pinheiro (2017, p.6-7), o termo periferia tornou-se de uso comum e remete a certo entendimento coletivo quando é lembrado, referindo-se a “imagens de contextos com moradias semiacabadas, em condição precarizada pela existência insuficiente de equipamentos e serviços públicos; casas pequenas situadas junto a ruas estreitas, sem prévia planificação, algumas vezes em regiões fisicamente distantes dos centros urbanos”. Para o autor, aí se expressa um ponto de partida no qual é possível conhecer algumas realidades e os sujeitos que as constituem para promover, assim, um tensionamento do próprio termo e do que ele significa. Na constituição do que são denominadas periferias, há historicamente a atuação de políticas com o intuito de afastamento de certas populações pela raça, classe, visando à higienização dos grandes centros urbanos.

Nesse sentido, deve-se ter em conta que a noção de “periferia” (assim como seus correlatos, “quebrada”, “vila”, “favela”, etc.) foi retomada no momento em que vivia sua secundarização como categoria acadêmica, mediante a apropriação por moradores nas metrópoles como um espaço-tempo de produção social de alternativas reflexivas e estéticas de “fronteira”. As expressões artísticas de contextos vulnerabilizados a partir dos anos 1980. (PINHEIRO, 2017, p.11).

Portanto, podemos perceber que os jovens da periferia – apesar de ter que conviver em condição de marginalização e com poucos recursos de infraestrutura, econômica e cultural – buscam meios para realizar sua fruição cultural e que os espaços públicos do território e também da cidade são utilizados para desenvolver sua maneira de ser jovem, como as praças públicas, quadras e campos de futebol, além das pistas de skates distribuídas pela cidade. Dessa maneira, a partir de suas experiências sociais e de sua socialização em diferentes ambientes, o jovem desenvolve sua identidade, o que contribui para sua circulação dentro do território e fora sem que seja marginalizado ou estereotipado ao desenvolver sua fruição cultural. Nessa perspectiva, quando os jovens estão realizando suas práticas culturais nos espaços públicos da cidade não estão sendo vistos como jovens periféricos, mas sim como jovens que estão desenvolvendo práticas juvenis.

Na seção a seguir apresento os resultados a partir do Instrumento do Balanço do Saber.

8. ANÁLISE DO INSTRUMENTO DO BALANÇO DO SABER

Apresento neste capítulo os resultados de análise obtidos a partir do instrumento utilizado Balanço do Saber confrontando as entrevistas, sendo assim, a análise se baseia nas produções realizadas pelos 18 estudantes, tendo 12 estudantes mulheres, duas delas adultas e com 6 estudantes homens da Etapa 5 da EJA. As Oficinas “Ponto de Encontro” tiveram como primeiro momento, perceber as singularidades de cada indivíduo, seus comportamentos, conversas e trocas entre os estudantes.

NÓS E OS ESTRANGEIROS OU ET: O QUE ENSINAR A QUEM NADA SABE?

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um estrangeiro sentado no sofá da sua sala. (...) A missão dele é levar para seu lugar de origem nossa experiência de vida. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender. Expresse, como tu vê a tua escola? Expresse, o que tu gostas de aprender na escola?

Optei por fazer uma troca de ET para estrangeiro para aproximar o instrumento das realidades dos estudantes, pois em nossa comunidade há alguns moradores que vieram de outros países como Senegal, mas, ao apresentar o livro de Bernard Charlot (2001), dois estudantes perguntaram se poderiam escrever como se fosse para um ET, então eu sinalizei que poderiam escrever para o ET. Essa oficina estava programada para dois períodos, porém precisei utilizar mais dois períodos, após o intervalo, pois surgiram dúvidas sobre o que seria importante ensinar ao estrangeiro ou ET. Nesse ponto, chama-se a atenção para um maior número de referências para saberes escolares e, abaixo, apresento as categorias identificadas.

- Ensinar a ler, deveria aprender matemática, aprender português, seria importante o estrangeiro aprender estudos escolares, nosso idioma, ensinaria educação física (Saberes relacionados à escola);

- Respeitar (Saber relacionado à moral);

- Jogar futebol, cultura e hábitos (Saberes do cotidiano e Saberes relacionados ao lazer e práticas de esporte).

Percebe-se, assim, um reconhecimento dos jovens pelas atividades relacionadas ao cotidiano escolar, e também a citação de dois nomes de professores para ensinar o Estrangeiro ou Et. Aqui encontro contraste com o trabalho original de Bernard Charlot (2001), no qual muitos estudantes descrevem a escola para o Estrangeiro ou Et aprender, também trazendo a citação de professores que poderiam ensinar-lhe saberes necessários para atingir seus objetivos,

como português para ler, escrever, falar corretamente, falar o nosso idioma, e matemática para lidar com o dinheiro, e pagar suas contas. A educação física é apresentada como uma maneira de prática de esportivas e socializadoras. Na educação física é citado um professor para ensinar e o lugar na escola.

Na segunda categoria, voltada à questão ético-moral, os jovens citam que poderiam ensiná-lo a ser gentil, educado com o próximo, respeitar as diferenças, não maltratar os animais, não pegar nada que não é seu, respeitar os colegas e os mais velhos.

Assim, na terceira categoria, os estudantes se disponibilizaram para ensinar, ao Estrangeiro/ ET, preceitos como respeito, cultura, hábitos etc., contudo, em relação aos hábitos, citaram o cuidado com a higienização, como escovar os dentes, para o Et, e, para o Estrangeiro, ensinar a cozinhar, assim como os cuidados da casa, tanto para o Et como para o Estrangeiro. Ensinar o Estrangeiro a andar de skate e fazer manobras radicais também foi mencionado, bem como jogar futebol, citado apenas por uma jovem.

Nos seus desenhos, os jovens relacionam a matemática com o que gostam de aprender na escola. Já nos desenhos de seis entre os 18 estudantes, respondendo à questão “Desenhe e expresse, o que tu gostas de aprender na escola?”, os jovens desenharam a quadra de futebol e vôlei, considerando a disciplina de Educação Física e as atividades coletivas, com a organização da professora. Para Meinerz (2005), “para eles, os processos de socialização vividos nas redes de sociabilidade constituídas fora da sala de aula podem ser prioridades na sua relação com a escola”. Desse modo, pude constatar que a relação com o saber passa pela socialização, na qual os estudantes experienciam a convivência com os colegas que também gostam das práticas esportivas, brincadeiras com regras, momentos de trocas e cooperação entre eles.

Balanco Geral: Eu e os Saberes

Além do encontro imaginário com o Estrangeiro ou Et, foi realizada outra atividade, na qual os 18 jovens estudantes deveriam desenvolver uma reflexão sobre os saberes, inspirados no trabalho de Charlot (1992) nas escolas públicas francesas, com alunos das classes populares. Com as seguintes questões: “De tudo o que aprendi e vivi, o que foi importante aprender? Quem ensinou?”, foram encontrados nos escritos desenvolvidos pelos estudantes discursos sobre experiências vividas pelos jovens e pessoas que colaboraram nesse aprendizado importante. Dessa forma, menciono aprendizagem que não foram citadas na primeira oficina Nós e os Estrangeiros ou ET, somente repetindo aprendizado de saber ler, pois a única estudante idosa cita esse aprendizado e justifica a importância de saber ler em seu cotidiano.

8.1 APRENDENDO COM AS VIVÊNCIAS

Dando continuidade às oficinas, apresento a segunda atividade que tem como objetivo uma escrita com as aprendizagens durante sua existência, os saberes importantes e quem os ensinou. Nesta atividade pude perceber que os estudantes escreveram a partir de uma reflexão sobre suas vivências e experiências de vida. Como os textos trouxeram muita diversidade de escrita sobre os saberes a partir das vivências, criei subtítulos para cada aprendizado encontrado nos escritos dos jovens e dos demais estudantes.

8.2 APRENDIZADO COM AQUELA QUE JÁ PARTIU

Em suas respostas, os estudantes descrevem vivências com familiares que já faleceram, bem como todo o carinho e respeito por esses entes queridos. Em um dos escritos, fica evidente a falta e também a admiração ao contar o quanto esse ente ficaria feliz com as novas escolhas que esses jovens vêm desenvolvendo em seu cotidiano, como voltar a estudar, trabalhar e conseguir morar sozinho.

Eu aprendi que todo mundo nessa vida tem que correr atrás e nunca desistir dos meus sonhos, pois sou filho de uma guerreira que não está mais presente na terra, mas tá sempre comigo (Estudante da EJA).

Além disso, a perda do familiar também é citada como forma de aprendizagem ao ter que aprender a conviver sem a presença e cuidados do familiar que antes era o principal suporte no seu crescimento e desenvolvimento humano, evidenciando o vazio que essas pessoas deixaram em suas vidas e tudo que fazem para esquecer a dor de perder alguém que se ama. Por outro lado, os jovens citam, também, quem são, atualmente, os seus suportes, como amigos, primos e tio. O luto aqui foi essencial para a construção da memória daqueles que perderam entes queridos, contando que, ao lidar com a morte do outro, o enlutado se fortalece, mostrando um processo de construção em relação ao luto e à memória.

Todo ente querido com o qual estabelecemos uma grande intimidade nos impregna, nos transforma. Sob o efeito de uma emoção particularmente intensa, em seguida a um falecimento, por exemplo, pode se produzir uma dicotomia, de maneira que o diálogo que então se instaura é bem mais do que um diálogo ilusório de si para si, é um verdadeiro diálogo de si com o outro, enquanto ente querido ... continua desta maneira a viver e a prosseguir em nós sua vida intelectual, afetiva e sensível e, por assim dizer, a desenvolver-se ainda por conta própria. (ARIÉS, 1977, p.276)

Assim, esses jovens criam estratégias para passar por esses momentos de dor da perda de seus familiares, como também citam os saberes que foram ensinados por esses entes que faleceram, e, ainda, abordam a expectativa de estar deixando feliz esse familiar que já faleceu, por suas atuais condutas. A partir dessa perspectiva, o estudante constrói a imagem da pessoa que já não está mais presente em vida como uma referência simbólica e moral. O luto, enquanto um processo culturalmente constituído, socialmente reproduz e manifesta uma ampla diversidade de valores sociais e significados culturais. A vida e a morte encontram proximidade através de objetos e lugares, isto é, formas de expressão da lembrança que se inscreve como narrativa e sentimento (HALLAM; HOCKEY, 2001). Dessa forma, a vida social das pessoas que já partiram pode persistir, além da morte, e a criação da memória surge como um suporte para enfrentar os desafios no cotidiano desses jovens.

Para Nora (2009), os lugares da memória podem ter significados que são lugares materiais e podem ser reconhecidos pelos sentidos; de um lugar que também serve de base para o lugar da memória, assim como os lugares simbólicos, que podem ser reconhecidos no coletivo. Desse modo, os saberes aqui estão associados a uma maneira de pensar esse saber que passa pela relação com o outro.

Para Morais (2014, p.92), “os meios utilizados pelos indivíduos, grupos familiares ou comunidades para manter a memória sobre o ente que se foi, sobre as causas da morte e sobre a lida com essa morte, podem fornecer meios de apreensão que podem ser concatenados com discussões mais amplas sobre a vida”. Logo, possibilitando narrativas acerca de entes que já faleceram, sempre se questionando se essa pessoa estaria feliz com suas atitudes e escolhas. Trata-se, assim, de persistir com a vida além da morte associada à criação de narrativas no entorno da memória dos que já partiram. Portanto, dando um sentido à vida e construindo seus saberes a partir de uma concepção existencial, guardando com carinho as relações vivenciadas com esse ente.

8.3 APRENDENDO A CONTROLAR SUAS ENERGIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS E DE ARTES MARCIAIS

Neste subtítulo, vou descrever como fazer esportes e praticar Muay Thai e futebol são saberes importantes para esses jovens que mencionam a prática esportiva relacionada ao aprender ter disciplina, cuidado com corpo e até uma possível chance de transformação de vida, assim como incentivo para não abandonarem os estudos, pois se não fosse a prática esportiva

no time de várzea do bairro, por exemplo, talvez não estivesse estudando. Um dos estudantes traz o Muay Thai como um saber, no qual aprendeu a controlar sua raiva, aprendeu a respeitar e ter mais cuidado com ele e com os outros, uma vez que o professor não tolera o uso das técnicas fora do ringue ou Octógono. “Gosto de jogar futebol e assistir futebol, quando estou jogando eu esqueço das coisas ruins”. (Estudante da EJA).

aprender Muay thai foi importante, porque aprendi a me controlar, antes eu não sabia ser educado, e hoje aprendi que não dá para sair brigando com as pessoas. Eu aprendi com meu mestre a me controlar e que não podemos sair por aí descontando nossa raiva nos outros. (Estudante da EJA).

Para Charlot (2000), “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que mantém com o mundo” (p.60). A partir dessa perspectiva, o sujeito de saber desenvolve seus conhecimentos através de suas experiências pessoais e com o outro. No conjunto dos textos sobre os saberes relacionados à prática esportiva, ou de Muay thai, os jovens citam que através dessas práticas aprenderam a ter disciplina, pois, quando estão praticando, descarregam suas energias e aprendem a se defender, mas não podem fazer uso das técnicas fora do ringue. No caso dos que jogam futebol, citam a disciplina de respeitar o adversário e utilizar todos seus saberes técnicos quando estão em campo, e do sonho de um dia ser um jogador profissional, mesmo que não seja em um grande time.

Jogar futebol é importante para mim, o treinador incentiva a gente a correr atrás dos nossos objetivos, mas tá sempre dizendo que também temos que estudar, porque senão fica tudo mais difícil, tipo se não der certo no futebol tu tem estudo para fazer outra coisa. (Estudante da EJA).

Percebo que as práticas esportivas e a arte marcial são reconhecidas como incentivadoras e mobilizadoras para dar continuidade aos estudos escolares, assim como uma possível oportunidade para transformação social, além do desenvolvimento humano. Podendo ser desenvolvida formalmente, podendo ser transmitida a partir de conhecimentos sistematizados, regras pré-definidas e ainda como um limitador de condutas – em que não são toleradas, pelos próprios estudantes, certas condutas –, pois, ao passar dos limites, os próprios estudantes já buscam meios de retomar à disciplina novamente.

Aqui vou citar um exemplo observado durante uma aula de Educação Física, na qual parei para assistir rapidamente, pois estava finalizando uma noite de entrevistas na escola, e também porque adoro assistir práticas de futebol. Um dos estudantes levou uma falta, mas a

professora estava conversando com uma outra estudante e não deu a falta, então o aluno falou num tom de voz agressivo e os estudantes do próprio time pediram para ele ser substituído se ele não pedisse desculpas para a professora e, assim que diz para ela que foi mal, a professora baixa a cabeça como se tivesse dito “tudo bem, mas que isso não se repita” e ele continuou jogando com os outros colegas.

De acordo com Pinheiro (2020, p.18), eles o fazem “integrando um espaço de possíveis erigido desde certa estética relacional voltada à viabilização de interações, bem como na maximização astuciosa das possibilidades para fazer frente à vulnerabilidade e/ou garantir a realização de práticas culturais preferenciais”. Neste caso, para não serem punidos com o término do jogo, ou até mesmo receber uma futura repreensão, os estudantes ali mesmo já resolveram a situação.

Ainda nessa perspectiva, as práticas produzidas pelos jovens que compunham necessariamente certas regras coletivas ao ingressarem no ambiente escolar reproduzem suas normas e condutas que passam a valer dentro da instituição. Assim, essas práticas contribuem para estabelecer relação entre seus pares e até mesmo com a instituição escolar, pois, dependendo da situação, os próprios estudantes resolvem sem que o professor ou direção tenha que se envolver. Agenciamentos esses produzidos pelos estudantes para controlar as tensões vivenciadas dentro do espaço escolar e também em seus cotidianos fora do espaço escolar.

Para Dayrell (2007), “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, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações” (p.1106). Dessa forma, podemos refletir sobre a relação social desses jovens, as diversas tensões vivenciadas por eles, enquanto estudantes de periferia, e como eles resolvem essas situações de violências e opressões para que não sejam punidos pela instituição.

Para Sanches e Rubio (2011), “a atividade esportiva também pode ser utilizada como uma forma de canalizar a energia que muitas crianças têm dificuldade de controlar, evitando que elas depositem esse vigor, natural de toda criança e de todo jovem em pleno processo de desenvolvimento, em situações inapropriadas” (p.832). Nos espaços escolares é possível perceber como os esportes e as artes marciais contribuem para o controle de si mesmo, assim como, também, servem de parâmetro moral e de disciplina, pois a partir da prática desses esportes os jovens aqui conseguiram compreender seus limites e até obter uma melhora em seus comportamentos e nas relações com o outro.

Dessa forma, podemos questionar: esses estudantes criam a mesma relação com a educação física? O esporte pode ser considerado uma ferramenta eficaz de aprendizagem para

ser desenvolvida com crianças e jovens como forma de controle de si, dificuldades de conter seus impulsos, ajudar a lidar nas relações e na mobilização dos jovens dentro da escola e contribuindo em suas ações. Por outro lado, podemos refletir sobre como os jovens dão outros sentidos para a prática esportiva, seja pela identificação, sociabilidade juvenil ou também pela facilidade de circular em territórios nos quais eles não poderiam estar se não estivessem realizando esportes, pois sua moratória social e condição juvenil são insuficientes para viverem sua juventude.

Para Pinheiro (2021), “tratava-se da possibilidade de construir a condição de jovem, gestando juntos uma prática que apreciavam, desde a qual produziam registros mnemônicos no curso de suas individuações, vivenciando interstícios de suspensão dos compromissos prementes da vida adulta”. (p.222). Sendo assim, é necessário pensar nas experiências juvenis comuns da produção de identidade e os desafios sociais enfrentados por esses jovens.

Portanto, para Barrère (2016, p.81): “La educación del carácter no es más hacer frente a un veredicto escolar ineludible sino a un espacio borroso de posibilidades e incertidumbres, que puede, bajo ciertas condiciones, preparar también para el futuro”. A escola pode ser um lugar de incertezas e de poucas possibilidades para alguns estudantes, logo, eles buscam desenvolver outras atividades fora do espaço escolar, nas quais estão buscando oportunidades, como, também, são mobilizados a frequentarem ou retornarem ao espaço escolar.

8.4 APRENDER PARA TRABALHAR

O que foi importante aprender na minha vida foi a ter responsabilidade desde muito cedo: aprendi a trabalhar e ter meu dinheiro para comprar minhas coisas (Estudante da EJA).

O jovem atribui ao pai tal aprendizado de ensinar a ter responsabilidade, neste caso trabalhar para poder comprar “suas coisas”. No texto, o estudante não cita que coisas são essas, mas em seus escritos fica evidente o sentido moral, um discurso que identifica seu orgulho por ser um jovem trabalhador. Para Dayrell (2007), “o mundo do trabalho parece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que o trabalho também faz a juventude”. (p.1109). Assim, trabalhar é a saída para suas substâncias, pois sua moratória social é insuficiente para viver de forma legítima sua juventude.

Partindo da realidade dos jovens de periferia, que tem o trabalho como uma referência de aprendizagem e também de sobrevivência, é preciso aqui reconhecer e compreender a interpretação que esses estudantes dão ao trabalho, pois para alguns jovens de periferia é através

do trabalho que conseguem suprir suas necessidades mais urgentes, mesmo com alguns estudantes trabalhando em empregos informais, em condições precárias e instáveis, o trabalho é necessário para a sua subsistência. Para Pereira (2019), “com a formação do capitalismo, também se origina uma nova classe social, o proletariado, a classe operária industrial, obrigada a vender a sua força de trabalho ao capitalista”(p.13), assim garantindo a sua existência social. Além disso, com o aumento das desigualdades sociais e a criação de novas condições e informalidade do trabalho, o que se percebe é o aumento da exploração da força de trabalho e uma supervalorização da manutenção do emprego, pois não importa em que condições de trabalho o sujeito está, o que importa é que o sujeito está empregado.

Para Margulis e Urresti (1996, p.6), “la moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma descripta: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo -a trabajos más duros y menos atractivos-, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares”. Dessa forma, para o autor, é preciso reconhecer a existência de jovens e juventudes de setores populares que não vivem sua juventude. Esses jovens, em particular, vivenciam uma condição juvenil precarizada, na qual ainda na adolescência são conduzidos ao trabalho para preservação de suas vidas. Assim, também, sobrevivendo com uma moratória social insuficiente para aproveitar sua juventude, e encontrando no trabalho um meio para sustentar e enfrentar a precariedade vivenciada pelos jovens da periferia.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do primeiro trimestre de 2023, as taxas de desocupação mais elevadas se referem à população dos grupos etários de 14 a 17 anos (33,1%) e de 18 a 24 anos (18,0%), em sua maioria pessoas pretas e pardas. Neste sentido, podemos considerar a manutenção do desemprego entre os jovens da periferia, pois é nela que se encontra a maioria da população preta e parda. Portanto, se trabalha sob o controle do capitalismo, no qual se mantém a exploração da força de trabalho, baixos salários, miséria, fome, desemprego, crise econômica e desigualdades sociais. Condições nas quais os jovens têm que se submeter para sua sobrevivência. Sobre a condição juvenil, para Margulis e Urresti:

Aun cuando el desempleo y la crisis proporcionan a veces tiempo libre a jóvenes de clases populares, estas circunstancias no conducen a la “moratoria social”: se arriba a una condición no deseada, un “tiempo libre” que se constituye a través de la frustración y la desdicha. El tiempo libre es también un atributo de la vida social, es tiempo social, vinculado con el tiempo de trabajo o de estudio por ritmos y rituales que le otorgan permisividad y legitimidad. El tiempo libre que emerge del paro forzoso no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento. (MARGULIS;

URRESTI, 1996, p. 03.).

Desse modo, convivendo com a precarização das relações de trabalho, por meio de reformas trabalhistas inseguras para os jovens das classes populares, os índices de desemprego são significativamente superiores, e os níveis de informalidade também apontam situações de trabalho bastante precarizadas. Se levarmos em consideração a atual conjuntura das juventudes brasileiras, notamos que elas sobrevivem com uma moratória social insuficiente e tendo que, ainda na adolescência, buscar uma relação com o mercado de trabalho, para assistir a subsistência familiar, garantindo sua sobrevivência e ainda viver suas juventudes.

Para Corrochano (2020, p.364), “golpeando de forma contundente todos aqueles que vivem do seu trabalho, incluindo e deixando sem perspectiva de inserção os jovens pobres, negros, moradores das periferias das grandes metrópoles”. De modo geral, as condições de trabalho para jovens no Brasil conduzem a indicadores não favoráveis para o conjunto da população. Ainda para Corrochano (2020), “trabalho para ganhar a vida” ou o “trabalho para ganhar um salário” passou por transformações significativas. E palavras como “incerteza, flexibilidade, insegurança e crise, precarização, adquirem força e concretizam a realidade que muitos/as jovens enfrentam” (2020, p.18). Por isso, considero a importância que os jovens dão ao trabalho, pois, para além da manutenção das desigualdades, os jovens da periferia enfrentam desafios diários para sobreviver, e sem ser necessário entrar para o mundo do tráfico, prostituição e do crime.

Aprendi a trabalhar muito cedo, com 10 anos eu já trampava com meu coroa na obra e ainda chegava em casa e ajudava a mãe nas funções da casa. E foi bom, hoje eu me viro sozinho... a única coisa que eu não sou bom é na cozinha. (Estudante da EJA).

Nesse contexto, os estudantes apontam o trabalho como uma referência de aprendizagem e de sobrevivência, mas principalmente como uma oportunidade de não estar envolvido com o crime. Sendo assim, o trabalho para os jovens da periferia pode ser uma alternativa, uma vez que estar trabalhando é melhor que estar envolvido com atos ilícitos, pois sabem o que acontece com quem entra para o mundo do tráfico: muitos estudantes conhecem jovens que entraram e acabaram presos ou até mesmo tendo suas vidas ceifadas, seja pela polícia ou seja pela guerra das facções. Supera-se a exploração da força de trabalho pela necessidade de sobreviver a partir da prática do trabalho.

8.5 APRENDER COM A PRECARIIDADE E A VIOLÊNCIA

Eu tenho 16 anos, ano passado aprendi muito até agora, fui embora de casa com 15 anos, passei fome, apanhei muito, fui humilhada. Eu aprendi que devo viver sozinha e que nem tudo acontece como eu quero (Estudante da EJA).

A escrita dessa jovem é construída sobre suas vivências e experiências cotidianas, pois sua aprendizagem até aqui foi a partir da precariedade e da violência, e a jovem cita que se é para viver com uma pessoa ruim estão prefere viver sozinha, relatando também alguns medos e até traumas. Sem dúvida, esses escritos foram, para mim, os mais dolorosos de ler, pois sei o que é viver na precariedade e sofrer violência doméstica. Dando seguimento a análise sobre o Balanço Geral, aqui os saberes se deram de forma cruel, a partir de suas vivências, pois em seus escritos mencionam que foi a vida que lhes ensinou. Outro jovem cita que aprendeu a lidar com as violências que já sofreu durante a vida.

Eu acho que estou ficando doente, meu cabelo tá caindo muito, mas estou tentando manter a calma, às vezes eu choro, porque fico nervosa, mas lembro que tenho que me manter calma. (Estudante da EJA).

Para Fonseca (2004), “a violência é um termo de infinitos desdobramentos. Além da violência física, fala-se de violência simbólica, de violência psicológica, de violência econômica e de violência institucional, (p.86). Desse modo, se percebe que essa jovem vivenciou várias situações de violências, crime cometido por seu ex-parceiro, que muitas vezes ficam impunes, pois vivemos em uma sociedade machista, na qual as vítimas passam por uma exposição e os agressores continuam vivendo como se nada tivesse acontecido. Por isso é necessário políticas públicas para amparar, acolher e proteger as vítimas de violências da periferia. Acredito que a escola tenha papel fundamental no desenvolvimento humano e, portanto, deve conscientizar sobre as violências contra a mulher e também na busca por proteção.

Eu já apanhei muito nessa vida, mas hoje eu aprendi a me defender muito bem, mas quando eu era criança só apanhava e eu era muito brigão na escola, porque ali ninguém me entendia, nem a professora, daí eu larguei da escola. (Estudante da EJA).

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que os jovens de localidades de periferia vivenciam experiências diversas e múltiplas com condições de vida distintas e modos diversos de concretização do seu cotidiano – que abarcam, inclusive, a relação com a escola. De acordo com Di Leo (2019), as experiências escolares em bairros marginalizados (ou de periferia) se associam a distintas formas de discriminação e de imposição de estereótipos nos sujeitos, por suas origens étnicas, nacionais ou de território/área. No Brasil, podemos trazer o racismo como

uma opressão que estrutura a violência escolar, bem como gera a dificuldade de permanência de alunos e alunas negros/as na instituição, acarretada pelo sofrimento que pode emergir dos pares, dos professores e de outros funcionários. Essas discriminações afetam a subjetividade e os itinerários dos jovens de periferia, que narram “repeticiones de años”, “fracasos”, “segregaciones” o “exclusiones” (DI LEO, 2019, p. 1.030). Outro aspecto relacionado à exclusão e segregação desses alunos é o fato de a instituição escolar seguir perpetuando um currículo eurocentrado e afastado das realidades das juventudes que estão na escola pública de periferia.

Desse modo, os jovens da periferia aprendem a transitar dentro da cidade e também a se defender dos conflitos e das violências sofridas. Ainda para o autor, “situaciones de violencia - vividas especialmente durante su infancia o adolescencia -, generadas por distintos familiares cercanos, significándolas como heridas que marcaron sus vidas” (DI LEO, 2017, p.1027). Assim, esses indivíduos desenvolvem estratégias para circular dentro e fora do território, e superar seus conflitos. Estigmas relacionados à juventude de periferia, uma marca que diferencia, estes jovens que convivem sob a violência que impera nas comunidades. Nessas experiências é possível perceber os processos de individuação vivenciados pelos jovens tendo que suportar e criar estratégias para enfrentar a discriminação e a violência, saberes de ordem moral para sobreviver e circular pela cidade e comunidade.

Nesse sentido, as análises apontam para diferentes violências vivenciadas por esses jovens nas suas relações sociais, estruturais como a violência simbólica manifestações de ausência de segurança em seus cotidianos. Para Pimenta (2014), “os fenômenos de violência, portanto, inserem-se em um conjunto de formas de conflitualidade configuradas como expressão de processos estruturais mais amplos, de exclusão, de acirramento de tensões sociais e disseminação de novas normas sociais” (p.706). Alicerçadas na prática de violência doméstica contra mulheres e crianças. Práticas de violência simbólica comum contra as classes populares, discriminação racial, identidade de gênero, intolerância religiosa, violência escolar dentre outras. Mecanismos silenciosos e violentos de exclusão e também de manutenção de um sistema de precarização nos territórios periféricos.

8.6 IDENTIDADE: RESISTINDO AO PRECONCEITO

Para Charlot (2000), “o que está em jogo também são as relações com os outros e a relação consigo, e quem sou, para os outros e para mim mesmo”, (p. 68). Nessa perspectiva, encaixam-se os escritos e aprendizagem importantes de uma jovem em sua construção

identitária, na qual a jovem menciona que viveu muitas situações de preconceito até conseguir se assumir uma mulher lésbica.

fui embora de casa, pois minha mãe não aceitava meu relacionamento com outra mulher, tive que namorar escondido da minha mãe um tempo, então quando fui morar com minha avó, ela começou a me procurar e eu disse que não tinha nada de errado só queria curtir do lado da pessoa que eu gosto, sem ter que me esconder. (Estudante da EJA).

Para essa jovem, o maior aprendizado foi ter que lidar com a mãe, pois ela não aceitava o seu relacionamento com uma mulher. No texto ela é muito breve com as palavras, mas acredita que se não fosse dessa forma ela não iria ficar bem, acredita que as duas aprenderam com a situação vivida, relata que a mãe não é muito aberta para conversar, mas aprendeu a respeitar a filha do jeito que ela escolheu ser.

Portanto, é possível perceber que a estudante buscava o respeito da mãe e também por sua identidade enquanto mulher lésbica. Nesse processo de constituição da identidade, que constitui o jovem como ator plural, com múltiplas identidades e produto de experiências de socialização em contextos sociais variados. Para Dayrell (2018), “podemos afirmar que a juventude é uma construção social que pode ser vivenciada de maneira diferente, dependendo de condição social, gênero, raça ou religião do jovem, dentre outras variáveis sociais” (p.103). Desse modo, é necessário a compreensão das diferentes juventudes e das variadas maneiras de ser jovem.

8.7 APRENDER A LER

Aprender a ler para mim foi bem importante, pois hoje consigo fazer algumas coisas sem ajuda, como pegar um ônibus, ler um documento, um texto é muito importante e é bom para a gente saber ler. (Estudante da EJA)

Para essa estudante adulta, aprender a ler foi um aprendizado significativo, pois depois que aprendeu a ler pôde realizar tarefas que antes não conseguia fazer sem ajuda dos filhos, como pegar um ônibus e ir ao banco. Para Charlot (2013, p.151), “há outras formas de aprender, outras formas valiosas de se relacionar com o mundo, com outros, consigo mesmo, outras atividades que valem a pena ser desenvolvidas e aperfeiçoadas em uma vida humana”. Nessa perspectiva, percebo que duas estudantes citam o aprender a ler como um aprendizado significativo, uma adulta e uma idosa, pois ambas sabiam fazer muitas coisas, mas faltava aprender a ler e, após esse aprendizado, elas ficaram muito mais autônomas, não dependendo

mais dos filhos e da ajuda de outras pessoas para ler e ajudar a desenvolver suas tarefas em seus cotidianos.

Aprender a ler foi uma ação mobilizadora para essas estudantes voltarem a estudar, pois não tiveram muitas oportunidades em suas juventudes, tendo que se dedicar ao trabalho, família e cuidados com filhos. Considerando as trajetórias escolares truncadas desses estudantes que retornaram para a escola após um longo período ou sem nunca ter frequentado um espaço escolar, citam que sempre quiseram frequentar o ambiente escolar, mas que por diversos fatores não conseguiram retornar ou dar início aos estudos.

Se a educação deve atuar de outra maneira que não como instrumento de opressão, ela deve ser concebida como uma “pedagogia do saber”. A educação para a liberdade não é simplesmente uma questão de estimular o ensino que tenha um certo sabor político; não é um meio de transmitir ideias tidas como verdadeiras, por “melhores” que elas sejam; não se trata de doar o conhecimento do professor aos não instruídos ou de informá-los sobre o fato da opressão que sofrem. O ensino e a aprendizagem são dialógicos por natureza, e a ação dialógica depende da percepção de cada um como cognoscente, atitude essa que Freire chama de conscientização. (FREIRE, 1997, p. 13).

Ainda, para o autor, “a alfabetização é analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora” (FREIRE, 1997, p.08). Trata-se de emancipar os estudantes, fazendo com que consigam realizar suas tarefas cotidianas sem ajuda de ninguém, promovendo autonomia. Saber ler, para essas mulheres, lhe proporcionou liberdade e transformações em seus cotidianos, pois agora não precisam mais de outras pessoas para lerem para elas, assim reconhecendo a alfabetização enquanto uma construção social que está implícita na organização da visão de história do indivíduo, e que deve estar consolidada em projeto ético e político que possibilite dignidade e amplie as possibilidades de vida e liberdade humana.

De início, revelo que assim que iniciei as análises do Instrumento do Balanço do Saber e as entrevistas tive que retornar à escola para conversar com alguns jovens sobre algumas dúvidas que surgiram durante as análises, e, assim, anotar nossas conversas no meu diário de campo, retorno que, acredito, tenha sido fundamental para solucionar as dúvidas pontuais. A partir dessa perspectiva, percebo que para esses estudantes da EJA o espaço escolar, bem como alguns docentes, e os saberes escolares são importantes, pois neles é depositado um sentimento de esperança de melhores condições para suas vidas. Vivências marcadas pelo descaso do Estado e pela falta de políticas públicas que contemplem essa juventude, assim contribuindo para a manutenção das desigualdades.

Partindo das minhas observações com o diário de campo, na primeira fase de minha pesquisa, e da análise do Instrumento do Balanço do Saber, foi possível identificar que a relação com o saber dos jovens passa pela relação com os docentes, aqui enfatizo as práticas do professor e a relação afetiva que o estudante cria com o docente, pois, na grande maioria dos desenhos desenvolvidos na atividade do Instrumento do Balanço do Saber, a professora de Português é desenhada e citada para ensinar o Estrangeiro ou Et. A professora negra, moradora da periferia, tem a maior parte das menções nos trabalhos realizados pelos jovens e até adultos. A docente, além de desenvolver suas práticas, é a maior incentivadora para que esses jovens não evadam, como já mencionado na primeira fase, a professora está sempre próxima dos estudantes, perguntado dos seus cotidianos e também incentivando os estudantes a buscar melhores condições e tem como exemplo sua história de vida, na qual precisou vender doces e salgados para pagar as mensalidades da faculdade. Desse modo, acredito que os estudantes se identificam com a professora que também passou por dificuldades e teve que buscar meios para sobreviver e pagar seus estudos, para além de suas práticas.

Portanto, muitos são os saberes aqui mencionados, como aprender com as práticas esportivas, com o trabalho, aprendizagem da ordem moral, aprender a viver com a precariedade e violência, e também aquele classificado como um saber identitário, no qual a estudante luta para que sua mãe respeite suas escolhas. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre como a escola atua com os saberes aqui mencionados como importantes para os 18 estudantes que participaram da metodologia do Instrumento do Balanço do Saber. Será que na escola tem lugar para esses saberes? Desse modo, as entrevistas aqui analisadas trazem grandes referências de saberes importantes e significativos como aqueles que são utilizados no cotidiano, como a matemática e o português. Evidenciando, também, como os e as estudantes desenvolvem táticas para enfrentar a precariedade e as diferentes violências experienciadas por eles.

Neste contexto, os aprendizados mais importantes e significativos mencionados pelos estudantes são os saberes relacionados com suas experiências e trajetórias, logo, podemos então considerar que as relações de saber são estabelecidas entre diferentes saberes dos sujeitos. Dessa forma, a relação com o saber tem relação com socialização de jovens de periferia que compunham sua condição juvenil e identitária.

Concluo este capítulo afirmando a importância metodológica entre a articulação do balanço do saber e das entrevistas que me permitiu categorizar os saberes escolares e não escolares de forma mais acessível.

Na próxima seção apresento as considerações finais de minha pesquisa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de minha pesquisa, busquei me aproximar dos jovens estudantes da EJA, assim criando um vínculo e me inteirando, cada vez mais, sobre seus cotidianos e suas vivências. Para isso, foi necessário utilizar minha experiência como educadora da periferia, como também os meus conhecimentos adquiridos na academia para construir uma relação com os jovens, para eles não se sentirem inferiorizados, pois a linguagem acadêmica muitas vezes os afasta. Lembro-me de uma conversa com os estudantes, na qual eles indagaram para quem eu iria escrever esta pesquisa. Então eu me prontifiquei, junto a esses jovens, a escrever uma dissertação na qual os estudantes da periferia, ao ler a minha pesquisa, não tenham que estar com um dicionário na mão para traduzir minha escrita, porque a linguagem acadêmica não está em nossos cotidianos.

Espero ter cumprido com minha palavra perante os estudantes da EJA, pois acredito que é possível construir outras relações paritárias, sem que se perca a dimensão de respeito. Dessa forma, a primeira preocupação do meu trabalho foi tentar traduzir os estudos de minha principal referência, Bernard Charlot, em palavras acessíveis aos estudantes para que eles compreendam que esta pesquisa, para além de responder os objetivos específicos, tem o intuito de abrir um espaço de escuta para esses jovens e trazer, nos escritos desta dissertação, seus saberes significativos e importantes, além de seus percursos. Nesse sentido, foi fundamental a articulação metodológica entre o balanço do saber e as entrevistas que me permitiu categorizar os saberes escolares e não escolares mais facilmente.

Dessa maneira, manifesto aqui as situações desumanas vivenciadas por esses jovens dentro de seus territórios, um reflexo da violação de direitos e da falta de ações dos Estados para criar mecanismos públicos que contribuam de fato para a proteção e transformação em seus cotidianos. Sabemos que existem alguns programas de reparação contra as injustiças experienciadas por esses atores, porém não são suficientes para verdadeiras mudanças na vida desses jovens contemporâneos da periferia.

Ademais, seus percursos são marcados pela exclusão, resultado do descaso e desamparo a esses estudantes, que vivem em meio a vulnerabilidade, que contribui para que os jovens tenham que procurar meios para sobreviver precocemente em um mercado de trabalho no qual não há lugar para todos e todas. Assim, vivenciam, dentro desse sistema capitalista, diversas exclusões e têm que sobreviver dentro de uma ótica colonialista, onde “só quem estuda e trabalha tem êxito”. Mas sabemos bem que essas narrativas só reforçam e reproduzem as desigualdades e a violência contra os jovens das classes populares, pois o futuro é incerto e nem

todos vão encontrar empregabilidade; muitos terão que se ocupar no trabalho informal, sem nenhuma garantia de direitos.

É fundamental fazer também uma reflexão sobre o processo escolar vivenciado por esses jovens, que, como percebido em muitas narrativas, mostra que o ensino regular não conseguiu olhar para as necessidades desses estudantes, pois, em duas das seis entrevistas, o motivo dos jovens terem evadido do ensino regular foi por razões que não tinham relação com a situação socioeconômica, e sim com algumas práticas e ações desenvolvidas dentro do ambiente escolar, que distanciaram os estudantes da escola. De acordo com Charlot (2013), para alguns estudantes, o sentido da escola está em tirar boas notas, passar de ano e receber um certificado de conclusão, sem realmente estar mobilizado, sem engajamento para apropriar-se de um conhecimento significativo e de forma agradável. Isso faz com que alguns estudantes tenham péssimas recordações sobre seus processos de escolarização no ensino regular, conforme as narrativas dos dois jovens entrevistados em minha pesquisa que só foram gostar de ir e participar das aulas na EJA

Quero ressaltar aqui que não foram todos os estudantes que trouxeram narrativas ruins da sua escolarização no ensino regular, há também jovens que verbalizaram lembranças boas do espaço escolar e principalmente de educadores ao estabelecer relações com seus educandos deixam um pouco de si em cada um deles. E que alguns educadores demonstravam um cuidado e preocupação com a situação em que as educandas vinham para escola, mas, mesmo assim, as estudantes tiveram que evadir, pois precisaram buscar meios para a sua sobrevivência e de suas famílias também.

É fundamental compreendermos a importância da existência da Educação de Jovens e Adultos para esses jovens, pois, apesar de algumas lacunas no ensino, qual seria o outro espaço que os jovens das classes populares poderiam frequentar para concluir seus estudos? Hoje não consigo imaginar outro espaço que acolha melhor esses estudantes, que têm em seus cotidianos a luta e batalha contra a precariedade. Utilizo a palavra luta e batalha, pois é como percebo as estratégias que esses jovens resistentes desenvolvem para manter sua existência dentro de seu território. Aqui evidencio também, que a escola para esses estudantes pode ser um lugar de refúgio para driblar a marginalização, precariedade e violência experienciadas por esses educandos.

Nessa perspectiva, é necessário compreender a relação com o saber construída por esses jovens estudantes da EJA, e entender que os saberes escolares são importantes para eles, mas sobreviver é prioridade em meio à marginalização, precarização e violência. Igualmente

importante é reconhecer que seus itinerários e as aprendizagens adquiridas fora do espaço escolar são fundamentais para eles transitarem em outros territórios e preservar suas vidas. Percebo, também, que quando o estudante se identifica com o educador é que ocorre a mobilização ou engajamento em uma atividade em que ele reconhece sentido.

Destaco, ainda, a sociabilidade entre seus pares nas diferentes práticas culturais juvenis. Nesse contexto, os jovens apresentam dinâmicas de sociabilidade, com diferentes relações e interações sociais, atravessando sua vida cotidiana, que se constituem predominantemente no contexto familiar e na convivência com amigos, amigas e colegas que, em sua maioria, são do mesmo sexo e faixa etária. Entretanto, eles ainda encontram na escola certo distanciamento e desinteresse pelas práticas culturais e juvenis que eles, enquanto jovens estudantes da EJA, experienciam fora do espaço escolar. Contudo, percebo, conforme as narrativas e o Instrumento do Balanço do Saber, que a relação com o saber, para esses indivíduos, é permeada por sua socialização nas periferias, no trabalho e nos laços próximos.

Além disso, é essencial a construção de uma relação de socialização com esses estudantes, pois é preciso lembrar que esses jovens buscam uma oportunidade de concluir seus estudos, mas carregam experiências que provavelmente jovens de outras classes sociais jamais irão vivenciar. Pontuo que a EJA, por ter influência da Educação Popular, mantém sua característica de uma educação não formal, assim contribuindo para uma relação dialógica e horizontal entre professor e estudante, uma pedagogia humanista com responsabilidade social e política, na qual se reconhece os percursos e suas aprendizagens. Para Freire (2012), “a compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertarem-se” (p.14). Dessa maneira, rompendo com uma academia eurocêntrica que nos adentra dentro da ótica colonial.

A respeito da reflexão crítica sobre as violências enfrentadas pelos jovens em seus cotidianos, ao desenvolver a pesquisa, foi possível perceber diferentes formas de violências e como os estudantes as encaram. Assim, ao longo de meus estudos, reconheço que as jovens mulheres que participaram das entrevistas, e da metodologia do Balanço do Saber, experienciam, em suas vivências diárias – além da privação de recursos básicos, e de terem que trabalhar além da carga horária no trabalho –, uma sobrecarga de trabalho maior que os dois jovens entrevistados do sexo masculino. E, para as jovens que são mães, as pressões são ainda maiores, pois também há o cuidado e preocupação com filhos.

Minha pesquisa não tinha o objetivo de abordar tal assunto, mas conforme fui lendo as narrativas, bem como os escritos do Balanço do Saber, destaquei diversas situações de excesso

de trabalho desenvolvido pelas jovens mulheres e também de experiências com a violência física. Em um dos escritos, uma jovem cita que aprender a se defender das violências sofridas em seu antigo relacionamento foi significativo, pois atualmente ela sabe se defender. Para Hooks (2020), uma das intervenções do feminismo contemporâneo foi a conscientização da violência doméstica, atualmente abordada em vários espaços, inclusive nas escolas. Violência doméstica constantemente ligada à violência relacionada ao machismo estrutural, pensamento sexista de dominação masculina dos corpos femininos.

Portanto, tendo acessado tais conhecimentos, tenho a responsabilidade e compromisso de levantar essas questões de violências vivenciadas por esses jovens e principalmente pelas jovens mulheres da periferia, me comprometendo, aqui, a atribuir e aprofundar, em uma próxima pesquisa, essas violências marcadas em suas narrativas e também experienciadas (afinal, quais práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos educadores podem contribuir para conscientização dessas violências?). Igualmente, desejo continuar meus estudos sobre a ‘relação com o saber’, de Bernard Charlot (2000; 2001; 2005; 2013), buscando também inserir novas referências, como Martuccelli (2007; 2010), com seus estudos a partir de uma análise do capitalismo contemporâneo e das estruturas e processos de individuação dos sujeitos, abordando as provas sociais que esses estudantes enfrentam, assim como também, quais são os suportes na vida desses estudantes.

Ao chegar ao final dessa caminhada muitas questões se concluem, mas outras tantas estão aqui pulsando. Uma delas está voltada ao processo escolar e as desigualdades escolares e sociais, cujo modelo de escola não contempla a maior parte de seus estudantes, e só afasta e oprime os estudantes das escolas de periferia. Algumas práticas desenvolvidas, principalmente no ensino regular, de acordo com as narrativas, estão distantes de suas realidades, o que faz com que esse aprendizado seja somente para passar de ano.

O professor das escolas públicas é também uma vítima da falta de amparo do Estado, que pouco investe em formação e não valoriza a categoria. Ainda assim nos exigem excelência, mas como acreditar no futuro se a maior parte do que vivenciamos e presenciamos são jovens querendo oportunidades, mas que nunca são bons o suficiente, nunca estão preparados para competir “mano a mano” com os estudantes de escolas particulares. E mesmo com algumas políticas públicas, há insuficiência. Aqui, em especial, menciono as cotas, que foi uma maneira encontrada para reduzir um pouco das injustiças vivenciadas por esses jovens e que, mesmo assim, não consegue contemplar todos os estudantes, pois não há universidades para todos e muitos nem podem ter o privilégio de fazer cursinhos preparatórios. Assim, o que resta para

esses jovens é encontrar meios para sobreviver, seja trabalhando em empregos com menos prestígio, no tráfico, ou até mesmo na prostituição.

Não posso deixar de escrever a respeito dos poucos estudantes de periferia que conseguem trabalhar e ter o privilégio de estudar: nós somos importantes para nosso povo da periferia. É em nós que as crianças e adolescentes se espelham, é em nós que eles acreditam, mas não é fácil, pois esbarramos na precariedade e nas desigualdades, pelo menos foi o que vivenciei até aqui, como educadora e estudante da periferia. É como a letra daquela música dos Racionais (2002), *A Vida É Desafio*, “que o sofrimento alimenta mais a sua coragem”, e é assim que concluo este estudo, lembrando aos estudantes da periferia que ocuparam esse espaço tão importante que é a universidade: não esqueçam de compartilhar seus saberes, incentivar e mobilizar os outros estudantes que também sonham em estar numa universidade. Para que o único ciclo na periferia seja desses estudantes e seus filhos a conquistarem diplomas, mudarem suas realidades para assim poder contribuir para uma conscientização dentro de seus territórios.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História da Morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- ALMEIDA, Frederico Alves; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, Prefeitura de Contagem, Belo Horizonte, MG, Brasil. II Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2021.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa edições, 70, 225. Título original: L' Analyse de Conremt © Presses Univcrsitaires de France. 1977. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Capa de Edições 70. Todos os direitos reservados para língua portuguesa por Edições 70, Lda. Depósito legal 11° 93118/95 ISBN: 972-44-0898-1.
- BARRÈRE, Anne. La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales. **Propuesta Educativa**. Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2. p. 75-83.
- BARROS, Anália Bescia Martins de. **A Relação Entre os Saberes-experiências do Trabalho e os Saberes Escolares**, Vista por Alunos do Proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 de maio de 2000.
- BRASIL. Sistema da Assistência Social (SUAS). São Leopoldo, 2016. Disponível em: [DIAGNÓSTICO SOCIOTERRITORIAL DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SÃO LEOPOLDO - Atualizado](#). Acesso em: 09 set. 2023.
- BROD, Anelise. **Prática e trajetórias juvenis pelo espaço da cidade de Erechim: a construção de saberes e sua correspondente conotação em aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BRUNEL, Carmen. **Ensino Supletivo: Reconstituindo trajetórias**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

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

Revista **Cadernos de Clio**. v. 5 (2014). DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/clio> ... Rua General Carneiro, nº 370/380. Centro - Curitiba/PR CEP: 80.060-150.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da —segunda chance. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007, p. 55- 67.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J**: juventudes na educação de jovens e adultos. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

DAYRELL Juarez, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MEYER, Sanches. Simone; Rubio, Kátia A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência Educação e Pesquisa, vol. 37, núm. 4, diciembre, 2011, pp. 825-841 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil

Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal / Juarez Dayrell... [et al], organizadores - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 449 p.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FERREIRA, Lorena Dutra Moreira e. **Juvenilização na EJA em Ouro Preto/MG [manuscrito] e perspectiva dos estudantes mais jovens**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

FERREIRA, Lorena Dutra Moreira e. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista de Educação**, n. 14, ANPED, São Paulo, mai/ago, 2000.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. 10ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica 2020** – Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020.

LEMOS, Ana Cristina Marques. **A Relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade**. 124f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território - GIT. Universidade Vale Do Rio Doce, 2016.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisas sociais**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NETO, O. C. O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. de S (Org). **Pesquisa Social** - Teoria Método e Criatividade. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.51-66.

NONATO, Symaira Poliana; CORROCHANO, Maria Clara. **Juventudes e trabalho**. Ebook. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

NORA, Pierre. **Pierre Nora en Les lieux de mémoire**. Santiago: lom/Trilce, 2009.

OLIVEIRA, Altemir. **O Protagonismo Juvenil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

PEREIRA, Francisco. **Karl Marx e o Direito**: Elementos para uma crítica marxista do Direito. Salvador-BA: LEMARX, 2019.

PINHEIRO, Leandro R. (Org.) **Itinerários Versados**: questões, sintonias e narrativas do cotidiano. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PINHEIRO, Leandro R. **Identidades em narrativa**: práticas e reflexividades na periferia. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

PINHEIRO, Leandro R. Itinerários versados: redes e identizações nas periferias de Porto Alegre. **Cadernos IHU IDÉIAS**, v. 15, p. 03-22, 2017.

PIMENTA, Melissa Mattos. **Masculinidades e sociabilidades: Compreendendo o envolvimento de jovens com violência e criminalidade**. DILEMAS - Vol. 7 - n Melissa de Mattos Pimenta o 3 - JUL/AGO/SET 2014 - pp. 701-730

QUIVY, Raymond. **Manuel de recherche en Sciences Sociales**. Paris: Dunod, 1995. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho.

Rodrigo Manoel Dias da Silva [Org.]. **Pedagogia Cidades: educação, culturas e territórios urbanos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 245p. 16 x 23 cm. ISBN: 978-65-265-0381-2 [Impresso] 978-65-265-0382-9 [Digital] DOI: 10.51795/9786526503829.

REIS, Rosemeire. **Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos**. Universidade Federal de Alagoas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

REGUILLO, Rossana. **Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión**: Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

Revista Mundaú, 2021, n. 10, p. 208-224. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Graduado em Ciências Sociais e doutor em Educação. Contato: leandropinheiro75@gmail.com.

REVEJ@ - Revista de Educacao de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Rocha, Ana Luiza Carvalho da. Eckert, Cornelia. Artigo publicado no livro organizado por Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria (Org.) **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SANTOS, Karine dos. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 98–109, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5747. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747>. Acesso em: 09 set. 2023.

SPÓSITO, Marília. Juventude, crise e identidade. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

STEIW, Luciano Debom. **Estilos Juvenis na Periferia Urbana - Conhecendo Culturas de Alunos de Uma Escola Municipal na Restinga Velha**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação Em Educação, Porto Alegre, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2020*. São Paulo: Moderna, 2020.

THERRIEN¹, Silvia Maria Nobrega. THERRIEN, Jacques: **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões, teórico-metodológico**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelos preliminares para roteiro de entrevista

1) OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA:

Objetivo: analisar a relação de jovens estudantes com as práticas e saberes dispostos pelo/a professor/a em aulas de Português, Inglês, Ciências e Geografia, considerando suas ações em sala e suas narrativas sobre as experiências na escola.

Observação e registro em diário:

1. Como o professor conduz a aula?

[Rotina estabelecida para o conjunto da aula (chamada, cumprimentos iniciais, exposição de conteúdo, escrita no quadro, etc.); interação com os alunos (amistosa; formal; indiferente; comprometida; etc.).]

2. Como o professor ministra o conteúdo?

[Exposição oral; exposição oral dialógica, articulando experiências; uso de algum recurso áudio visual; escrita no quadro (esquemática; em grande quantidade); trabalhos em grupo; exercícios individuais com correção posterior, etc.]

3. Na sua maioria, como os alunos reagem ao que é proposto?

[Se manifestam verbalmente em aprovação ou reprovação; fazem o que é proposto sem se manifestar; resistem, fazendo apenas parcialmente; se ocupam com outras coisas (celular, conversa com colegas, zoeira, etc.).]

4. Que alunos se destacam por comportamentos polarizados em relação ao proposto?

[Qual(is) aluno(s) realiza(m) as atividades e parece(m) ter uma relação próxima com os conteúdos e o método do professor? Qual(is), ao contrário, parece(m) ser o(s) mais indiferente(s) ao que se propõe?]

5. Como os alunos situados a cada polo atuam?

[Se manifestam verbalmente em aprovação ou reprovação; fazem o que é proposto sem se manifestar; resistem, fazendo apenas parcialmente; se ocupam com outras coisas (celular, conversa com colegas, zoeira, etc.).]

APÊNDICE B

Modelos preliminares para roteiro de entrevista

1) ENTREVISTA NARRATIVA: A partir do Instrumento do Balanço do Saber, de Bernard Charlot (2001).

Perguntas:

- 1) Conte um pouco sobre sua história?
- 2) Sempre morou nessa comunidade?
- 3) Quais práticas desenvolve fora do espaço escolar? [Como aprendeste a fazê-las?]
- 4) Como você se vê dentro do contexto escolar e fora do ambiente escolar? [Do que gosta na escola e fora dela?]
- 5) Como você percebe sua socialização?
- 6) Como chegou na Educação de Jovens e Adultos?
- 7) Quais saberes são necessários no cotidiano e significativos para você?
- 8) Como utilizar os saberes que aprende na escola em outros espaços?
- 9) Na sua opinião, os jovens participam mais das aulas que os adultos ou idosos da EJA?
Se sim, por quê?
- 10) Por que vocês acham que não deu certo na escola convencional (no ensino regular)?
- 11) Como utiliza os saberes que aprende na escola em outros espaços?
- 12) Você já passou por algum tipo de preconceito?
- 13) Se sim. Como enfrentou?
- 14) Como você gostaria de ser reconhecido pelas outras pessoas?
- 15) Você trabalha?

APÊNDICE C

OFICINA: Balanço do Saber, “Ponto de Encontro”

NÓS E OS ESTRANGEIROS OU ET: O QUE ENSINAR A QUEM NADA SABE?

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um estrangeiro sentado no sofá da sua sala. (...) A missão dele é levar para seu lugar de origem nossa experiência de vida. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para vida.

O que você acharia importante ensinar-lhe?

Quem poderia ensinar?

Onde ele poderia ir aprender?

Como ensiná-lo?

Você poderia fazê-lo viver o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender.

Expresse, como tu vê a tua escola?

Expresse, o que tu gostas de aprender na escola?

APÊNDICE D

2ª OFICINA: Balanço Geral (Instrumento do Balanço do Saber de Bernard Charlot (2001).

Além do encontro imaginário com o estrangeiro, em uma segunda oficina será desenvolvida outra atividade com os jovens que deverão elaborar uma reflexão escrita a partir dos saberes:

“De tudo o que aprendi e vivi, o que foi importante aprender? Quem ensinou?”

APÊNDICE E

TCLE – PAIS OU RESPONSÁVEIS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

**PESQUISA: A RELAÇÃO COM O SABER: QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS
EDUCANDOS DA EJA? EM SÃO LEOPOLDO – RS.**

COORDENAÇÃO: Mestranda em Educação: Gabrieli Oliveira da Silva sob orientação do
Professor Doutor Leandro Rogério Pinheiro

Prezado(a) Sr(a)

Estamos convidando o (a) jovem _____ a participar de uma pesquisa a ser realizada na escola sobre A RELAÇÃO COM O SABER: QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS EDUCANDOS DA EJA? Gostaríamos de obter seu consentimento e concordância. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar os jovens e suas experiências dentro e fora do ambiente escolar de uma escola pública de São Leopoldo. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão da pesquisa em torno de 5 jovens estudantes da Educação de Jovens Adultos na Escola Municipal Ensino Fundamental Paulo Beck, localizada no bairro São Miguel, São Leopoldo - RS.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, o jovem sob sua responsabilidade irá participar de uma entrevista individual que será gravada para facilitar o registro e a transcrição. É previsto na pesquisa uma entrevista com duração média de 1 hora.

As entrevistas serão realizadas dentro do espaço escolar em horários a combinar. Você pode se recusar a autorizar o jovem a participar; o jovem poderá desistir de participar em qualquer momento que decida. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Senhor/a Senhora e/ou o jovem queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o Professor Leandro Rogério Pinheiro pelo telefone (51) 3308.3428 ou Gabrieli Oliveira da Silva (51) 992255711.

SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre a seus percursos escolares, sua relação e vivências com a escola e de e sua experiência de vida.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade não terá nenhum benefício direto; entretanto esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas. Lembrando que a pesquisa irá buscar compreender a relação com o saber de jovens estudantes da EJA. A conclusão do trabalho poderá acrescentar nas discussões sobre escola e as vivências escolares e não escolares dos jovens.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a sua participação.

Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail: leandropinheiro75@gmail.com

ou gabrielioliveira.leo@gmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS telefone: (51) 3308.3738. Avenida Paulo da Gama, 110, sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro Porto Alegre/RS – CEP 90040-060.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo com a participação de _____ nesta pesquisa.

Local e data: _____

_____ (Assinatura do responsável)

Local e data _____

_____ (Assinatura do participante)

Eu, _____, membro da equipe do projeto (nome do projeto), obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)

APÊNDICE F
TALE - MENORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A RELAÇÃO COM O SABER: QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS EDUCANDOS DA EJA? EM SÃO LEOPOLDO – RS.

COORDENAÇÃO: Mestranda em Educação Gabrieli Oliveira da Silva sob orientação do Professor Doutor Leandro Rogério Pinheiro

Você está sendo convidado a participar da pesquisa A RELAÇÃO COM O SABER: QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS EDUCANDOS DA EJA? EM SÃO LEOPOLDO – RS. S, coordenada pelo professor Professor Doutor Leandro Rogério Pinheiro da Faculdade de Educação da UFRGS contato: (51) 3308.3428.

Com esta pesquisa, queremos investigar a relação com o saber de jovens estudantes da EJA, seus percursos, experiências dentro e fora da escola.

Você só participa da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita dentro do espaço escolar, onde você encontrará informações básicas/perguntas sobre o seu percurso escolar e experiências escolares, sua relação e vivência com a escola e com a EJA.

Para isso, será usado um gravador, que é considerado (a) seguro (a), mas se você não quiser falar ou se sentir constrangido não terá problemas. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no começo do texto; mas existem diversas formas e situações que podem acontecer ao longo da pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não contaremos para outras pessoas as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um trabalho

final do curso/pesquisa, mas sem que outras pessoas saibam quais foram as jovens que participaram.

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) responsável por esta pesquisa, Professor Leandro Rogério Pinheiro da Faculdade de Educação da UFRGS, telefone: (51) 3308.3428. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O CEP por intermédio do telefone (51) 3308.3738.

APÊNDICE G
TCLE – PARTICIPANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PESQUISA: A RELAÇÃO COM O SABER: QUE PRÁTICAS MOBILIZAM OS JOVENS
EDUCANDOS DA EJA? EM SÃO LEOPOLDO – RS.**

COORDENAÇÃO: Mestranda em Educação Gabrieli Oliveira da Silva sob orientação do
Professor Doutor Leandro Rogério Pinheiro

Prezado(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a relação com o saber de jovens estudantes da EJA, em São Leopoldo – RS. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a relação com o saber de jovens estudantes da EJA. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão da pesquisa em torno de 5 jovens que são estudantes da EJA de escola pública, localizada no bairro São Miguel em São Leopoldo- RS.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você será convidado após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participar de uma entrevista individual que será gravada para facilitar o registro e a transcrição. É previsto na pesquisa três entrevistas com duração média de uma hora. As entrevistas e oficinas serão realizadas na escola em horários a combinar. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade e desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com o Professor Leandro Rogério Pinheiro pelo telefone (51) 3308.3428 ou Gabrieli Oliveira da Silva (51) 992255711.

SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre a seus percursos, experiências e sua relação e vivência com a escola.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas. Lembrando que a pesquisa irá buscar compreender como se dá a relação com o saber de jovens estudantes da EJA.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a sua participação.

Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail:

leandropinheiro75@gmail.com ou gabrielioliveira.leo@gmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS telefone: (51) 3308.3738 Avenida Paulo da Gama, 110, sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro Porto Alegre/RS – CEP 90040-060.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto concordo em participar.

Local e data: _____

_____ (Assinatura do participante).

APÊNDICE H

AUTORIZAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a relação com o saber de jovens estudantes da EJA, seus percursos. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados envolverá a aplicação de um questionário que deverá ser respondido individualmente por cerca de 5 jovens no espaço da sala de aula com a presença do professor. A coleta será realizada por dois pesquisadores treinados. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da/do pesquisador(a) coordenador(a) do estudo, Prof./Prof^ª. Leandro Rogério Pinheiro e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre,
RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato: Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da relação com o saber e suas relações com os jovens estudantes da EJA.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A/O pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é a/o Prof./Prof^ª Leandro Rogério Pinheiro do Departamento de Estudos

Básicos - DEBAS, da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do telefone (51) 3308.3738. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738.

Local e data São Leopoldo, 17 novembro de 2022

Prof./Profª Leandro Rogério Pinheiro (FACED/UFRGS) Concordamos que os
jovens/discípulos, que estudam na Escola/Universidade
EMEF Paulo Beck....., participem do presente estudo.

São Leopoldo, 17 de novembro de 2022.

Local e data

Fabiane Carpes

Responsável e cargo

Fabiane Carpes
Diretora - EMEF Paulo Beck
Portaria 113.026