



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**O TRATAMENTO DADO ÀS JUVENTUDES NOS GÊNEROS
TEXTUAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

DIVANIR MARIA DE LIMA

MACEIÓ

2011

DIVANIR MARIA DE LIMA

**O TRATAMENTO DADO ÀS JUVENTUDES NOS GÊNEROS
TEXTUAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

MACEIÓ

2011

Lembrar que folha da ficha é no verso e não uma folha individual
Conferir termos autorizados.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto

L732t Lima, Divanir Maria de.
O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de Ciências Sociais da educação de jovens e adultos / Divanir Maria de Lima. – 2011. 196 f. : graf., tabs.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 164-174.
Apêndices: f. 175-196.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ciências sociais – Livro didático - Juventude. 3. Juventude – Gêneros textuais. 4. Gêneros textuais – Análise de conteúdo (comunicação). I. Título.

CDU: 374.3:82-1/-9

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Tratamento dado às Juventudes nos Gêneros Textuais do Livro Didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos.

DIVANIR MARIA DE LIMA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em primeiro de março de 2011.

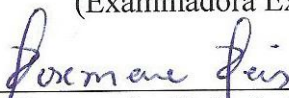
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
(orientadora - CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

A juventude não é mais que uma palavra.
(BOURDIEU, 2002)

A juventude é mais que uma palavra.
(MARGULIS, 2010)

Dedico este trabalho à memória de Severino Antônio de Lima, meu pai, amigo e incentivador, que, por ter partido há alguns anos, não pôde me acompanhar nessa etapa de minha vida. Sua lembrança me moveu durante mais essa trajetória e ao lado de Deus, agora, deve estar comemorando mais essa nossa nova conquista. Saudades, Papai!!

AGRADECIMENTOS

Há nesse momento tanto para agradecer a pessoas, de longe e de perto, que muito contribuíram para que esta conquista fosse possível, e nesse momento tentarei não esquecê-las:

Primeiro, quero agradecer a DEUS, razão maior da minha existência, a quem dia após dia tenho recorrido, e quando tudo parecia impossível, lá estava ELE sempre pronto a me ajudar. Hoje, como Davi, posso dizer que “O Senhor é o meu rochedo, e o meu lugar forte, e o meu libertador; o meu Deus, a minha fortaleza, em quem confio; e o meu escudo, a força da minha salvação, e o meu alto refúgio (SALMO: 18.1). Obrigada, meu DEUS!

À Professora Dr^a. Marinaide Freitas, minha orientadora, exemplo de ser humano e pesquisadora, por me acolher, ouvir, orientar e compreender minhas limitações e me fazer alçar altos voos a partir delas. Essa conquista é nossa, professora!!

Às Professoras presentes à banca da qualificação, Prof^a. Dr^a. Eliane Andrade e Prof^a. Dr^a. Rosemeire Reis, pelas significativas e valiosas contribuições que ampliaram ainda mais o meu olhar e me conduziram a novas reflexões;

À minha mãe, Gercina Dalva, mulher de fibra, que em todo o tempo acreditou em mim, desde quando os tempos lá na ‘longínqua’ Luziápolis pareciam adversos a meus estudos. Obrigada, mãe, pela paciência, pelas longas ausências. Você tem sido meu maior exemplo.

À minha irmã Edvânia e aos irmãos Valdemar, Valmir, Dejair e Ivair, às minhas cunhadas Gilvânia, Marta e Eliane, que mesmo perto ou longe sempre estiveram torcendo por meu sucesso e orando para Deus me ajudar nessa trajetória. Que Deus abençoe a cada um e a cada uma.

Em especial à minha irmã Edneide, por me ajudar nos trabalhos, pesquisar minhas ‘coisas’, imprimir meus textos e cuidar da casa enquanto eu estudava horas a fio. Pela paciência, tolerância, palavra sempre amiga e pela compreensão quanto às ausências nas tardes de domingo na hora do ‘vídeo-cine’ lá em casa e pelas tantas vezes que pedi para que assistissem à TV quase sem som ou baixassem o volume do som e ficassem em silêncio para que eu pudesse me concentrar nos estudos.

Ao Victor, filho de Edneide: “nosso filho”, companheiro, sobrinho sempre querido, que por tantas vezes me ajudou a encontrar relíquias na net e a compreender melhor o sentido de família.

Ao Tonho, meu amado, companheiro e grande incentivador, pelos anos de convivência e pela mão sempre estendida, pronto a me ajudar. Obrigada pela compreensão nos tantos momentos de ausência e reclusão para leitura, pelas palavras de incentivo sempre recheadas de esperança e otimismo, por resolver todas as ‘minhas pendências’ para que

eu não precisasse sair dos meus estudos. Obrigada, querido! Essa conquista também é sua!

Aos(as) companheiros(as) do Mestrado, turma da UNEAL, pelas trocas, pela solidariedade e pelas manifestações de carinho. Afinal, o que seria de mim sem as conversas nos corredores, as distrações da viagem até Maceió: foram essas amizades que nutriram esta minha caminhada.

Ao meu amigo Ismar Inácio, que desde os tempos ‘mais remotos’, ajudou-me a encontrar e trilhar o caminho do conhecimento. Desde os anos de 1995 quando ingressamos na universidade até hoje (2011) tem sido meu companheiro navegando no mar do conhecimento.

Às minhas amigas Mariquinha, Neide, D. Antoniêta e Vaninha, pela fé sempre viva de que tudo daria certo e pelas orações. Tenho certeza que sem vocês não seria possível chegar até aqui. Obrigada pelo apoio e incentivo contínuo.

Às minhas amigas-irmãs Marilene e Cicinha, pela força, pelo apoio incondicional, por me dar colo e casa, quando eu saía tarde da aula e não podia voltar para minha casa. Por suportar os dias de ‘inverno’ na minha vida. Amigas, vocês foram/são essenciais na nessa conquista. Obrigada! Deus as recompense!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, pelo conhecimento construído e dedicado a um saber comprometido socialmente que nos instigou a prosseguir.

À secretaria do PPGE que com tanta presteza nos atendia;

Ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Alagoas (FAPEAL) que, através de convênio para qualificação dos professores da UNEAL, possibilitou o financiamento das ações para a realização de meus estudos.

À Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) pelo apoio, no que fora possível, nesse momento tão importante de minha formação.

À Equipe do Departamento de EJA de Secretaria Municipal de Educação da cidade de Arapiraca, em especial, Marcelo e Berenice (Beré), pela acolhida, pelo cuidado e respeito com que sempre me receberam e pelas tantas vezes que os importunei, mas que em todas elas sempre fui muito bem acolhida. Obrigada!

Às Diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas, pela recepção e permissão para realização da pesquisa.

Às minhas colegas professoras das salas de EJA, pela abertura de seu espaço de trabalho para realização das observações dos momentos-aula e na disposição para conversas que muito contribuíram para que o trabalho se concretizasse.

Enfim, aos queridos alunos jovens e adultos das salas de aula pesquisadas: seres humanos fantásticos, dignos de todo meu respeito e a quem faço um agradecimento especial. Vocês foram e sempre serão partes da minha vida que se concretiza neste trabalho. Obrigada!!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ART - Artigo
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CER - Campanha de Educação Rural
CF - Constituição federal
CNER - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
MCP - Movimentos de Cultura Popular
CPC - Centros Popular de Cultura
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONJUVE - Conselho Nacional da Juventude
EC- Emenda Constitucional
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA - Educação de Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
FAPEAL – Fundação de Amparo à pesquisa no Estado de Alagoas
GI - Grupo Interministerial
GF - Grupo Focal
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD - Livro Didático
LDBEM - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIJ- Organização Ibero-Americana de Juventude
OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização da Sociedade Civil
ONU - Organização Nacional das Nações Unidas
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PGP - Programa de Graduação para Professores
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNJ - Plano Nacional de Juventude
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SNJ - Secretaria Nacional de Juventude
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo as juventudes na Educação de Jovens e Adultos, tendo como pergunta norteadora: Qual o tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático (LD) de Ciências Sociais, utilizado na 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos? Tendo como *locus* salas de aula de pós-alfabetização, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Arapiraca. O estudo teve como categoria de análise a juventude tendo o Livro Didático e os gêneros textuais como subcategorias. Aportando-se em teóricos como: Carrano (2002, 2003, 2009), Sposito (1997, 2002, 2003), Andrade (2004, 2008, 2009), Levi e Schmitt (1996), Choppin (2004), Moura (2007), Oliveira (2007), Coracine (1999), Marcuschi (2008), Santos (2004), Bardin (2009), Ludke e André (2005, 2007), Flick (2009), Chizzotti (2006), entre outros. Constituiu-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como estratégia de pesquisa, o estudo de caso do tipo etnográfico. Realizamos estudos teóricos e pesquisa de campo, utilizando-se como instrumentos de coleta: questionários, entrevistas, análise documental, grupos focais e observações com registro em Diário de Campo. A análise dos dados se deu com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC). Reunindo todas as fontes de conteúdos, a análise evidenciou que, o LD analisado na sua grande maioria negligencia as juventudes e, quando estas timidamente aparecem, são tratadas etariamente, tidas como um período transitório marcado pelo desenvolvimento biopsíquico negando assim sua condição de sujeito histórico, social e cultural. Por outro lado, docentes e discentes da EJA, trilhando o caminho da superação da etarização e, para além das margens do LD, visualizam as juventudes como uma categoria que se constrói, como um estado de espírito, como sujeitos reais e sua inserção na EJA como fator positivo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Juventudes - Livro Didático - Gêneros Textuais - Análise do Conteúdo

ABSTRACT

This work's object of study concerns the youth in Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese). Our guiding question is: What treatment is given to youth in textual genres in the Social Sciences textbooks used on the third phase of Youth and Adult Education. The locus of our research was post-literacy classrooms from the Municipal Schools in the city of Arapiraca, Alagoas. The study had as a category of analysis, the youth and as subcategories, the textbook and textual genres. It was based in theorists, such as: Carrano (2002, 2003, 2009), Sposito (1997, 2002, 2003), Andrade (2004, 2008, 2009), Levi and Schmitt (1996), Choppin (2004), Moura (2007), Oliveira (2007), Coracine (1999), Marcuschi (2008), Santos (2004), Bardin (2009), Ludke and André (2005, 2007), Flick (2009), Chizzotti (2006), among others. It consisted of a qualitative research, taking as a research strategy, the ethnographic case study. We carried out theoretical studies as well as a field research using as data collection instruments: questionnaires, interviews, document analysis, focus groups and field diaries. Data analysis was based on the content analysis technique. Combining all content sources, the analysis showed that most of the textbooks analyzed neglect the youth, and when they timidly appear, they are treated as by age, as a transitional period, marked by the biopsychic development, and this way denies the condition of the young as a historical, social and cultural subject. On the other hand, teachers and students from EJA (Youth and Adult Education), following the path of overcoming ageism, and far beyond the margins of the textbook, visualize the youth as a category that builds themselves, as a state of mind, as real individuals, and their insertion in "EJA" as a positive factor.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth – Textbook - Textual Genres - Content Analysis Technique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - JUVENTUDE(S): PONTOS E CONTRAPONTO DE UMA TRAJETÓRIA	18
1.1 A juventude como categoria histórica e socialmente produzida: enfoques da modernidade e da contemporaneidade	18
1.1.1 Modernidade das juventudes	21
1.1.2 Contemporaneidade das juventudes	28
1.2 Juventude brasileira: concepções e proposições políticas	34
CAPÍTULO II - JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS	60
2.1 A EDA e a EJA como espaços de constituição das juventudes: a consolidação de um direito	61
CAPÍTULO III - A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO DA INVESTIGAÇÃO	81
3.1 O percurso da coleta	83
3.1.1 Instrumentos da coleta	85
3.2 O percurso da análise	89
3.2.1 O processo: fundamentos da AC	90
3.3 O território das coletas	92
3.3.1 As escolas: universo da pesquisa	92
3.3.2 As escolas: <i>loci</i> da pesquisa	94
3.3.2.1 Escola Esperança.....	104
3.3.2.2 Escola Sossego	105
3.3.3 As salas de aula	105
3.4 Os sujeitos da pesquisa	108
3.4.1 As professoras	108
3.4.2 Os estudantes	112
3.5 O caminho trilhado a partir dos corpora levantados	114
3.5.1 O LD: um pouco sobre ele	114
3.5.1.1 O LD e a área de pesquisa: as Ciências Sociais	116
3.5.1.2 O LD: objeto da pesquisa.....	117
3.5.2 O mapeamento dos gêneros textuais	120
3.5.3 A análise do conteúdo dos gêneros textuais	121
3.5.4 O momento-aula	122
3.5.5 As entrevistas e os grupos focais	123
CAPÍTULO IV - O TRATAMENTO DADO ÀS JUVENTUDES NA EJA: UM OLHAR A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	126

4.1 As juventudes no Livro Didático	126
4.1.1 O olhar dos gêneros textuais: o que dizem o mapeamento e a AC	126
4.1.1.2 A análise de conteúdo: o que nos dizem o explícito/implícito das mensagens	134
4.2 As juventudes nas falas e ações das docentes: o LD em uso no momento-aula	140
4.3 As juventudes pela ótica dos sujeitos do processo de aprendizagem: as vozes docentes e jovens-discentes	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES 01: QUADROS.....	175
APÊNDICES 02: GRÁFICOS	195

INTRODUÇÃO

Os estudos produzidos sobre juventude na sociedade brasileira têm uma trajetória de aproximadamente 20 anos, conforme afirmações de Sposito (2009), quando introduz o segundo Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira. A autora ressalta as conquistas em relação ao enfoque dado a temática nesse campo de discussão e reafirma a importância dos estudos que se desenvolvem desde 1980, resultando no primeiro Estado da Arte publicado em 2002¹, na Série Estado do Conhecimento.

O interesse em ter as juventudes como objeto de estudo demonstra a preocupação dos pesquisadores em sistematizar as discussões/enfoques que permeiam os olhares sobre as juventudes brasileiras, assim discute-se no primeiro estado da arte sobre: o problema da (in)definição do que é a juventude, enquanto categoria; questões relativas aos aspectos psicossociais de adolescentes e jovens; as questões relativas aos jovens e sua inserção nos espaços escolares bem como no mundo do trabalho dentre outras temáticas. São questões que dizem respeito às juventudes em sua totalidade, como sujeitos completos vivendo suas vidas e as protagonizando.

De acordo com dados do IBGE (2008), em 2007, os jovens com idade entre 15 e 29 anos somavam 50,2 milhões de pessoas, correspondendo a 26,4%², da população total recenseada e estimada em quase 184 milhões de pessoas.³ Desse contingente, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos absorve aproximadamente 5 milhões de pessoas, desses, quase 3 milhões pertencem a categoria da juventude, o que corresponde a 63% do total de alunos matriculados na EJA. A partir do levantamento desses dados evidencia-se o peso quantitativo das juventudes na EJA trazendo para nós, educadores a grande questão: Como negar tamanha presença e que tratamento recebem esses jovens?

Torna-se mandatório aos educadores rever as formas de atendimento a esses ‘novos’ sujeitos na escola que atua na EJA e atende também a adultos e idosos, sendo que neste trabalho a nossa opção é pelo jovem. Para isso, torna-se imprescindível uma

¹ O primeiro Estado da Arte sobre juventude, intitulado Juventude e Escolarização (1980-1998), sob a coordenação de Marília Pontes Sposito, foi publicado em 2002 na Série Estado do Conhecimento, nº 7.

² Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2007/2008).

³ Fonte: IBGE, Contagem da População, 2007. População recenseada e estimada, segundo as grandes regiões e as unidades da federação - 2007.

tomada de posição frente a uma realidade que não mais pode ser negada, não só pela sua expressividade quantitativa, mas também pela necessidade de mecanismos de acolhimento e gerando o sentimento de pertença nos jovens alocados nas salas de adultos e idosos, reconhecendo-se parte desse espaço e não sujeitos à parte.

Surge, no contexto dessa realidade, nossa inquietação enquanto educadora atuando desde 1988 na docência dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º), passando pelos anos finais (6º ao 9º ano) ou mesmo no ensino médio noturno no curso de magistério à época. E, a partir dos anos de 1998, como coordenadora pedagógica lidando com as juventudes, fosse com as turmas de EJA diretamente, fosse no ensino fundamental (6º ao 9º ano), ou mesmo no ensino médio noturno. E a partir dos anos 2000 como docente do ensino superior vivenciando as discussões da disciplina de Educação de Jovens e Adultos.

Essa trajetória nos fez ver de perto jovens que povoam salas, corredores, pátios; jovens reais, que constroem cotidianamente suas formas de ser, jovens que parecem incógnitas para os que não comungam de seus mundos, o que nos levou por muitas vezes a perguntar: Como compreendê-los? Como alcançá-los? Eles estavam naquele momento, naquele horário, todos num só lugar, a escola. E nós, educadores o que faríamos com eles, o que faríamos deles, dessas juventudes indecifráveis, inatingíveis, inalcançáveis? Como coordenadora pedagógica, o que sabia à época sobre eles, deles, de suas formas de ser jovens? Ou, naquele momento, os tinha tão somente como alunos, estudantes e não como jovens-estudantes?

Essas questões advindas das minhas inquietações aguçaram minha curiosidade epistemológica para assumir como objeto de estudo nesta pesquisa as juventudes na EJA pelo fato de: i) tentar compreender como se construiu a ideia de juventude aceita na sociedade contemporânea e, ii) investigar como o Livro Didático (LD), produzido para a EJA considera os jovens já que por direito são sujeitos também dessa modalidade, entre outras questões que a prática sinalizava.

Este estudo tem como ponto de partida a ideia de que o LD, sendo construído histórica e socialmente, e estando presente nas salas de EJA, diz algo, referenda valores, consolida ideologias, traduz e materializa o currículo. Nesse sentido, questionamos:

Qual o tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do LD de Ciências Sociais, utilizado na 3ª fase⁴ da EJA?

O estudo deu-se com base na categoria Juventude tendo o Livro Didático e os Gêneros Textuais como subcategorias, objetivando assim, conhecer o tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais que compõem o LD na área pesquisada, ou seja, as ciências sociais.

A opção pela área de Ciências Sociais deu-se pelo fato de que: i) nas produções do Grupo de Trabalho (GT) 18 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), com base no levantamento realizado que apresenta uma retrospectiva da produção acadêmica entre os anos de 1998- 2008 (SOARES, et. al, 2008), demonstra que, os trabalhos concentram-se mais nas áreas de: alfabetização, currículo, políticas públicas, formação de professores, escolarização, mundo do trabalho, sujeitos, entre outros. O que nos faz ver que, ainda há um número limitado de trabalhos na temática de pesquisa; ii) é a área que, tentando superar o viés positivista e dicotomizado dos estudos de história e geografia, evidencia por meio de seus textos, discursos que forjam identidades, validam ou negam culturas, constroem determinadas verdades, as quais vão se perpetuando ao longo do tempo, disseminadas de forma implícita ou explícita nos *saberes a ser ensinados* por intermédio dos conteúdos acadêmicos, tornando-se o *saber ensinado* nas salas de aula, conseqüentemente, o *saber apreendido*⁵ e, iii) é possível afirmar ainda que, a área de ciências sociais pela amplitude das temáticas que engloba, as questões sociais e geográficas, consegue abrir espaço para um maior olhar sobre o fenômeno em estudo: as juventudes.

O desenvolvimento desta investigação caminhou a princípio pela necessidade de um levantamento teórico acerca da gênese da concepção de juventude, de como essa categoria foi sendo construída ao longo da história da humanidade. Isso se pode perceber no **Capítulo I** o qual em sua primeira parte enfoca a ideia de juventude fazendo um recorte a partir da Modernidade e contemporaneidade, mas observando os elementos dessa constituição desde a antiguidade.

Na segunda parte do capítulo discutimos sobre as juventudes na sociedade brasileira, tendo como pano de fundo a compreensão acerca do que o Estado brasileiro

⁴ A 3ª Fase do 1º Segmento na EJA corresponde ao período pós-alfabetização.

⁵ Saber a ser ensinado, saber ensinado e saber apreendido, termos usados por Bittencourt, ao tratar do conhecimento tratado como científico e saber escolar e sua organização nas disciplinas escolares.

compreende por juventude e que políticas estão em evidência para atendimento a este segmento da população brasileira. Como base para fundamentação, nos aportamos em autores como: Levi; Schmitt 1 e 2 (1996), Lassance (1998), Pais (2009), Gropoo (2000), Corrochano (2008), Catani; Gilioli (2003), Schnapp (1996), Melucci (2007), Abad (2002), Dayrell (2007), Abramo (1997), Aquino (2009), Carrano (2002, 2003, 2009), Sposito (2002, 2003, 2005, 2009), Andrade (2003, 2004, 2009), entre outros.

No **Capítulo II**, estão presentes as questões acerca do processo de juvenilização da EDA e da EJA, evidenciando que, apesar da presença (legal) dos jovens na EJA ser algo recente, datando de meados dos anos de 1980, a partir da Constituição Federal de 1988, essa presença já se evidenciava nos anos de 1940, nas entrelinhas da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), passando posteriormente pelo MOBREAL, que em sua matrícula mais de 60% era constituída de jovens com idade inferior a 20 anos de idade.

Os escritos chamam a atenção para a efetivação do direito a educação, bem como para a responsabilidade do poder público, do Estado e, conseqüentemente, da escola na construção de um espaço que de fato acolha as juventudes. Teóricos como: Brunel (2008), Paiva (2003), Di Pierro (2008), Moura (2004), Pinto (2007), Oliveira (1999), Soares (2002), Paiva (2005), Haddad (2007), entre outros, alicerçam as discussões.

O percurso metodológico da pesquisa apresenta-se no **Capítulo III**, que se constitui numa pesquisa de cunho qualitativo caracterizando-se por ter no ambiente natural sua fonte de dados, buscando a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, indo ao encontro da situação no seu acontecer e no seu processo de desenvolvimento. Utilizamos para isto, o estudo de caso do tipo etnográfico. Apresentamos os procedimentos de coleta e análise de dados bem como o território da pesquisa, as escolas de EJA, e os sujeitos investigados, docentes e discentes das salas de EJA.

A análise está referendada a partir dos pressupostos da análise do conteúdo, buscando nos gêneros textuais, nas entrevistas e nos grupos focais o que dizem das juventudes e como são tratadas ao longo dos gêneros mapeados no LD. As discussões são referendadas a partir de: Ludke e André (2007), Creswell (2007), Chizzotti (2006), Moreira e Caleffe (2006), Uwe (2009), Gatti (2005), Marcuschi (2008), Bardin (2009), Souza (2003), entre outros.

Os achados da pesquisa estão presentes no **Capítulo IV**, onde se discute o tratamento dado às juventudes na EJA a partir dos gêneros textuais postos no LD, bem como o olhar das docentes sobre as juventudes: i) a partir da intervenção com o uso dos gêneros do livro e, por fim, ii) através de suas falas, o olhar dos próprios jovens sobre as juventudes.

Ainda são discutidas as questões que tratam acerca do Livro Didático de Ciências Sociais na Educação de Jovens e Adultos, tratando se este artefato leva em consideração a existência das juventudes na EJA e se o faz, como são então representadas: simplesmente a partir de seu viés etário – biologizado ou como sujeitos históricos, culturais, psicológicos, enfim, múltiplos.

A discussão caminha na direção de apresentar algumas ideias acerca do que é o livro como material de trabalho nas salas de aula. O percurso de olhar o livro se faz a partir de uma incursão na história da educação e, mais especificamente a inserção do livro na EJA. Discute-se ainda a área de ciências sociais e, tendo nesse momento o LD como um ser falante. Apropriamo-nos das contribuições de: Silva (2007), Corazza (2001), Choppin (2006), Moura (2004, 2007), Santos (2004), Silveira (2005), Marcuschi (2005), entre outros.

Os resultados dessa investigação poderão contribuir para os estudos sobre as juventudes na Educação de Jovens e Adultos no nosso país e mais especificamente, no Estado de Alagoas, apresentando algumas possibilidades de atendimento a esta categoria a partir do LD e as formas de acolhimento, ou seja, o tratamento dado a essas juventudes.

CAPÍTULO I – JUVENTUDE(S): PONTOS E CONTRAPONTO DE UMA TRAJETÓRIA

Compreender o fenômeno das juventudes nos reporta a uma análise que perpassa pelas mais diversas sociedades. Cada povo, em uma dada época, a partir de sua cultura, atribuiu determinados sentidos, idades, significados, ao que no século XXI chamamos de juventude. Assim, a sua constituição tem ocorrido histórica e socialmente sob múltiplos e diversos olhares, os quais atribuem a esse grupo – os jovens – significados próprios de cada momento e época enquadrando-os em um perfil previamente traçado.

Destacamos nestes escritos a gênese do conceito de juventude como categoria histórica, social e culturalmente produzida, objetivando perceber seus elementos constituintes por meio dos enfoques moderno e contemporâneo.

Posicionamo-nos também a partir das análises que se contrapõem a concepção de juventude sobre o paradigma das idades, com base em teóricos contemporâneos como: Carrano (2002, 2003, 2009), Sposito (1997, 2002, 2003, 2009), Abramo (2005, 2007), Andrade (2004, 2007), entre outros, que (re)afirmam os jovens enquanto sujeitos múltiplos, sociais e culturais, sujeitos de direito, percebendo a juventude como momento de validação da vida, de complexidade variável, superando assim, o viés puramente etário, transitório.

A tessitura do texto enfoca ainda as questões acerca da concepção de juventude presentes na sociedade brasileira, buscando os elementos que constituem a trajetória dos jovens levando em consideração as juventudes na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos abordando a entrada dos jovens na educação de adultos tomando como recorte a partir dos anos de 1940 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que em seus desdobramentos legais atendia a públicos etariamente diferentes, dentre eles os jovens-adolescentes.

1.1 A juventude como categoria histórica e socialmente produzida: enfoques da modernidade e da contemporaneidade

No contexto das discussões sobre as juventudes, faz-se necessário a princípio desmistificá-la, como afirmam Catani e Gilioli (2003, p. 13), vendo-a não apenas como categoria natural e biológica, mas como uma construção social que “varia de acordo

com as diferentes culturas e mesmo no interior de cada cultura”, pois só assim é possível nos propormos a uma tentativa de compreendê-la em sua totalidade.

Antes de enfatizarmos sobre a modernidade, consideramos necessário, mesmo que sinteticamente, compreendermos a gênese das juventudes⁶ na antiguidade, o que nos reporta à Grécia, onde se faz presente uma educação para a adaptação dos sujeitos à cidade. Logo, as juventudes eram encaradas como sujeitos virtuais e futuros cidadãos, que precisavam de uma educação para a manutenção da relação harmônica existente na polis grega.

Ser jovem nessa época significava pertencer a um grupo singularizado e portador de particularidades comportamentais identificáveis, surgindo a necessidade de ‘cuidados’ com o corpo juvenil desde a alimentação, passando pelos exercícios corporais, caça e chegando gradativamente aos treinamentos militares que demarcam a entrada na vida adulta. As imagens que representam as juventudes da época retratam o arquétipo do sujeito em “estado de graça e valorizam o momento particular da vida do cidadão”, moldados à luz dos costumes da época e com base nos valores daquela sociedade (SCHNAPP, 1996, p. 35).

Já na Roma Antiga, dado o poder justificado pela instituição do pátrio poder⁷, o critério da etarização estava presente na classificação dos grupos. No entanto, tal critério sofria discrepâncias profundas na definição demográfica dos grupos adolescentes e jovens.

Ser jovem nesse momento implica viver sob forte presença da imagem masculina marcante na sociedade romana, definidora dos critérios para cada gênero: homem – mulher, possuindo nessa classificação a demarcação clara dos territórios para eles – jovens – e para elas – simplesmente, mulheres – as quais desde a Grécia arcaica a Idade Média tiveram suas identidades femininas subjugadas a definições marcadamente ideológicas, masculinizadas e deveras preconceituosas, como afirma Corti (2004, p. 15):

⁶ A partir das ideias de Levi e Schmitt (1996) é possível afirmar que não se pode falar de *uma* história da juventude, mas *histórias* que concernem a *juventudes* e sobre jovens, seres plurais. (Itálico do original).

⁷ Segundo Levi & Schmitt (1996), o pátrio poder consistia em uma instituição tipicamente romana, de validação suprema do poder dos pais sobre os filhos, tendo sobre estes direito de vida e morte, podendo decidir sobre o alargamento de suas idades, exercendo mecanismos de poder e relações de autoritarismo sobre aqueles que estão sob sua responsabilidade, daí a justificativa do excessivo prolongamento das idades na sociedade romana. Enquanto os filhos estivessem sob seu jugo, os pais teriam plenos poderes sobre os mesmos.

As mulheres romanas não eram classificadas a partir de critérios etários, mas pelos papéis sociais (virgem, mãe ou esposa) desempenhados. [...] Para os homens, o abandono da juventude e a entrada na vida adulta eram marcados pela inserção na vida pública romana, através dos ritos de passagem [...].

As representações da juventude validando a imagem masculina e quando aparece a figura da mulher, ela não se integra à juventude, tão somente é associada aos jovens num movimento de medo, fragilidade. Nesse sentido, Crouzet-Pavan (1999, p. 202), denuncia que, “mulheres e jovens, de maneira equivalente, parecem representar duas ameaças, duas fragilidades capazes de arruinar a ordem temporal e o tecido social”, bem como de um ser totalmente desviado de seu percurso ‘natural’ e transgressor.

Na sociedade medieval, marcadamente determinada pelo castigo e pelo medo do inferno pregado pela doutrina da igreja, construiu-se sob os alicerces de uma estrutura social arcaica “um modelo de conduta em que a ideia do mal e do pecado estava presente em todos os comportamentos ou atitudes do espaço profano que fugisse ao controle da igreja ou evidenciassem a possibilidade de transgressão do código moral vigente” (BOSCHILIA, 2010, p. 89).

Notadamente, a juventude não se adequava nesse sentido, vista de forma perniciososa, deveria “ser naturalmente regulada, [...] por falta de freio e governo, entregue-se ao mal” (CROUZET-PAVAN, 1999, p. 191). Segundo a autora, essa imagem sombria da juventude alia-se a visão de que ela é o tempo dos apetites e de seus excessos, caracterizada ainda, como “continuação direta da infância, a idade da fragilidade do corpo e das primeiras aprendizagens, momento de fragilidade da alma e da razão, logo precisa ser orientado”.

Assim como desde a Grécia antiga, ser jovem no período medieval significava ser enquadrado numa categoria etária, onde a cronologização das fases da vida se dava de forma pouco rígida e sem nenhum aparato científico, implicando estar sob a tutela do adulto, vivendo uma passagem ritualizada que se estende pelos anos intermediários entre a idade da infância e a do adulto, mantendo-se a centralidade do pátrio poder instituído desde a Roma Antiga. Principalmente para aqueles que nesse momento não atingiram a independência financeira, uma das fronteiras de acesso ao mundo dos adultos.

Até os fins da Idade Média, as estruturas sociais altamente repressivas ainda procuravam deter tanto pela via dos discursos inflamados da igreja quanto pela repressão policial, todos aqueles que se contrapunham à ordem, que consequentemente perpassa pela imposição de uma ‘falsa moral’ o que manteria a sociedade pura. A partir de então, a associação entre mulheres e jovens nos discursos torna-se a tônica, pois eram tidos como seres que despertam desejos pecaminosos por seus atos de transgressão às regras. As práticas juvenis eram consideradas desviantes e criminosas, uma ação de ‘prevenção da queda de um modelo’, historicamente cristalizado como verdadeiro, único, inviolável. Pastoreau (1999, p. 259), denuncia o modelo de juventude transviada arquitetado até os fins da Idade Média, quando afirma que:

É mostrada como turbulenta, ruidosa, perigosa. Faz desordens, não respeita nada, transgride a ordem social e a ordem moral. [...] desprezam os valores estabelecidos e as pessoas idosas, [...] São insolentes e briguentos, creem em tudo, entregam-se as loucuras de todo tipo, gastam irrefletidamente, vivem na luxúria e no pecado. É preciso dar-lhes lições, cortar seu orgulho, orientar seus corpos para exercícios úteis, ensinar-lhes a desprezar a vida e, sobretudo, casá-los jovens para evitar a fornicação e o adultério.

É com a imagem de uma juventude pecadora e sem limites, inclusive religiosos, que se chega aos fins da Idade Média. Fato que por si só, justifica o prolongamento das idades para então, sob o olhar do adulto, moderar os apetites, as ambições e os impulsos profanos desse período.

1.1.1 Modernidade das juventudes

A explicação das juventudes na era moderna apresenta poucas preocupações com outros critérios além do moral para explicar e compreender a juventude no século XV. Prevaecem os olhares arcaicos da sociedade medieval e por que não dizer, da sociedade greco-romana, que visualiza a juventude como problema, e seu tempo como turbulento e violento. Os jovens são sempre encarados como infratores, os que infringem as leis cristãs, sociais e morais, os quais movidos pela intolerância ao outro, tornam-se eternos sujeitos em suspeição.

Desse modo, a indefinição do que seria próprio da demarcação etária da adolescência e da juventude acontece pela intrínseca relação entre os espaços da

infância e da idade adulta, visto que são termos comumente usados como significando o mesmo estágio, mas possuem significados distintos.

Observar os imbricamentos ou distanciamentos entre as noções de adolescência e juventude nos parece uma atitude sensata. Nessa perspectiva recorremos a teóricos como Corti (2004), Melucci (2007) e Lassance (1998), os quais nos trazem elementos na tentativa de clarificar onde residiria a linha divisória, a ponte. Ou seja, a possível demarcação entre as terras adolescentes e juvenis, sendo cautelosos e tendo o cuidado com categorizações dado o quase imperceptível limite conceitual entre tais termos, mencionados pelos pesquisadores, a exemplo:

1. Em uma definição clássica, a **juventude** (*Juventus* vem de *juventilitate*, ‘idade juvenil’, remetendo-se a jovialidade, entusiasmo, disposição, mocidade, inexperiência, imprudência, idealismo, rebeldia), vinha depois da **adolescência** (*adulescen* significa ‘aquele que está em crescimento’, logo, é sinônimo de fragilidade, insegurança, imaturidade, irritação, esportividade) (LASSANCE, 1998) (Grifos em itálico, do original, grifos sublinhados e negrito, nossos);
2. **Adolescência** é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. [...] a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a **juventude** e constitui sua fase inicial. (MELLUCI, 2007).
3. **Juventude** [...] uma categoria social representada pelo vínculo entre indivíduos de uma mesma geração, que formam um segmento social específico, [...], **adolescência**, um processo mais individual e subjetivo, ligado às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos. [...] primeira fase da juventude, [...] possui [...] diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos seus diferentes estágios. [...] (CORTI, 2004).
4. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e **adolescente** aquela entre doze e dezoito anos de idade (Art. 2º do ECA).
5. **Juventude**, segmento social específico e o **jovem**, como sujeito portador de direitos. A nova visão pressupõe reconhecer que a juventude não é única, mas sim heterogênea, com características distintas que variam de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos, territoriais (SNJ)⁸.
6. **Adolescência**: indivíduos entre 10 e 19 anos. (OMS, 2000, apud AMARAL et al., 2003).⁹

⁸ Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/Juventude/. Acesso em: 10.10.10

⁹ Disponível em: [crv.educacao.mg.gov.br/.../Módulo%203%20Laminas%20Juventude%20e%20Cidadania%5B...](http://www.crv.educacao.mg.gov.br/.../Módulo%203%20Laminas%20Juventude%20e%20Cidadania%5B...) Acesso em: 10.10.10

7. **Juventude:** indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS) (ARAUJO et al, s/d)¹⁰

A partir dos fragmentos acima, é possível inferir que, vivendo em uma sociedade produzida a luz dos discursos, a **adolescência**, representa o ser em crescimento, em evolução que, do ponto de vista de psicologia, consiste em um período da vida em que a identidade é por si só conflituosa e conflitante, vista como a passagem para um momento superior, a juventude. Assim, é sinônimo de fragilidade, imaturidade e insegurança, sendo considerada a idade que inaugura a juventude e está diretamente ligada ao desenvolvimento bio-psico-social dos indivíduos nos diferentes “estágios”.

Apesar dos múltiplos esforços em busca de uma ‘definição’ acerca do que sejam as juventudes, muitas instituições (ECA, ONU, OMS, IBGE, entre outras), ainda as percebem estatisticamente, a partir de um viés cronológico. Como enquadradas em uma determinada faixa de idade, não havendo, no entanto, um consenso entre essas diversas agências de legitimação (em nível nacional e/ou internacional), acerca da faixa própria para esse segmento da população, é uma definição mutável, fluida e sem maior solidez.

Podemos considerar um avanço no cenário nacional a concepção de jovem e juventude posta pela Secretaria Nacional de Juventude a partir de suas atribuições frente ao Plano Nacional de Juventude. Pois reconhece a juventude como “segmento social específico e o **jovem**, como sujeito portador de direitos. [...]”, o que “pressupõe reconhecer que a **juventude** não é única, mas sim heterogênea, com características distintas que variam de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos, territoriais” (FRAGMENTO RETIRADO DO SITE OFICIAL DA SNJ).

Na gestação do conceito de juventude, como categoria social, no mundo contemporâneo, segundo Aquino (2009, p. 25), duas abordagens apresentaram-se como marcas desse processo de mobilização da categoria e, a nosso ver, são fundantes e evidenciam quem são os sujeitos que estão acionando essas juventudes.

Primeiro, a concepção da juventude como “problema social”, ou seja, a compreensão dos ‘problemas’ comumente associados aos jovens como delinquência, comportamentos de risco. Enfim, a desordem social e em segundo momento a concepção de juventude como transitoriedade, isto é, a noção de ser jovem

¹⁰ Disponível em:
www.rev.educacao.mg.gov.br/.../Módulo%203%20Laminas%20Juventude%20e%20Cidadania%5B...
Acesso em: 10.10.10

tradicionalmente discutida como fase/etapa/período de transição, o período de moratória¹¹ para a vida adulta. O que conseqüentemente mobiliza o esforço coletivo de atores como família e escola para a orientação dos jovens durante a passagem, seria o que a autora chamou de “‘preparação do jovem’ para ser um adulto ajustado e produtivo” (AQUINO, 2009, p. 25).

É na modernidade que se afirma a ideia contemporânea de juventude como categoria de análise tanto política quanto social, tomando como referência o critério das idades o qual aparece “em todas as sociedades como um dos indicadores da atividade social” (MARGULIS, 2010), reportando a constituição das juventudes ao simples veio biológico, toma-se a posição de validação da divisão entre as idades. O que Bourdieu (2002) vai chamar de “divisões arbitrarias”, pois, segundo ele, tal divisão traz um paradoxo visto que “não se sabe de fato, a fronteira entre a juventude e a velhice”, tal fronteira, segundo Bourdieu (op. cit), constitui-se “objeto de disputas em todas as sociedades”¹², ideia endossada por Margulis(2010) ao afirmar que apesar das idades serem critérios basilares das sociedades “é evidente que em nossa sociedade os conceitos geralmente utilizados como classificatórios das idades são crescentemente ambíguos e difíceis de definir. Infância, juventude ou velhice são categorias imprecisas, com limites difusos [...]”¹³.

Torna-se evidente que o acionamento das juventudes, enquanto categoria social e política, se faz a partir do olhar da sociedade adulta e pautado na explicação psicologizante de validação do veio do desenvolvimento biopsíquico forte e historicamente determinante da análise do ser adolescente.

A gênese da constituição das juventudes enquanto categoria social e política vem atender os anseios de uma sociedade que vê os jovens como um problema histórico, dessa forma, a transitoriedade das juventudes e a passagem de um estado a outro são elementos próprios do modelo único e explicativo da categoria, em foco.

¹¹ A moratória diz respeito ao período de preparação e espera para a entrada na vida produtiva, ou seja, é o estágio, o interstício, (a transição) que os jovens vivem onde preparam-se para a entrada no mundo adulto estando assim preparado para assumir as responsabilidades próprias desse mundo. Como é algo cultural, a moratória varia conforme cada sociedade e classe social, a partir de seus costumes, valores, enfim, a partir daquilo que toma como modelo de referência para as juventudes.

¹² As citações são livre tradução do original “las divisiones entre las edades son arbitrarias”. Es la paradojo [...] quando dice que no se sabe a que edad empiezan la vejez [...]. De hecho, la frontera entre la juventud y vejez em todas las sociedades es objeto de lucha”.

¹³ “es evidente que em nuestra sociedad los conceptos generalmente utilizados como clasificatórios de la edad son crecientemente ambíguos y difíciles de definir. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, con límites borrosos [...]”.

No entanto, Margulis (2010) ao escrever “La juventud es más que una palabra”, corrobora com Bourdieu (2002) quando escreve “La juventud no és más que una palabra” no sentido de que a mobilização das juventudes como categoria não pode se dar apenas tomando o viés da idade. Segundo Margulis (op. cit.), a discussão se complexifica quando esse se torna o único modelo explicativo, visto que “a juventude não se refere apenas a um estado, uma condição social ou etapa da vida”¹⁴.

Não chegando a discordar de Bourdieu (op. cit.) em sua afirmação de que a juventude não é mais que uma palavra, Margulis (op. cit.) afirma que, o conceito de juventudes é ambíguo e impreciso e justifica tal afirmação dizendo que as juventudes são complexidades. E estão condicionadas a uma “variedade intolerável”, no sentido de que vivemos em uma sociedade de classes, diferenças étnicas, raciais, econômicas, migratórias, sociais – marcas profundas das desigualdades na distribuição de recursos, com o qual a natureza mesma da condição de jovem em cada setor social se altera.

Margulis (op. cit.) acredita que a expressão “a juventude não é mais que uma palavra”, referindo-se à análise de Bourdieu (op. cit.), parece negar a condição de signo/significado/dimensão simbólica, como categoria socialmente constituída, atribuída a juventude.

A partir de Margulis (op. cit.) podemos compreender que, a consolidação das juventudes se faz também por meio de “uma base material vinculada com a idade”¹⁵, no momento em que, segundo ele, o etário não se restringe a apenas fatores biológicos, como a saúde, a energia, mas também a fenômenos culturais articulados a cada idade, é o que ele chama de idade processada pela cultura.

Assim, para além de condição biológica, Margulis (op. cit.) apresenta outros elementos presentes na literatura sociológica que trata da superação da categorização das idades, dentre eles podemos elencar:

1. A juventude como um signo/símbolo, mas não reduzida a atributos “juvenis” de uma classe. Logo, apresenta diferentes modalidades sociais segundo a incidência de uma série das variáveis: idade, da geração, crédito vital, classe social, marco institucional e gênero;

2. O fato de que as juventudes não se manifestam do mesmo modo entre as diversas classes, e até mesmo dentro das classes populares;

¹⁴ “Juventud refiere no sólo a un estado, una condición social o una etapa de la vida”.

¹⁵ “Una base material vinculada com la edad”

3. Os recursos que brindam a moratória social¹⁶ não estão distribuídos de maneira simétrica entre as diversas classes sociais;

4. A equação entre moratória e necessidade provavelmente é mais curto para o período juvenil nos setores populares e mais extensos nas classes médias e altas;

5. A conceituação das juventudes atrelada à ideia de gênero, isto é, há mais probabilidade de ser jovem sendo homem do que mulher;

6. Ser jovem é um leque de modalidades culturais que se desprendem com a interação das possibilidades dispostas pelas classes sociais, o gênero, a idade, a memória incorporada e as instituições.

A partir de Bourdieu (2002), Pais (2009, p. 1) afirma que a noção de juventude é “manipulada e manipulável”, conforme as forças que a ativa. Vendo positivamente a manipulação do conceito de juventude já não se pode mais prever um molde, uma forma que produza as juventudes na contemporaneidade. Logo, não podem ser fixadas genericamente, pois brotam em função das condições próprias de cada sociedade. Basta observar que foi nas sociedades letradas que o embrião da ideia juventude como moratória se estabeleceu.

O paradigma da criação das juventudes na modernidade sustenta-se a partir da criação das instituições modernas dos séculos XIX e XX – como a escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial entre outros. Instituições que tomam espaço e redefinem a partir de suas bases ideológicas o comportamento dos jovens influenciando diretamente sobre o ‘fabrico’ de suas identidades.

O período áureo da experiência moderna é sem dúvida o período industrial que traz consigo a modernização do Estado que, com a institucionalização toma para si ações como proteger os indivíduos e um dos mecanismos usados nessa ‘proteção’ é justamente a escola, como instituição própria da modernidade e criada numa perspectiva essencialmente capitalista.

Outra marca da juventude moderna é o paradoxo entre a cristalização do conceito de jovem como sujeito etário, mas também social e cultural, isto é, ao tempo

¹⁶ Margulis chama de moratória social, o período que antecede a entrada no mundo adulto a partir das diversas classes sociais, segundo ele, as classes média e alta “postergam” essa entrada, ou seja, oportunizam aos jovens um período maior para estudar, para o lazer entre outros privilégios da proteção familiar adiando assim entrada no mundo das responsabilidades próprias do adultos. Já as classes populares ingressam precocemente no mundo trabalho dadas as necessidades de afirmação social, de obrigações familiares como casamento, nascimento dos filhos, entre outros. O que conseqüentemente os obriga a viver uma moratória social menos prolongada.

em que reconhece as faixas etárias e a institucionalização do curso da vida como formas de explicar períodos como: infância, adolescência, juventude, velhice, se valida também a noção de juventude dinâmica e mutante conforme afirma Corti (2004), dada a visão de que as sociedades modernas estão em constante transformação.

Esse paradoxo perde fôlego e vão sendo superadas as categorizações próprias do modelo de etarização do curso da vida, que negam a condição histórica dos sujeitos. Bem como suas singularidades e subjetividades, silenciando quanto às juventudes em sua perspectiva plural, deixando de atentar para a multiplicidade de experiências que o próprio termo congrega. Começam a ruir os pilares que secularmente foram basilares da explicação do que seria a juventude e o jovem nos fins da modernidade e início da contemporaneidade.

A partir de Corti (2004), é possível inferir que, vai sendo superado o paradigma moderno que, até então restringira o sentimento de pertença da juventude aos sujeitos das classes abastadas: aqueles que se inseriam no mundo do trabalho, jovens do sexo masculino, que adentravam ao serviço militar, como que vivenciando um rito de passagem, silenciando quanto à existência de outras juventudes como: as camponesas, as urbanas- periféricas, da oficina, do chão da fábrica, da rua, as negras, e tantas outras, com suas histórias e trajetórias repletas das marcas que as construiu a partir de seus contextos, crenças, valores, culturas até então negligenciadas. A sedimentação do modelo arcaico, calcado na valorização das classes privilegiadas responsável por desencadear um total estranhamento e até, como já dissera, a negação das novas juventudes – as das classes populares, começa a ser questionado e visto com desconfiança.

É então com base na análise de um conceito engendrado à luz das relações de poder latentes ou patentes, de subserviência e afirmação de uns grupos sobre outros e, tentando minimizar os danos causados pelas “verdades” desse modelo que, na contemporaneidade, se denuncia a fragilidade do paradigma das idades. São incisivos na denúncia de que, não existe uma juventude, como se queria ou mesmo pretendia a modernidade, mas sim juventudes, seres construídos social, histórica, relacional e culturalmente.

O que se viu do século XIX ao século XX, foi a noção de juventude gerada pelas práticas sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas e capitalistas. Pode-se acompanhar

a ascensão de uma juventude masculinizada, marcada por fortes traços eurocêntricos, evidenciada a partir das classes burguesas, negando a existência das demais juventudes.

Trancafou-se o ser jovem numa categorização sociodemográfica primando pela ideia de interstício entre uma e outra idade. Ou seja, entre infância e idade adulta, o período de amadurecimento sexual, afetivo, social, moral, intelectual e motor, para só então, estar preparado para fazer a passagem para o mundo adulto, atravessar a ponte, cumprir os ritos de passagem, tornando-se um adulto. Um ser maduro, responsável, aquele que se auto-sustenta por meio do trabalho, tem sua própria família, toma decisões por si e por todos que estão sob sua tutela. Este é o sujeito no qual o jovem deve se transformar e para isto tem se preparado, transpondo a fase de incertezas e imaturidade que é a juventude.

1.1.2 Contemporaneidade das juventudes

A contemporaneidade traz consigo uma releitura do processo de caricaturização ao qual foi submetida a juventude clássica, à moda da sociedade adulta. As discussões ressurgem esfacelando o modelo arquitetado *a priori* e percebendo os sujeitos jovens de um lado como homogêneos, na perspectiva das fases da vida – o veio etário – possuidores de características pertencentes a uma dada geração (CARRANO, 1999). Mas, são identidades continuamente flutuantes, cambiantes, móveis, não pré-fixadas, em processo contínuo e inconcluso (HALL, 2006).

O esfacelamento do arquétipo do sujeito predeterminado a partir das ideias do adulto rui e se consegue ver os jovens heterogêneos, detentores de determinadas características sim, por pertencer a um agrupamento social. Mas, capazes de exercer papéis sociais para além daqueles dados pela história, como por exemplo, de esposa e mãe, para elas, de provedor e militar, para eles.

Pais (2009), numa análise dos paradoxos da juventude moderna, atribui duas categorias explicativas para este paradoxo: a primeira como unidade social e a segunda como conjunto social. Ambas resultantes do esfacelamento da construção de juventude atrelado a ideia de trânsito entre os vários estágios da vida.

Na concepção de unidade social, a juventude é concebida no seu sentido singular, a partir do confinamento dos sujeitos a perspectiva de homogeneidade, é reconhecida como grupo dotado de interesses comuns a uma faixa de idades. Enquanto

que, na perspectiva da juventude como conjunto social é a dimensão do coletivo que se apresenta às juventudes, suas culturas, multiplicidades, heterogeneidades, diversidades, e é o princípio da diversidade basilar nesse momento, enxergando-as constituídas por sujeitos-jovens em situações reais, sociais, diferentes. Segundo Pais (2009), são esses tantos elementos que dão aos sujeitos jovens, múltiplos, o sentimento de pertença a uma determinada classe, a um determinado grupo.

É com base na compreensão da juventude em sua dimensão diversa, heterogênea e plural que reside as discussões da sociologia das juventudes. Várias formas de ver uma juventude construída historicamente e atrelada unicamente às representações das sociedades e épocas, produzida a partir das imagens e dos valores de cada povo.

A sociologia das juventudes objetiva a superação do viés etário, cristalizado como a definição mais evidente da juventude, propondo desmistificar esse conceito e denunciando as possíveis implicações dessa categorização conceitual sobre as vidas dos sujeitos. Ultrapassa a ponte da representação social derivada do senso comum, essencialmente ideológico, para uma construção sociológica, respaldada no discurso científico, questionando verdades incontestáveis.

Na configuração do papel da sociologia na busca de uma ‘nova’ explicação das juventudes, afirma-se que “a sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando se trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto” (GROPPO, 2000, p. 14). A partir desse dado inicial, busca outras leituras ou mesmo faz releituras e apresenta novas teses sobre o fenômeno em evidência.

Pais (2009, p. 146), além de apresentar os paradoxos presentes no conceito de juventude moderna, incumbe-se ainda de trazer à tona os desafios à sociologia presentes na busca da desconstrução do modelo da juventude desviante. São eles:

1. A desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea.
2. E proceder à explicação das transformações que têm afetado a juventude quando referida a uma fase de vida, ou seja, quando referida a um processo que se desenvolve num período determinado de tempo, isto é, que se inscreve numa duração. A juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas,

sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.¹⁷

A preocupação de Pais (2009), concretiza-se no olhar sob a diversidade inerente aos grupos humanos, percebendo as juventudes/os jovens como sujeitos não só produzidos, mas produtores de suas histórias de vida. Assim, afirma que, se há juventudes diferentes deve haver diferentes formas de olhar essas juventudes, o que mobiliza diferentes teorias para explicá-las.

Na mobilização dessas teorias, o autor apresenta as que dão suporte às análises sociológicas da juventude, destacando a corrente geracional e a corrente classista, resguardando-se do perigo da defesa desta ou daquela teoria, pois elas apenas dão elementos para conjecturas, não se negam, apenas complementam as construções teóricas que buscam explicar os modelos. Na visão do pesquisador, essas teorias, constituem-se em:

Crenças e representações sociais, o fundamento de interpretações coletivas que repousam em pertencas de geração e de classe social, como tem sido defendido, [...]. No fluir destas duas correntes tem avançado a sociologia da juventude. Mas também poderá avançar no refluxo delas, em movimentos de contracorrente. É que andar ao sabor das correntes envolve, não raras vezes, um grave perigo: o perigo de nos deixarmos arrastar por elas, de a elas nos acorrentarmos, como náufragos à deriva (PAIS, 2009, p. 164-165).

Pode-se destacar que, é no fluir das correntes teóricas – a geracional –, de cunho funcionalista, que supõe um caráter potencialmente problemático para a juventude e a classista, que se consolida o cabedal teórico de observação das juventudes por meio de elementos não meramente cronológicos, sociais, mas sociológicos. De acordo com essas teorias, é possível observar especificações de cada uma, mas também algumas intersecções apesar de suas bases conceituais residirem em princípios distintos, mas não antagônicos, que acabam se complementando.

Os pressupostos da teoria geracional, segundo Groppo (2000, p. 24), têm Mannheim, sociólogo alemão, como um de seus grandes defensores, o qual acreditava ser a juventude “paradoxalmente uma ameaça [...] impossível de neutralizar e que deve

¹⁷ Nestes escritos optamos pela transcrição tal qual o texto original em português publicado na Revista Análise social, vol. XXV (105-106), em artigo intitulado “A construção sociológica das juventudes: alguns contributos”, 1990, p. 139-165.

ser conquistada. [...] uma força potencial de transformação da sociedade. Mas também pode ser uma força de conservação”, caracterizando o pensamento da juventude como problema social que precisa ser dominado em nome da harmonia.

A teoria geracional constitui-se a corrente mais longa na tradição sociológica da juventude, toma como pressuposto a juventude como uma fase da vida, período de transição entre a vida de dependência da criança e a etapa de maturação e autonomia da geração posterior. Enfatiza o aspecto unitário da juventude e seu quadro teórico perpassa pela teoria da socialização e a teoria das gerações.

Admite-se a existência de uma cultura juvenil que se opõe a cultura das outras gerações, disto resulta a categorização das culturas juvenis como subculturas. Ou seja, culturas menores, desviantes, conflitantes, contrárias as gerações adultas, ou mesmo na ideia de contracultura, uma cultura essencialmente de ruptura, confrontação, violação dos valores das culturas de gerações ‘mais sábias’. Resultante do olhar dos mais velhos sobre os inexperientes e incapazes jovens.

A socialização contínua configura-se como um dos elementos que alicerçam a teoria das gerações, Pais (2009, p. 152), afirma que se dá a “socialização contínua quando, sem grandes fricções, os jovens são socializados segundo as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas”. Assim, admite-se que por meio da dissolução dos campos de tensão entre as gerações, de um processo de socialização entremeado da ordem, pautado na tradição histórica, que chamaríamos de subserviência de uma categoria sobre a outra, se estabelecerá a “renovação e a continuidade” das relações intergeracionais.

Já a corrente classista emerge de um olhar sobre as juventudes pautado na análise da reprodução social e das estruturas capitalistas e de classe. Analisa as culturas juvenis como sendo sempre “culturas de resistência, [...] culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe” (PAIS, op. cit., p. 157-158).

Ao contrário da perspectiva geracional que enxerga as juventudes como desviantes, a corrente classista as enxerga como uma “cultura de classes, produto das relações antagônicas entre culturas dominantes e culturas dominadas”. Chama a atenção, no entanto, para a compreensão de que as classes não são estáticas, fixas, mas estão em constante movimento, historicamente construídas em meio a dinâmica de antagonismos, cooperação e conflito. Nitidamente percebe-se que o elemento basilar da

teoria das classes é o modelo capitalista produtor das relações sociais entre as diversas classes.

Pode-se perceber que, sutis intersecções entre as duas teorias, residiriam no achado de que a cultura juvenil está diretamente associada à cultura dominante, ela é influenciada e produzida a partir do outro, seja o senhor, na figura do capitalista-opressor, seja o sábio, na figura do adulto, sejam elas opostas, num movimento de ruptura com o modelo, ou de resistência a esse modelo.

Segundo Corti (2004), o traço característico da nova concepção de juventude, ou juventude pós-moderna¹⁸, se é que assim podemos chamar, nas últimas décadas do século XX, seria exatamente a descronologização¹⁹ das idades, ou das fases da vida. Ou seja, a dissolução da definição cronológica para uma nova definição desse ciclo da vida, já que a explicação pela via etária é, segundo a autora, excessivamente aleatória.

A definição demográfica ou etária além de frágil e com pouca sustentação, serve tão somente à fundamentação de pesquisas, tomada de decisões no âmbito de políticas públicas, pois como afirma Carrano (2003, p. 110), tais critérios são próprios “da realização de dados estatísticos”, os quais em nada dizem quem são, de fato, os sujeitos que constituem as juventudes.

É no século XX que se consolida de fato o movimento de revalidação das identidades jovens na sociedade contemporânea, a visão juventude como modelo cultural. Segundo Corti (op. cit., p. 19):

Ser jovem passa a representar valores e estilos de vida bastante perseguidos, como a saúde, a beleza, a alegria, a coragem e a disposição para o novo. O que se opõe à qualidade de jovem é o obsoleto e o ultrapassado. [...] Ouve-se ‘ser jovem é ser moderno’ [...] ser jovem é ser atual, ‘antenado’ com as novidades, exigência fundamental ao homem moderno, [...] qualidade perseguida por toda a sociedade.

¹⁸ Utilizo-me do termo pós-moderno, tão somente para situar em uma escala temporal a nova concepção de juventude, que como uma fênix, ressurge das cinzas, do silenciamento, da inexistência, (im)posta pela modernidade a partir de um modelo-padrão de juventude em detrimento das tantas juventudes.

¹⁹ Corti (2004) traz a terminologia descronologização não para negar a construção histórica do conceito de juventudes a partir do paradigma das idades, mas para contestá-lo, visto que na pós-modernidade, ou mundo contemporâneo, como queria tomar, tal categorização já não se sustenta, por sua fragilidade, relativização e também pelos tantos transtornos que têm causado as ideias de juventude como moratória, transitoriedade e tantas outras.

Apesar da busca de um novo arquétipo de juventude, persiste ainda uma dificuldade em definir o que na contemporaneidade é ser jovem. Buscam-se novas formas de perceber, novos redesenhos, novas imagens. A descaricaturização do jovem vem junto com a insegurança acerca de que tratamento dar a esse jovem.

A sociedade ora o infantiliza, dispensando a eles os cuidados próprios das crianças, ora os trata como adultos, atribuindo-lhes deveres e responsabilidades próprias do mundo adulto. Tal angústia reside no fato de que a ‘nova’ ideia de juventude têm como características marcantes a fluidez das fronteiras entre a linha divisória das idades e a complexidade de vivermos em uma sociedade que, a todo momento se complexifica, como então fixar padrões para este ou aquele modelo.

Já não se pode formular um conceito universal e homogêneo, pois características como: a inserção no mundo do trabalho, o casamento e a constituição de um novo núcleo familiar, bem como a procriação, tidas até então como demarcadoras do fim da juventude e entrada na vida adulta, já não mais podem ser validadas como norte de observação da categoria em questão. O período em transição agora perpassa pela flexibilização dos territórios balizados entre as idades.

A juventude é uma construção social, logo variável segundo a sociedade contemporânea, deixando de ser encarada simplesmente como um processo natural. Não é apenas um ciclo biológico, idades e estados fisiológicos como se pensava outrora. Juventude na contemporaneidade é sinônimo de valoração de sujeitos concretos reais, de culturas, de modos de ser jovem, de leituras sobre multiplicidades, seres em desenvolvimento sim, mas pelo simples fato de existirem, estarem vivos. Ser jovem já não se pode explicar apenas pela via etária ou biológica, ou sociológica, ou mesmo histórica, é mais que isso.

Ser jovem na contemporaneidade é algo que se constrói tentando enxergar os diversos contributos oriundos das várias possibilidades. Não contrapondo de forma antagônica os fatos, mas buscando o ponto de entrecruzamento entre as tantas formas de ver os jovens, perpassando pela quebra das pontes. Pela superação da cronologização das idades, pela passagem da fase transitória e anômala, para a visão de que a juventude é uma parte da vida dos sujeitos e que todos os seres humanos estão propícios as intempéries da vida, as instabilidades e que devem ser vistos como pessoas e não como partes disso.

A contemporaneidade constitui-se o tempo da reconfiguração da tematização acerca do que é/são a(s) juventude(s), ultrapassando as conceituações históricas e os enquadres emoldurados da juventude-problema, de uma vida sem maior sentido por ser passageira e de um momento que carece de vigilância constante dada a condição juvenil como transgressora.

Os estudos caminham rumo a uma ressignificação dos conceitos e significados do que é ser jovem no mundo contemporâneo e, até mesmo da impossibilidade de emolduração desse conceito tendo em vista a multiplicidade de elementos que confluem para tal definição. Pois é com base nas formas de ver as juventudes/os jovens, que as sociedades definem suas formas de agir frente a esses sujeitos, logo se torna extremamente delicado buscar um critério preciso de fechamento das juventudes hodiernas.

É tendo consciência da complexidade da definição de juventude na contemporaneidade que trataremos a seguir da juventude brasileira tomando como pano de fundo as discussões que tratam dos jovens múltiplos/plurais e não numa juventude projetada e ancorada numa dada temporalidade.

1.2 Juventude brasileira: concepções e proposições políticas

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. Não serei o cantor de uma mulher, de uma história, não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não distribuirei entorpecentes ou cartas suicidas, não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins. O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.
(ANDRADE, 2001)

Carlos Drummond Andrade²⁰ no poema “Mãos Dadas”, apresenta sua indignação quanto à fuga da realidade; tece uma crítica a um ser temporalmente projetado; apresenta-se como um ser real em busca de sua projeção. Um ser que vive e influencia a vida e seu tempo, não um tempo porvir, futuro, abstrato, ou mesmo caduco, ultrapassado, mas um tempo, como que assim como ele, é real, presente, sua matéria-prima, do qual é sujeito, não objeto, não construto do outro; é protagonista e não mero

²⁰ Poema Mãos Dadas, de Carlos Drummond Andrade, fragmento do Livro Sentimento do Mundo, da Editora Record, 2001.

figurante da/na história; um ser que constrói seu tempo, de mãos dadas, somando forças, reconhecendo-se como singularidade, mas também como coletividade.

É essa a imagem da juventude brasileira que queremos referendar nestes escritos, nem seres de uma vida passada (infância), de ‘um mundo caduco’, muito menos seres que tão somente vivem uma passagem, em estágio rumo “à terra prometida”, o mundo adulto, que vivem em função de uma vida futura, uma vida ‘porvir’, mas seres que vivem seu tempo tendo o olho no futuro, pensando o futuro com os pés no tempo presente. Conscientes de sua condição etária, mas também social, cultural, de gênero, de classe social e de tantas outras questões que circundam sua constituição juvenil.

A juventude que discutimos firma-se como em contínua construção, tanto a partir de políticas implementadas pelos órgãos/instâncias legitimadores das juventudes no Brasil, bem como a partir dos movimentos dos próprios jovens pela afirmação de suas existências.

Esse retrato das juventudes que se redesenha no cenário brasileiro é fruto do olhar dos estudiosos das juventudes como Pais (2009), Groppo (2000), Carrano (2003), Andrade (2004), Sposito (2003), entre outros, os quais talvez num movimento de remar contra a corrente apresentam evidências de que, as juventudes não são apenas os estigmas que historicamente foram sobre elas construídos, mas que são como afirma Spósito (1997) seres concretos.

Na sociedade brasileira, as discussões acerca das juventudes vêm tomando fôlego nos últimos anos do século XX e início do século XXI e, assim se constituindo elemento de investigações. Isto se deve graças ao fato de termos o nascedouro de uma juventude como categoria consumidora²¹, seja aportando-se na ideia dos jovens como seres que carecem de um olhar vigilante da sociedade adulta. Ou mesmo na busca de olhares que tratem acerca das juventudes como seres com identidades próprias, não meros observadores, mas sujeitos ativos e construtores da realidade social móvel e mutável.

²¹ Esse sentido dá-se nos idos de 1980 a 1990, momento em que os jovens são vistos como potencialmente consumidores pelos apelos midiáticos e os modelos juvenis que passam a ser ‘referência’ na sociedade brasileira. “Ser jovem está na moda”. Como exemplo, podemos citar o programa da TV Globo **Malhação**.

Como vimos, ao longo da trajetória de constituição das juventudes, a ideia presente na sociedade brasileira, como não poderia ser diferente, é produto desse processo, fruto de histórias de exploração e subserviência das classes privilegiadas sobre os grupos menos favorecidos. Consolidada na ideia de submissão de raças, culturas e grupos humanos que secularmente têm sido o sustentáculo das estruturas sociais, prestando-se ainda ao papel, mesmo que de forma ingênua, de reprodutor de uma ideologia importada e validada como verdadeira, o único e imutável significado de ser jovem em nossa cultura.

A definição de juventude que temos no século XXI consolidou-se nos séculos XIX e XX, pelas práticas sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas e capitalistas, constituindo-se um paradigma fundado na modernidade. Logo, resulta das contradições dos projetos modernizadores de criação das faixas etárias preparatórias à mudança que se renunciava. Assenta-se sob o paradigma da racionalidade que, à luz da razão e em nome da ciência define modelos e formas de comportamentos dos seres humanos.

Apesar da força com que ainda se apresenta na sociedade brasileira, a ideia de cronologização das idades, ou seja, a validação do viés meramente etário, teóricos como Spósito (2002, 2003), Carrano (2002, 2003, 2009,), Andrade (2003), Corti (2004), Catani e Gilioli (2008) e tantos outros contestam tal categorização como a única via de explicação do que vem a ser a juventude.

Sposito (2002), em seus escritos, preocupa-se com a indefinição do que seja realmente a juventude, ao que chamou de ‘imprecisão epistemológica’ dessa categoria. O que a seu ver se constitui um dos primeiros impasses para definição dos recortes e análises das pesquisas produzidas no Brasil. Inquietação pertinente quando percebemos ser compartilhada por muitos teóricos que, a exemplo de Abramo, caminham nessa direção. Nesse sentido e corroborando com Sposito (op. cit), afirma:

A tematização da juventude pela ótica do ‘problema social’ é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade (ABRAMO, 2007, p. 79).

Isso nos provoca e nos faz refletir acerca da possibilidade da juventude se firmar ou não como categoria social e política, dada a mobilidade social, o movimento, interesses e pertinências de cada grupo que as mobiliza. A partir desses interesses

poderíamos levantar algumas reflexões: o que estará no bojo das definições de juventude, o que/quem as acionará e por quanto tempo (mais) será objeto de manipulação desses vários interesses. Enfim, se consolidará como categoria?

A preocupação quanto a indefinição do que seja a juventude é compartilhada pelos diversos teóricos a exemplo de Carrano (2004), Groppo (2000), Dayrell (2007), Corti (2004), Pais (2009) e tantos outros que tratam a temática, seja no cenário nacional ou internacional, os quais alertam para as implicações do uso da etarização como exclusivo à definição de políticas às juventudes e preocupam-se com a redefinição desse conceito.

Desafiam-nos a uma releitura dessa categoria para além do viés da racionalidade próprio do paradigma mecanicista, que fragmenta os seres humanos, submetendo-os a uma categorização oriunda do modelo clássico de sociedade que temos, instigando-nos a enxergar as juventudes pela ótica dos jovens, desnudando-nos de critérios pré-estabelecidos que os encalacra numa determinada faixa etária. Para Carrano (2003, p. 109-110):

[...] a maneira mais simples de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios etários para o situar numa determinada faixa de idade, na qual se circunscribe o grupo social da juventude.[...] princípio utilizado na definição da idade escolar obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, na idade mínima para a responsabilização penal, na classificação de programas televisivos, etc. [...] Nos parece mais adequado, portanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais.

Uma das abordagens mais evidentes da cronologização das idades no século XXI é justamente a determinação do tempo que se designa as “idades próprias” para a entrada no universo escolar, no sistema regular de ensino. A partir do critério da “faixa de idade”, como afirma Carrano (op. cit), os sujeitos que estão nas salas de EJA são classificados como aqueles que não estudaram “na idade própria”, esta acaba sendo a única e mais forte conceituação para os sujeitos da EJA, os ‘fora de faixa’.

Acaba sendo uma lógica conceitual desumana, que a partir do discurso oficial, tenta absolver o Estado de sua responsabilidade com o fabrico do contingente, principalmente de jovens, ‘fora da faixa’ e que agora estão nas salas de EJA. Lógica

esta que, a nosso ver, tem historicamente sido prévia e minuciosamente arquitetada, a qual termina por inferiorizar os sujeitos-alunos, jovens, adultos e idosos desconsiderando os demais fatores que incidem diretamente no ‘abandono’ da escola ‘na idade própria’.

Carrano (2003) ultrapassando a categorização da juventude pelo mero viés demográfico, afirmava que é na complexidade variável de produção dessas juventudes nos nossos dias e, na fluidez das fronteiras entre as idades que reside a gênese do contraponto à concepção ultrapassada de jovem retratada e referendada cotidianamente pelas pesquisas, que se preocupam tão somente em validar aquilo, que por intermédio dos meios de comunicação de massa têm sido tão fortemente propagado.

A imagem já existente desde a Idade Média, de uma juventude que carece da vigilância, do olhar do adulto, por se constituírem transgressores em potencial, faz com que os jovens sejam encarados como um ‘problema social’. Destruidores da ordem, contestadores do modelo social vigente, logo delinquentes, marginais, drogados, têm problemas com a escola, com a família, com a entrada no mundo do trabalho, só para listar alguns dos prováveis problemas que trazem a reboque, oriundos do simples fato de pertencerem aos grupos jovens.

As culturas juvenis são vistas, como ameaçadoras da sociedade, um mito que é paulatinamente reforçado, produzido de forma midiática a partir de intenções ‘adultas’, sábias, ideologicamente arquitetadas para forjar uma identidade transgressora, já fixada. (PAIS, 1999). Tanto é que, em alguns casos, basta o indivíduo ser integrante do grupo jovem para ser visto ‘com outros olhos’, é um olhar de desconfiança, medo e insegurança diante de um ser que poderá ameaçar a paz, a ordem e o desenvolvimento social. O que se torna ainda mais evidente se este mesmo indivíduo for possuidor de alguns estigmas, que historicamente o colocaram abaixo da linha padrão do ser humano aceitável socialmente: negro, pobre, favelado, enfim, diferentes, mas implicitamente com um cunho de desigualdade.

Tais juízos são contestados veementemente nos estudos que tratam acerca da constituição das identidades. Hall (2006), contesta a possibilidade do sujeito possuir uma identidade forjada de fora para dentro, ou mesmo desta poder ser fixada em dado momento ou época, visto que, os seres humanos são mutáveis e estão todo o tempo expostos/mergulhados em uma trama de vivências e situações que são responsáveis pela construção desses sujeitos. Segundo o pesquisador (op. cit., 2006, p. 12), “[...] o sujeito,

previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades [...]”.

Não é possível mais pormenorizar o ser, delimitá-lo, ter poder sobre sua construção identitária. As identidades forjam-se no cotidiano, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e seus pares e, a partir das situações vividas “assumem identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”, (HALL, 2006, p. 12). Nesse sentido diríamos que, o ‘eu do adulto’ em detrimento do ‘eu do jovem’ que por si só é tomado como incapaz de se construir.

Hall (op.cit.), ainda denuncia que somos dia após dia empurrados para “diferentes dimensões”, deslocando-nos, tomando rumos, muitas vezes, opostos aos interesses dos mais velhos. As juventudes estão todo o tempo tendo suas identidades deslocadas, empurradas. Logo, é na tentativa de uniformização dessas identidades que se pode perceber os equívocos presentes na construção da concepção de juventude nas várias sociedades.

Inferimos que o movimento de tentar assumirmos a imagem das juventudes também pela ótica dos próprios jovens, a partir de como vêem suas juventudes e de como as mobilizam, seja um primeiro passo no sentido de compreendermos um pouco mais como se constituem as juventudes contemporâneas. Acreditamos que este pode ser um dos caminhos em busca da consolidação de políticas que efetivamente os contemplem em cada recorte sociocultural, de classe social, cor, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, entre outros. Aliado a esse olhar é preciso levar em consideração também as formas de concepção desses jovens pelos diversos atores e agências.

No sentido de ver as juventudes não só a partir de si mesmas, os sujeitos adultos das salas de aulas, observadas, mesmo não sendo objeto de nossa investigação, reconhecem a presença juvenil. Conforme os fragmentos do nosso Diário de Campo, que uma terça-feira (06.10.09), com a presença na turma de 30 alunos, sendo 18 jovens e 12 adultos, a discussão pela professora enfatizava sobre “Os espaços do Município”²², tentando a partir dos conhecimentos dos alunos, sobretudo aqueles da zona rural de Arapiraca, estabelecer um diálogo entre todos presentes. Esse diálogo, nos permitiu

²² Apesar de o conteúdo ser do LD, a professora estabelece toda uma relação com o município de Arapiraca.

registrar as falas dos adultos, em relação a insatisfação dos jovens sobre o trabalho que fazem, Nesse sentido, o aluno adulto diz: [...] *não tem que ter vergonha não, toda profissão é boa. Seja de servente, de pedreiro. Eu acho que o que vale mais, o mais importante é ter seu salário pelo trabalho que você fez.* Traduzimos que houve um entendimento amadurecido e solidário do não jovem em relação aos jovens que se sentem desprestigiados nos espaços de trabalho informais.

Ainda, nessa mesma sala, outro aluno adulto diz, se reportando aos jovens: [...] *Pode ser quanto for (se referindo ao salário), mas é certo, é seu. Outro aluno adulto ainda incentiva: Vocês jovens podem fazer um curso profissionalizante.*

Ao tempo em que alguns adultos instigam os jovens, outros alertam: [...] *a questão dos jovens é que muitos não têm paciência de levar bronca. Não tem trabalho que não passe dificuldade ou não leve um gato. [...] pesado é carregar as caçambas de pedra. Cortar cana não. É só aqui vup, vup, tem até comida quente.*

O olhar dos sujeitos da Escola Sossego, no momento da aula observada, oscila em alguns momentos, indo da contradição da aceitação e tolerância ao sentimento de que os jovens são seres intolerantes e pouco dispostos a enfrentar as dificuldades da vida e do mundo do trabalho.

Pode-se perceber que os olhares dos não jovens em relação aos jovens passeiam por atitudes de solidariedade, autoestima e valorização da iniciante ‘entrada no mundo do trabalho’, vendo isto como algo positivo, mas são vistos também como sujeitos difíceis de aceitar e cumprir normas/regras, como pessoas que querem mais facilidade, ou seja, são reconhecidos em alguns casos como pouco tolerantes. Um jovem diz *a gente em casa discute com os pais, imagina com os outros.*

Talvez resida nesta relação o tensionamento entre as várias gerações presentes na sala de aula da EJA. Tal tensionamento não se configuraria numa situação de conflito que inviabiliza as relações, no entanto, acaba apresentando-se como momentos em que as diferenças, até mesmo etárias, tornam-se evidentes, seja no campo cognitivo, em relação aos conteúdos, por meio das falas dos jovens como *usar um bazeado, em casa a gente discute com os pais*, ou mesmo dos alunos mais adultos quando não aceitam discutir conteúdos como reprodução humana, ou seja ainda no campo relacional, quando surgem algumas discrepâncias nas formas de ler a realidade que os circunda.

Ainda observando no olhar sobre os jovens, podemos perceber que o debate, na sociedade brasileira em específico, tem se intensificado a partir dos anos 1980, período

que se vive a redemocratização do país, e vem tomando destaque envolvendo diversos atores e agências em diferentes âmbitos e arenas públicas.

Muitas têm sido as lutas no sentido de ver as juventudes como protagonistas de suas histórias e para isto a sociedade brasileira vem tomando assento nos mais diversos espaços de discussão. Podemos citar, dentre tantos esforços, a ocupação de um desses espaços no momento em que, no ano de 2008, o Brasil oficializou seu pedido de membro pleno da Organização Ibero- Americana de Juventude (OIJ)²³, organização que objetiva fortalecer e coordenar estruturas governamentais destinadas aos jovens, bem como instituições e setores que tratam de políticas voltadas para o segmento. Outra ação de destaque diz respeito ao fato de estarmos vivendo o bem como a comemoração do Ano Internacional da Juventude (2010-2011), o qual começou oficialmente no dia 12 de agosto de 2010, tendo como tema “Diálogo e entendimento mútuo”, segundo informações contidas no site da ONU-Brasil:

O evento objetiva encorajar o diálogo e compreensão entre gerações e promover os ideais de paz, respeito pelos direitos humanos, liberdade e solidariedade. o Ano Internacional da Juventude também deve servir para estimular jovens na promoção de progresso, com ênfase nas Metas de Desenvolvimento do Milênio. As Metas incluem a redução de uma série de males sociais até 2015, como a extrema pobreza, a fome, a mortalidade materna e infantil, a falta de acesso à educação e cuidados de saúde. Vários eventos internacionais devem acontecer em agosto, incluindo o 5º Congresso Mundial da Juventude em Istambul, uma conferência global no México e os Jogos Olímpicos da Juventude em Cingapura²⁴.

Os jovens são de certa forma convocados pela sociedade a contribuírem para a melhoria de algumas questões como diz o objetivo do evento, de “Desenvolvimento do Milênio”, o que acontece a partir da percepção de sua força e poder de mobilização.

Em se tratando das juventudes brasileiras e numa tentativa de dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas em nossa sociedade, se faz necessário dizer que muito se tem feito a fim de apresentar os caminhos que têm tomado tais estudos no país.

Uma das primeiras tentativas de apresentação das ações sobre as juventudes no Brasil, materializa-se no documento resultante do primeiro Estado da Arte produzido no

²³ A OIJ é o órgão multilateral de juventude no mundo, vinculado a Organização dos Estados Ibero-americanos e envolve Portugal, Espanha e países da América Latina.

²⁴ Informações retiradas do site oficial da ONU-Brasil. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/busca.php>. Acesso em: 20.09.10

Brasil e coordenado por Sposito (2002), intitulado *Juventude e Escolarização*, o qual sintetiza os resultados das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1980 e 1998.

O documento acaba sendo um referencial para se pensar sobre questões como: o que tem inquietado os educadores no tocante a categoria da juventude? Que temas tem sido recorrentes e por que estes e não outros? O que pensam os educadores – pesquisadores acerca do que é fundamental à essa categoria? Que temas de pesquisa emergem nesse período? Para que direção apontam as temáticas sobre as juventudes brasileiras? Estariam apenas referendando a ideia das juventudes transviadas ou chamam a atenção para temas próprios das juventudes concretas?

Segundo Sposito (2003, p. 6-7), “[...] os trabalhos [...] exprimem um esforço coletivo de classificação, descrição e análise do amplo conjunto que constitui a produção discente sobre *Juventude em Educação*”, mas, ao mesmo tempo, enquanto coordenadora do trabalho sente-se desafiada por se tratar de “um objeto de estudo ainda pouco consolidado na pesquisa, não obstante a sua importância política e social”.

O texto final do primeiro Estado da Arte (2002), aponta para alguns elementos que se justificam historicamente pela simples preocupação social com as juventudes transviadas, embasada na concepção de jovem como problema. Como assinala Sposito (op. cit., p. 9), com base em Pais (1990) e Abramo (1997) que,

[...] se já nos anos 60, a juventude era um ‘problema’ na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os ‘problemas’ de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase transformando-a em categoria econômica.

Corroborando com os argumentos de Sposito, Catani e Gilioli (2008, p. 99) afirmam que “o estudo dos grupos juvenis marginalizados tomou grande impulso, assim como a preocupação em estabelecer políticas públicas voltadas para os problemas enfrentados pela juventude, em particular na década de 1990”. Segundo os autores, também ganha força nesse período, a compreensão da juventude carente como objeto de atenção social, seja por meio de políticas públicas por parte do Estado, ou mesmo pelo braço não formal das organizações da sociedade civil (ONG).

Vale ressaltar que apesar de tais ações terem seus méritos, o que as sustenta nada mais é do que as diferenças existentes entre juventudes burguesa e trabalhadora,

distanciando-as, tornando-as contrastantes, levando a visualização do jovem pobre como fonte dos problemas, incidindo diretamente sobre o funcionamento regular do sistema social.

O Estado da Arte (2002) evidenciou as demandas oriundas das inquietações científicas dos pesquisadores da educação (SOUZA; DAYRELL; CORROCHANO e NAKANO; CARRANO; CORTI; SPOSITO), acerca da temática da juventude nas últimas décadas dos anos 2000 e, conseqüentemente, nos anos subsequentes. As pesquisas apontaram para análises de cunho psicológico da formação da juventude e seus possíveis ‘desvios’.

Souza (2002, p. 35)²⁵, ressalta que tais pesquisas constituem-se investigações “apoiadas, em grande parte, em recorte disciplinar no âmbito da Psicologia, [...], mas ultrapassam o mero recorte disciplinar”, perpassando por temáticas como: sexualidade e relação de gênero, drogas, orientação escolar, valores, identidade, família e conceituação, buscando a discussão acerca de questões próprias da juventude moderna e que precisam ser observadas.

Nota-se uma corrente que intenciona discutir questões que vão além do viés psicológico, enveredando pelas questões de cunho sociológico, vendo categorias ou recortes que parecem fundantes da juventude como: a escola e trabalho.

Escola e trabalho apresentam-se como esferas que vem sofrendo mutações, sendo cada vez mais necessário lançar “um olhar aprofundado para o percurso dos jovens nessas esferas, principalmente em países como o Brasil, pois, para além da escola, o trabalho também faz a juventude” (CORROCHANO, et al., 2008, p. 10).

Referenciando a ideia de Corrochano, Sposito (2005, p. 106) afirma que, “para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. A união entre essas duas esferas na sociedade brasileira acaba sendo condição para sustentação da juventude trabalhadora.

Enfim, o primeiro Estado da Arte sobre Juventude (2002), traz para reflexão dos educadores em geral e demais interessados na área, temas emergentes como mídia, grupos juvenis, adolescentes e jovens negros. São preocupações oriundas da validação

²⁵ Maria Cecília Cortez S. Souza, no primeiro Estado da Arte sobre as Juventudes (2002), investiga dissertações (67) e teses (9) com o tema Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens (SOUZA, 2002, p. 35-65).

da ideia de juventude plural e dos jovens como sujeitos de direito e participantes do modelo social vigente, sinalizando uma nova direção nas pesquisas sobre as juventudes na educação.

Muitas das questões que surgiram no balanço das pesquisas apresentadas no primeiro Estado da Arte (2002), são retomadas no segundo Estado da Arte (2009), também coordenado por Sposito, o qual “amplia seu escopo ao incorporar as áreas de Ciências Sociais [...] e Serviço Social, fixando como recorte temporal o período de 1999-2006,[...]”, (SPOSITO, 2009, p. 11).

Sposito (op.cit., p. 13), no texto introdutório do documento, reafirma a preocupação dos pesquisadores em discutir as juventudes e suas relações com o sistema escolar, os estudos relativos à sexualidade e às relações de gênero, aos registros da condição juvenil, ou seja, questões como: “juventude e trabalho; jovens, mídia e TIC; os grupos juvenis: jovens negros; juventude e política”.

As preocupações emergentes nos estudos apresentados em 2002 se tornam dominantes em 2009. Consolidam-se no Brasil os estudos sobre as juventudes tendo como pano de fundo as questões dos jovens, as formas como produzem suas juventudes e, os temas que dizem respeito às vivências, as realidades das quais cotidianamente são sujeitos e partícipes, vivendo tempos e mundos reais. Jovens que têm o “tempo como matéria-prima, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente”, (DRUMMOND, 2001).

Se tomarmos a ‘preocupação’ da sociedade brasileira com as juventudes, por intermédio de uma abordagem estatística, levando em consideração tão somente o viés etário de constituição dos agrupamentos jovens, dados do IBGE no documento População Jovem no Brasil (1999)²⁶, apresentam um panorama nacional de evolução da juventude. Oliveira e Pereira (IBGE, 1999, p. 9), ressaltam que a população jovem²⁷ no Brasil merece destaque:

²⁶ O documento População Jovem no Brasil, publicado em 1999, se propõe a apresentar os resultados dos estudos desenvolvidos pelo Departamento de População e Indicadores Sociais da Diretoria de Pesquisa do IBGE e visa contribuir para a compreensão da evolução sociodemográfica da população jovem brasileira destacando suas características diferenciais, principalmente das mulheres na faixa etária de 15 a 24 anos. Assim, apresenta a evolução da população jovem a partir dos anos 40 até os anos 90 do século passado.

²⁷ Nesta pesquisa o recorte etário é composto por jovens pertencentes ao agrupamento integrante da faixa compreendida entre 15 e 24 anos de idade.

[...] por se tratar de um recorte etário que requer especial atenção por parte dos responsáveis diretos pelo planejamento nacional, e até pela sua administração. [...] basta citar que estes jovens formam o conjunto de pessoas que, efetivamente, pressiona a economia para a criação de novos postos de trabalho. Por outro lado, são estes mesmos jovens que estão expostos às mais elevadas taxas de mortalidade por causas externas. E, além disso, é a fecundidade das mulheres nesta faixa etária que, atualmente, mais tem contribuído para o nível geral prevalecente no Brasil.

O documento *População Jovem no Brasil (1999)* evidencia três elementos que justificam a atenção por parte dos responsáveis pelo público jovem, conforme listamos:

1. O primeiro elemento seria a preocupação em tratar o agrupamento jovem como um “conjunto de pessoas que, efetivamente, pressiona a economia”. Segundo Catani e Gilioli (2008, p. 96), esta é uma preocupação há muito existente que se torna recorrente nas políticas de juventude, pois “na década de 1990, também houve um movimento a fim de enfocar a **juventude como capital humano** a ser aproveitado economicamente”. Logo, evidencia-se e justifica-se a preocupação em apresentar os jovens como propulsores da economia (Grifo nosso).

2. O segundo elemento preponderante na justificativa que se coloca para a formulação de políticas para a juventude é que são eles “jovens que estão expostos às mais elevadas taxas de mortalidade por causas externas”. Ou seja, persiste/resiste o temor à juventude, subjaz a concepção de que os jovens, por natureza se destroem, são violentos, agressivos e agressores, em síntese buscam-se políticas, ações, práticas de ‘prevenção dos problemas inerentes aos sujeitos jovens’– já que “eles continuam a ser encarados como ‘**problema social**’”, (idem, *ibidem*).

3. Um último elemento, mas não menos importante, seria a **fertilidade do público feminino** dessa faixa, graças a isso entre as décadas de 1940 e 1970 a população jovem passou de 8,2 milhões para 18,5 milhões.

Os elementos evidenciados: a juventude como consumidora, como capital humano, a juventude como sinônimo de ameaça, violência, problema e a fertilidade da mulher jovem, demonstram preocupações seculares que acompanham as juventudes a partir dos olhares cuidadosos dos adultos. Preocupações estas que ultrapassam séculos e chegam ao século XX e, conseqüentemente, afloram nas políticas de juventude implementadas no século XXI. Nada mais se consegue ver nas juventudes além dos apelos do mercado de trabalho e consumidor e da problemática que a própria juventude representa.

Um elemento que deve ser levando em consideração é a queda na taxa de fecundidade entre as mulheres jovens. O que se pode visualizar a partir das projeções da PNAD (2007), constatando que o ritmo de crescimento da população vem decaindo há mais de 3 décadas, devido à queda da taxa de fecundidade, mas o peso da população juvenil, embora menor que em outros períodos, é ainda bastante significativo.

Esta situação se constitui um dado extremamente relevante e ao mesmo tempo preocupante que vem tomando assento nas discussões oficiais, a exemplo do que está proclamado no Documento Nacional Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA,²⁸ 2009, p. 29), ao afirmar que:

O Brasil ainda é um país que possui parcela considerável de jovens, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros. Essas formas de ser, são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, à violência.

O desafio está posto a sociedade brasileira, dado o contingente que abriga o segmento jovem em nosso país e a entrada desses jovens na Educação de Jovens e Adultos. Cabe-nos pensar: O que tem sido feito dessa população jovem? Que políticas de/para/com a juventude têm sido formuladas? Que parâmetros – históricos, sociais, conceituais, entre outros, têm servido de alicerce à definição dessas políticas? Enfim, como são vistas as juventudes brasileiras?

Pensando acerca das políticas públicas que buscam atender as juventudes, cabe ressaltar que historicamente as políticas desencadeadas na América Latina e mais especificamente no Brasil, estiveram atreladas tanto às perspectivas apontadas pelas pesquisas daqueles países, como também aos modelos de desenvolvimento econômico de cada um deles. Respondem, como afirmam Catani e Gilioli (2003), às pressões sociais para atendimento a determinadas necessidades, fossem essas políticas em nome da ‘proteção da sociedade’. Logo, contra a juventude infratora, transgressora da ordem e ameaçadora do bem-estar, fossem respondendo a um ‘conclame do mercado’ enxergando a juventude como consumidora em potencial – a geração *shopping center*

²⁸ A VI CONFINTEA, realizou-se em dezembro de 2009 na cidade de Belém do Pará e teve como tema das discussões “Educação e aprendizagem ao longo da vida”.

dos anos 1990, ou mesmo propulsora do desenvolvimento – o jovem como capital humano.

No início da primeira década do século XXI, Sposito e Carrano (2003), alertavam para o fato de que, no Brasil ainda se observava uma certa ausência de registros acerca do desenvolvimento das políticas públicas para a juventude, apesar de que de modo geral já eram “perceptíveis algumas imagens, reiterando algumas orientações latino-americanas”. Segundo os pesquisadores, ainda não se podia falar na esfera federal em “políticas estratégicas orientadas para os jovens brasileiros”, tão somente em “algumas propostas [...] com base na ideia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingem a juventude, transformada [...] num problema para a sociedade”(SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20-21).

As observações de Carrano e Sposito (op. cit), naquele momento, já haviam sido ressaltadas por Abad²⁹ (2002) quando tratava sobre a formulação de políticas públicas para a juventude, e afirmava que “historicamente a evolução das políticas públicas de juventude na América Latina são/foram determinadas pelos problemas de exclusão dos e das jovens da sociedade e como facilitar sua transação e integração ao mundo adulto”³⁰(ABAD, op. cit., p. 121).

Segundo Abad (op. cit.), as políticas públicas de atendimento a juventude na América Latina, salvo as diferenças próprias de cada país, suas peculiaridades e épocas, foram tomado quatro grandes dimensões:

- a) Ampliação da educação e uso do tempo livre, entre os anos de 1950 e 1980³¹; b) Controle social dos setores juvenis mobilizados, por volta de 1970-1985; c) Enfrentamento da pobreza e prevenção do crime entre 1985 e 2000; d) Inserção do trabalho dos jovens excluídos entre 1999-2000 (ABAD, 2002, p. 122-125).

Sobre a periodização dos modelos de políticas de juventude vividos na América Latina, é possível afirmar que, até o início dos anos 2000, os países latinos

²⁹ Miguel Abad, psicólogo argentino, coordenador da área de Organização juvenil da corporação Paisajovem em Medelim.

³⁰ Tradução livre de “Históricamente la evolución de las políticas de juventud em América Latina há estado determinada por los problemas de exclusión de los y las jóvenes de La sociedad y a cómo facilitarles su transición e integración al mundo adulto” Abad (2002).

³¹ Livre Tradução de a) Ampliación de la educación y uso del tiempo libre (cerca 1950-1980), b) Control social de sectores juveniles movilizados (cerca 1970-1985), c) Enfrentamiento de La pobreza y prevención Del delito (cerca 1985-2000), d) Inserción laboral de jóvenes excluídos (cerca 1900-2000).

apresentavam um panorama meio desalentador, apesar das tantas ações desencadeadas, nada mais se viu além de uma preocupação com o controle do Estado às prováveis ações da delinquência juvenil e o incremento da formação de mão-de-obra, como enfocado por Abad (2002): i) a ampliação da educação e controle do tempo livre; ii) o controle dos setores juvenis mobilizados; iii) o enfrentamento da pobreza e do delito e iv) já nos anos 2000, inserção laboral dos jovens excluídos.

Em se tratando das políticas de juventude desencadeadas na América Latina e especificamente na sociedade brasileira, podemos identificar quatro grandes grupos de objetivos conforme afirmam Catani e Gilioli (2008) com base nas análises de Balardini, psicólogo especializado em adolescência e juventude. Assim, seriam classificados os grupos de objetivos que sustentam as políticas na América Latina:

1. Políticas **para** a juventude: aquelas que possuem um viés paternalista e assistencialista;

2. Políticas **através** da juventude: aquelas que se aportam no princípio da mobilização, do chamamento dos movimentos;

3. Políticas **com** a juventude: é o momento em que os jovens são chamados a participação tanto na tomada de decisão quanto na execução das políticas e;

4. Políticas **a partir** da juventude: aquelas que se configuram um processo onde os próprios jovens são gestores, tanto no planejamento das atividades quanto na execução e acompanhamento são responsabilidade dos jovens.

É relativamente recente o processo histórico de formulação de políticas voltadas para os contingentes populacionais jovens na América Latina, que se dá só a partir dos anos de 1950, respondendo à problemática da inclusão e atendimento dos sujeitos jovens nos serviços e ações desenvolvidas pelo Estado, tentando assim incorporá-los também à escola e ao sistema escolar, para posteriormente, integrá-los ao mercado e ao processo de modernização em curso.

Acerca dos estudos sobre os sujeitos jovens uma das maiores publicações em língua portuguesa são os estudos de William Foote White, que sessenta e dois anos após a sua primeira versão (1943), trata-se de um estudo sobre “Cornerville (North End), uma área pobre e degradada de Eastern City (Boston), habitada por imigrantes italianos” (MOURA, 2006, p. 258).

White embrenha-se e embriaga-se do cotidiano de Cornerville para então conseguir analisar, a partir do olhar de quem está dentro, a organização de Cornerville e

das pessoas que nela habitam tratadas como “massa” pelo olhar dos que estão de fora. O fragmento abaixo deixa-nos ver como pesquisador (2005, p. 19), enxergava Cornerville pelos olhos de seus moradores:

Durante anos Cornerville tem sido vista como uma área problemática, e, enquanto estávamos em guerra com a Itália, passou a ser objeto de preocupação crescente para as pessoas de fora. Temia-se que os moradores da zona italiana pudessem ser mais devotados ao fascismo e à Itália que à democracia e aos Estados Unidos. Há mito senti-se que Cornerville estava em dissonância com o resto da comunidade. Pensava-se nela como o lugar de gângsteres e políticos corruptos, de pobreza e crime, de crenças e atividades subversivas [...].

Se contrapondo ao olhar das pessoas que estão de fora, White (2005, p. 20) denuncia que:

Há algo errado nesse quadro: nele não há seres humanos. Por meio de levantamentos gerais, as pessoas preocupadas com Cornerville buscam responder a perguntas cujas respostas exigem o mais íntimo e detalhado conhecimento da vida local. A única maneira de obter esse conhecimento é viver em Cornerville e participar das atividades de sua gente. Para quem faz isso a área se revela sob uma luz totalmente diferente. Prédios, ruas e becos que antes representavam destruição e aglomerado físico passam a formar um panorama familiar para os atores da cena cornervilliana.

[...] As pessoas da classe média enxergam a área como uma formidável massa de confusão, um caso social. Os de dentro veem em Cornerville um sistema altamente organizado e integrado.

O trabalho de White (op. cit.) nos leva a refletir acerca dos olhares externos lançados sobre os sujeitos e suas formas de ser e se constituir em seus mais diversos espaços. Ele alerta para as formas como são acionadas as comunidades tidas pelo “poder público, em geral, pela sociedade [...] como ‘problemáticas’ e ‘socialmente desorganizadas’” (WHITE, 2005, p. 10).

Não intencionando construir uma ‘verdade’, poderíamos dizer que a trajetória da constituição das juventudes brasileiras não difere muito dos relatos de White. Os olhares “de fora” preocupados com as manifestações, que a princípio timidamente começam a aparecer. Mas, que posteriormente tomam grandes proporções, levam a sociedade a acreditar na necessidade de ‘vigiar’ esses sujeitos que tanto podem significar um ‘risco

a ordem³², como ao mesmo tempo podem significar um ‘avanço para a economia’, isto iria depender do momento histórico e da lente sob a qual essas juventudes fossem acionadas.

No Brasil, entre a década de 1960 e 1970, no bojo de um processo de desenvolvimento em andamento no país, os jovens eram tidos como revolucionários por se posicionarem contra um poder e um regime político altamente ditatorial, centralizador e manipulador das identidades.

Surgiam os movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, construindo-se estruturas de rompimento com as relações dominantes das juventudes as quais não permitiam a participação e não facilitavam a entrada desses agrupamentos nos setores da sociedade. Foram os anos rebeldes, não só no Brasil, mas em outras sociedades explodem “movimentos de contracultura, de resistência e de confronto com o modelo, os padrões, surgindo os grupos *hippies*, *Teddy boys*, *skinheads*, entre outros, grupos jovens típicos das décadas de 1950-1960”, eram os “rebeldes sem causa” (CATANI; GILIOLI, 2008), a “juventude transviada” (ABRAMO, 2007).

Na esteira dos anos rebeldes, as pesquisas acerca das juventudes bem como as políticas públicas, buscam investigar temas como: boemia, radicalismo político, drogas, vestuário, preferências musicais, delinquência, gangues juvenis, códigos das ruas entre outros que ‘importunavam a ordem social’ e, paralelo a isto “os governos procuraram oferecer um maior controle no uso do chamado do tempo livre entre os jovens”, desembocando em políticas que de forma explícita ou implícita evitassem “que os jovens incidissem em condutas como o abuso de drogas, o consumo excessivo de álcool, assim como o controle da sexualidade” (UNESCO, 2004, p. 60).

Assim, nos anos 60 e 70 do Século XX, a preocupação era com toda uma geração de jovens que ameaçava a ordem estabelecida nos diversos setores, tanto político quanto cultural e moral. Nas pesquisas em andamento, estavam em foco o jovem estudante, os grupos universitários que se tornavam “categoria portadora da possibilidade de transformação profunda”, tomando a primazia nas políticas de juventude, as questões de emprego e entrada na vida adulta. A juventude é tida como

³² Risco representado pelos mais diversos fatores: fossem eles pela diferença no modo de ser dos ‘rebeldes’, pela situação sócio-econômica desfavorecida o que os colocaria na zona de risco, delinquência, negritude, entre outros fatores.

categoria econômica, pois estaria sendo agora responsável pelo processo de modernização e desenvolvimento do país.

Na década de 1980 assiste-se ao retrocesso nos estudos sobre juventude e políticas públicas, ou mesmo um referendo sobre a ideia de jovem como problema, voltando os estudos sobre delinquência juvenil e poucos estudiosos enxergaram os grupos juvenis como expressão de revolta contra o sistema. É assim a cultura juvenil rebaixada ao patamar de subcultura, não no sentido de validação dos sujeitos e de suas múltiplas possibilidades de criação, de sua diversidade, mas no sentido de ser “produto da proletarização”, da cultura socialmente válida – a do adulto (CATANI; GILIOLI, 2008).

Na entrada dos anos de 1990, não há o que se possa comemorar em relação a evolução das políticas de juventude em nosso país, dada a persistência da “imagem dos jovens que assustam e ameaçam a integridade social” (ABRAMO, 2007, p. 89). A juventude continua sendo alvo de políticas de cerceamento da liberdade e do tempo livre, já que as ruas se constituíam essencialmente o nicho de produção das subculturas juvenis. Nesse sentido, as ações governamentais ou mesmo da sociedade civil organizada, se destinam a tentativa de ‘integrar’ os jovens. Focam-se os estudos nos grupos juvenis marginalizados, na juventude carente e as ações voltam-se para estabelecer mecanismos de enfrentamento desses problemas pela juventude.

No limiar do século XXI, a sociedade brasileira carece de um olhar profundo que perceba as juventudes em sua multiplicidade, não como condição natural, mas como seres históricos, culturais e sociais, como sujeitos legítimos e revelados. No entanto, o que ainda se vê são políticas ‘velhas’ vestindo ‘roupas novas’, apresentam-se novos programas, projetos que se revestem da ideologia do sempre – da equação: juventude é igual a problema, logo exige controle, seja o controle do uso de drogas, da violência, da AIDS, da gravidez, do desemprego e tantos outros.

A imagem das juventudes que permeia o início do século XXI, apesar das discussões que começam a surgir de contraposição a essa concepção, é ainda a que vigorou desde o início da história da humanidade, a do jovem como ser que precisa ser ‘vigilado’ para se manter dentro da ordem, seja essa vigilância pela forte mão do Estado e suas políticas, seja pelo imaginário social que constrói suas percepções e as propaga de forma a torná-las hegemônicas.

Vale ressaltar e registrar que, apesar de tantos desalentos, tem se proliferado no nosso país a partir dos anos 2003 com o início do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, inúmeras iniciativas de cunho governamental de estruturação de entidades que melhor tematizem, discutam e proponham mecanismos/estratégias de ação para esse agrupamento.

Uma dessas políticas está no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem – que nasce no ano de 2005, junto com a criação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), atrelado à Secretaria-Geral da Presidência da República e, a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)³³.

Andrade (2009, p. 74), numa análise acerca da composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem, afirma que,

O programa foi implantado, em 2005, como parte do conjunto de ações instituídas pelo governo federal para a conformação de uma Política Nacional de Juventude, [...] visando o estabelecimento da institucionalidade de políticas direcionadas para esse segmento.

O Projovem original como fora denominado, constituiu-se uma referência na política pública de atendimento a juventude e foi estruturado objetivando atender a dimensão da inclusão, uma das dimensões postas pela política nacional de juventude naquele momento.

De 2005 a 2007, o Projovem original atendeu mais de 240 mil jovens nas capitais e regiões metropolitanas do país. Na época, só podiam participar do programa jovens com idade entre 18 a 24 anos, sem o ensino fundamental, mas que tivessem na época cursado até a 4ª série (hoje o 5º ano do Ensino Fundamental) e que não tivessem emprego formal, com carteira assinada.

No ano de 2007, a partir de um processo de reestruturação e avaliação do Projovem original, numa tentativa de unir os vários programas já existentes de atendimento as juventudes no Brasil, mas que se encontravam pulverizados em diversos ministérios, o Projovem original é redefinido visando estreitar o diálogo entre os atores e interlocutores das ações.

³³ Tanto o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), foram criados pela Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, publicada no Diário Oficial da União em 01.07.2005.

Para atender a esse fim, em 2007 foi lançado o Projovem Integrado³⁴, atendendo do segundo semestre de 2000 até o final de 2009, mais de 1 milhão de jovens³⁵ e para 2010 estima-se que as quatro modalidades do Projovem (Urbano, Adolescente, do Campo e Trabalhador), atenderão a mais de 1,3 milhões de jovens, podendo chegar a 2,4 milhões jovens com idade entre 15 e 29 anos, atendidos até o final de 2010 em todo o país.

A redefinição do ProJovem como afirma Andrade (2009), a partir da intencionalidade governamental de instituição de uma ação a nível de Estado e da produção de uma política de juventude, caminha para a efetivação do atendimento a um direito do sujeito enquanto cidadão. O Programa traz em seu bojo a responsabilidade de estruturar ações/estratégias outrora disseminadas, desconexas e desprovidas de diálogo alocadas nas várias instâncias. No entanto, percebe-se que ainda muito se tem a fazer rumo à promoção e efetivação de ações estatais que contemplem as juventudes brasileiras a partir de suas múltiplas formas de ser.

Assim sendo, podemos afirmar que, tanto a criação do CONJUVE quanto da SNJ demonstram a disposição do governo, na criação de uma política nacional de juventude e, foram marcos na definição e estruturação das questões relativas aos jovens em nosso país.

Do trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Juventude, surgiram de modo mais sistematizado, algumas outras ações a nível governamental. Uma delas foi a proposição de um Plano Nacional de Juventude (PNJ)³⁶, alinhavado em 2004, fruto das discussões da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude da Câmara dos Deputados. Comissão criada constituindo-se uma política de Estado para a juventude, resultante das lutas dos mais diversos movimentos juvenis, das organizações da sociedade civil e de iniciativas do Poder Legislativo e do Governo Federal.

³⁴ Segundo dados do governo divulgados no site do programa, o Projovem Integrado surgiu da união entre os seis programas que na época atendiam a juventude: o Projovem Urbano (da Secretaria Nacional de Juventude), o Agente Jovem (do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome), o Saberes da Terra e Escola da Fábrica (do Ministério da Educação), a Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

³⁵ Dados do site oficial do programa, disponíveis em: www.projovem.gov.br.

³⁶ O Plano Nacional de Juventude foi aprovado por meio do Projeto de Lei nº 4530 de 2004, por uma comissão especial da câmara dos deputados no dia 06 de dezembro de 2006, aguardando votação em plenário.

Segundo o Secretário-adjunto³⁷ da Secretaria Nacional de Juventude, presidente do CONJUVE e, coordenador da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude,³⁸ encontravam-se “em fase final de tramitação no Congresso Nacional, duas importantes matérias que, se aprovadas, contribuirão decisivamente para o desenvolvimento do país e para melhoria da qualidade de vida de 50 milhões de brasileiros e brasileiras situados na faixa etária de 15 a 29 anos”.

Referia-se, o secretário-adjunto, à aprovação do Plano Nacional da Juventude³⁹ e da Proposta de Emenda Constitucional (PEC-42/2008), que previa a inserção do termo **juventude**, no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, o que daria ao segmento jovem do nosso país o enfoque prioritário na promoção de políticas públicas como já o tem os segmentos infantis, adolescentes e idosos.

Graças ao processo de luta e organização das agências promotoras das juventudes brasileiras, a Proposta de Emenda Constitucional 42/2008, transformou-se na Emenda Constitucional nº. 65, aprovada em 13 de julho de 2010. E que inclui o termo **jovem** no capítulo dos Direitos e garantias fundamentais da Constituição Federal, como se pode ver no Art. 1º O Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal passa a denominar-se "Da Família, da Criança, do Adolescente, **do Jovem** e do Idoso". Para o presidente do CONJUVE, tal feito se constitui a marca da superação do binômio juventude-problema para um patamar de juventude, grupo de sujeitos detentores de direitos.

Os tantos esforços empreendidos pelo governo brasileiro no tocante as políticas consolidadas até 2006, estão expressas no documento “Política Nacional de Juventude:

³⁷ Em 2009 o Secretário da SNJ era Danilo Moreira.

³⁸ A 1ª Conferência Nacional de Políticas de Juventude constituiu-se uma das ações da Secretaria Nacional de Juventude em busca da consolidação de uma política nacional de juventude no país. A efetivação da Conferência sobre Juventude se deu a princípio com as conferências estaduais e municipais preparatórias para a conferência nacional. A 1ª Conferência Nacional contou com delegações dos vários estados, entre eles Alagoas com um quantitativo, segundo lista divulgada no site da Conferência, de 24 delegados (as). A Conferência realizou-se nos dias 16 a 18 de junho de 2008, em Brasília e reuniu cerca de dois mil jovens, entre 15 e 29 anos e se consolidou como um espaço de diálogo entre o poder público e a sociedade sobre os desafios do segmento juvenil e as alternativas que deveriam ser tomadas pelos governos para respondê-los. Para operacionalização dos trabalhos, os jovens, participantes do evento, foram subdivididos em 17 grupos temáticos.

A 2ª Conferência Nacional de Juventude está prevista para o ano de 2011.

³⁹ Segundo dados históricos postos na introdução do Plano Nacional da Juventude (PNJ), sua gênese se deu junto com a instituição da Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT), criada por Ato da Presidência da Câmara dos Deputados, em 7 de abril de 2003, ano de instalação do 1º mandato do governo Lula. Em setembro do mesmo ano realizou-se a Semana Nacional da Juventude.

diretrizes e perspectivas”, que traz um caráter inovador aos jovens no nosso país enxergando-os como sujeitos de direito. Uma nova tônica povoa as discussões das políticas para este segmento e com base nesta nova concepção, o documento começa explicitando a concepção de juventude que o atravessa, como “uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos” (2006, p. 5).

O alargamento das idades, na concepção de juventude brasileira, vai além da ideia de moratória, mas se rende às discussões e pesquisas que, na contemporaneidade, insistem em vislumbrar as juventudes a partir de sua pluralização, como concretudes, primando pela validação da pessoa humana, superando a ideia da passagem pela vida, da fase perigosa, de sujeitos que pelo simples fato de viverem suas juventudes são enxergados como ‘um perigo’ sempre à espreita.

Ser jovem no Brasil, é muito mais que viver uma etapa da vida aos cuidados do outro, é um momento significativo da/na vida de seres reais, produtores de sua própria existência e construtores de suas identidades, cambiantes, móveis, mas não volúveis, marginais⁴⁰, e nessa direção o documento é incisivo:

A condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s). Em termos políticos e sociais, os e as jovens são sujeito de direitos coletivos. Sua autonomia deve ser respeitada, suas identidades, formas de agir, viver e se expressar valorizadas.

O referido documento foi estruturado a princípio com base em três câmaras para discussão das grandes temáticas que compreenderiam as pretensões de concepção dos jovens como sujeitos coletivos e portadores de direito, que foram elas: 1. Desenvolvimento Integral: educação, trabalho, cultura e tecnologias de informação; 2. Qualidade de vida: meio ambiente, saúde, esporte e lazer; 3. Vida segura: valorização da diversidade e respeito aos direitos humanos.

Diante da uma intencionalidade expressa nas linhas e entrelinhas do documento, ora em foco, que busca a efetivação das políticas **de, para, através e com** a juventude,

⁴⁰ Marginal aqui é tomado não no sentido da marginalidade, mas no sentido de estar à margem, de ver o tempo passar sem dele se apropriar, sem ter o direito de contestar ou mesmo de se auto-construir. Um ser à margem.

pode-se afirmar que chegamos ao final da primeira década do século XXI, percebendo grandes conquistas no sentido do reconhecimento das juventudes, nos documentos oficiais, como seres portadores de direito, validados como cidadãos, seres sociais, culturais, múltiplos que vivem no mundo e o influenciam diretamente.

Não podemos deixar de reconhecer que muito há ainda a ser feito tendo em vista a superação da promoção de ações desconexas e fragmentadas que não se constituem políticas de Estado, mas de governo, políticas **para** a juventude, de caráter paternalista e protecionista que acabam não se constituindo ações **através, com e a partir** das juventudes.

As discussões acerca da PEC-40/2008 e do PNJ, que se tornaram a tônica da 1ª Conferência nacional de Juventude em 2008, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 65/2010, ambos encontram-se prescritos na CF em seu Artigo 227:

§ 8º: que a lei estabelecerá: I - o **estatuto da juventude**, destinado a regular os direitos dos jovens; II - o **plano nacional de juventude**, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

É possível perceber um esforço coletivo, a partir das pressões populares, tendo em vista a institucionalização das juventudes como categoria na sociedade brasileira, tendo para o cuidado de articular políticas de Estado que garantam a contemplação desse segmento expressivo da/para a sociedade

Se no início da década, Sposito e Carrano (2003) podiam afirmar que mesmo no governo Lula, ‘um governo oriundo das massas’, muitas ações ainda se mostravam, distribuídas pelos vários ministérios e secretarias do governo ou mais de um programa dentro de um mesmo ministério, o que não significava que as ações se davam de forma articulada e dialogada, no final da década (2010, ano da pesquisa). Podemos reafirmar assim, a efetivação de ações ainda de cunho preventivo, de proteção social, não se consolidando como políticas efetivamente.

Apesar das conquistas que se pode vislumbrar no fim da primeira década do século XXI, como dissera anteriormente a partir de Sposito (idem), ainda se percebem ações/estratégias de controle social do Estado sobre as juventudes, não alcançando a concepção de uma política pública **para a** juventude, muito menos **com a** juventude ou **por meio** dela. Não faltam concepções inovadoras, talvez ainda careçamos de uma ação

que trate do entrelaçamento, um mecanismo encadeador das diversas ações e, cremos que o Brasil, nesse sentido, tem dado grandes passos, muito ainda tem muito a galgar.

Um dos grandes exemplos de inovação não só conceitual, mas atitudinal e que legitima a intenção da sociedade brasileira que, vem paulatinamente, compreendendo a população jovem como pessoa. É o que prescreve o documento “Diálogo nacional para uma política pública de juventude” (2006, p. 8), na definição que traz para as políticas públicas, afirmando ser um “conjunto de princípios, estratégias e ações que contempla as distintas realidades dos(as) jovens, estabelecendo seus direitos e responsabilidades e afirma suas identidades e potencialidades”.

Corroborar-se nesse conceito com a ideia de políticas públicas como ações articuladas embasadas em princípios que alcançam os sujeitos as quais se destinam enxergando-os como cidadãos de direito. Não objetos da ação, mas protagonistas também dessa ação, podendo assim ser chamada de “política pública quando pertence a todos(as) e é construída por toda a sociedade”. Alicerçando-se nessa premissa “as políticas devem criar condições para que os(as) jovens participem da vida social, econômica, cultural e democrática do país”.

Parafraseando Andrade (2003), diríamos que ainda persiste o paralelismo, a fragmentação e ações desencontradas desenvolvidas por uma série de políticas para as juventudes pulverizadas nos diversos setores do governo, o que só reforçam os estigmas que colocam a juventude como uma categoria de menor prestígio, com um tratamento de segunda ordem, sendo vistos como sujeitos passivos. Segundo ela, é fundamental olhar para esses sujeitos, dar-lhes visibilidade e pensar práticas efetivas de atendimento a esse público.

Acreditamos ser este o caminho das políticas de atendimento a juventude que se desenha no cenário nacional. Ações concebidas a partir dos jovens, com os jovens e para os jovens como está sendo defendido no documento elaborado pela UNESCO “Políticas públicas de/para/com as juventudes” (2004), reconhecendo os sujeitos jovens como capazes de contribuir para a consolidação de ações que de fato tenham sentido para suas existências.

Compreendemos e nos posicionamos como aliadas da ideia de juventude para além do viés etário, a partir de sua multiplicidade e transversalidade,⁴¹ extrapolando a definição perpassada tão somente por um recorte demográfico, compreendida além da perspectiva geracional, biológica e psicológica. Uma juventude imbricada envolta por relações sociais, de trabalho, educacionais, econômicas, de participação, de gênero, de raça, de opção afetivo-sexual, não numa condição marginal e aleijado do processo onde são construídos.

As juventudes, a partir dos teóricos que defendem a ideia de juventude posta pela modernidade e sinalizam um novo horizonte nas discussões, por meio dos quais enxergamos um outro caminho, não negando a condição histórica dos sujeitos, mas também sua condição social e cultural, como defende Dayrell (2007).

Não há como negar que a juventude é um processo dentro de uma história, é uma etapa, mas não se limita a isto. Não basta olhar o jovem como ser em transição, “um vir a ser”, vir a ser adulto, vir a ser aluno, vir a ser gente, como define Dayrell (idem). Ou seja, não há uma juventude, um modelo a ser seguido como único e imutável.

Podemos pensar que a partir do cenário que se desenha nos fins da primeira década do século XX na sociedade brasileira, as políticas públicas legitimadas pelas pressões sociais, precisam levar em consideração a condição de ser jovem relativa às estratificações etárias (15-17 anos), (18-24 anos), (25-29 anos) de cada grupo buscando ouvir o inaudível e ver o invisível desses agrupamentos, isto é, sua inteireza.

A grande provocação, segundo Aquino, na introdução do livro *Juventude e Políticas Sociais* (2009), consiste em olhar os jovens como sujeitos de direito e não simplesmente com base na tematização histórica da juventude como “problema”, ou mesmo como “fase transitória para a vida adulta”. Lança-se então o desafio que segundo a autora consiste em:

Fomentar a incorporação do olhar atento às especificidades dos jovens na formulação e na execução das ações nas várias áreas, de modo que as estruturas de apoio, os serviços e os programas possam lidar com o público jovem de maneira adequada em suas rotinas. De outra parte, cumpre envolver, de maneira cada vez mais próxima, outras instituições e políticas na atuação integrada em torno das questões da

⁴¹ A definição de juventude a partir do princípio da transversalidade é uma posição da UNESCO, que percebe os jovens como produtos sempre em processo de constituição, não um produto dado, acabado.

juventude, pois sua complexidade extrapola o âmbito meramente setorial e seu enfrentamento requer o respeito à concepção hodierna deste grupo social como *sujeitos de direitos* que se encontram em fase de experimentação de múltiplas possibilidades de inserção na vida social, política, econômica e cultural do país (op.cit., p. 37),

Frente a tamanho projeto, é imperativo à sociedade brasileira, buscar uma leitura das juventudes pela via de sua construção enquanto sujeitos legítimos, cidadãos portadores de direitos. Para que assim possa desenvolver políticas não só de governo, mas políticas de Estado, pensando estratégias e ações que contemplem as realidades, a partir da percepção desses sujeitos não apenas como seres transitórios. É preciso enfrentar o desafio de compreender as juventudes pela lente dos jovens, quem sabe assim, as formatações de atendimento a esse público efetivamente cumpram o que está legitimado nos documentos oficiais de nosso país.

É a partir da constatação do grande número de jovens na sociedade brasileira e do desafio de atendimento a esses sujeitos por meio das políticas públicas que buscamos uma reflexão acerca da presença do contingente significativo de jovens nas salas de aula da EJA. Discutimos no capítulo seguinte, os processos de juvenilização da Educação de Adultos (EDA) e de Jovens e Adultos (EJA), abordando as formas (ou não) de atendimento ao público jovem, bem como o processo de reconhecimento das juventudes numa educação que historicamente consolidou-se como de adultos.

CAPÍTULO II – JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS

Como se pode observar pela trajetória da constituição das juventudes nas diversas sociedades, negar essa existência e suas especificidades, constituía-se uma estratégia de controle sobre esses sujeitos por parte dos adultos no seio familiar, ou por parte do poder local. O que se percebe desde o modelo greco-romano e medieval quando a esta categoria atribuía-se tão somente o peso histórico na sua constituição, silenciando quanto a sua condição de sujeito múltiplo.

Chega-se a modernidade e contemporaneidade das juventudes onde a tônica na preocupação do Estado apresenta-se com a formação de mão-de-obra para o mercado, além da manutenção do poder das províncias, por meio da ampliação dos seus ‘currais eleitorais’ por intermédio da alfabetização dos ‘jovens e adultos’.

Discutimos neste capítulo a inserção das juventudes ao longo da história da Educação de Adultos (EDA) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tomando como recorte para essa análise a partir dos anos de 1930, pois segundo Paiva (2003), até a segunda república, com poucas exceções, não se podia efetivamente falar em Educação de Adultos, já que esta se confundia com a educação popular⁴².

Os escritos caminham levando em consideração que o fenômeno de juvenilização da EDA e da EJA já há algum tempo vem se consolidando na história da educação dos trabalhadores em nosso país. No entanto, tal fenômeno tem sido desconsiderado e a presença da juventude considerada inexistente⁴³, sobretudo, enquanto categoria em construção. Talvez isto tenha se dado pelo fato de que ser jovem, em determinados contextos socioculturais, nada significava e quando tinha algum sentido, geralmente era de sujeitos sob os quais deveriam recair os olhares tentando prevenir um mal maior, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

⁴² Paiva (2003, p. 66) vem chamar de Educação Popular, como sendo as diversas ações desencadeadas a partir do período colonial com “as atividades educativas em terras brasileiras iniciadas com a chegada dos jesuítas” passando por todas as iniciativas desenvolvidas no sentido de uma educação para o povo, o que a autora denomina de “incipiente ‘educação de adultos’”, (PAIVA, op. cit., p. 67). As ações tiveram os mais diversos propósitos, desde a domesticação dos índios, passando pela formação de mão-de-obra e até mesmo a manutenção dos currais eleitorais.

⁴³ Segundo o Secretário André Lázaro, quando participante em uma mesa na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), existem dados no Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), que demonstram que não há no primeiro I Segmento da Educação de Jovens e Adultos a predominância de jovens, como comumente vem se afirmando.

2.1 A EDA e a EJA como espaços de constituição das juventudes: a consolidação de um direito

Com base no processo histórico de nossa educação, podemos afirmar que os rudimentos da educação formal no cenário nacional remontam ao período colonial identificados pela ação dos jesuítas incumbidos da tarefa de catequizar os nativos, difundirem a fé católica e organizar as classes de ler e escrever. Introduziu assim a língua portuguesa, educação destinada apenas às crianças, distinguindo-se os objetivos para cada grupo: indígenas nativos, filhos da classe dominante, exclusivamente a estes era oferecida uma educação clássica.

Nesse cenário quando se falava da educação da população não infantil falava-se dos “indígenas adultos pacificados e convertidos” (PAIVA, 2003, p. 66). Não se emoldurou nenhum formato de educação para os jovens, mesmo nos moldes de “uma educação para dominação das almas [...] respondendo aos objetivos políticos da metrópole e aos interesses religiosos da Companhia de Jesus”, (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2010, p. 40). O que se deve a não existência das juventudes enquanto categoria.

A negação da existência dos jovens para os modelos instrucionais produzidos nos diversos momentos históricos de nossa sociedade alastra-se por todo o império até a Primeira República onde o que se consegue ver são ações esporádicas e sem maior sistematização, voltadas para o atendimento a determinados interesses que se preocupavam tão somente com a manutenção do poder e o desenvolvimento do modelo produtivo em expansão.

A exemplo desse descompromisso com a efetivação de uma educação para os trabalhadores pode-se ver no período imperial, o Decreto 7.247 de 1879 de Leôncio de Carvalho, que apresentava a reforma do ensino no município da Corte, prevendo a criação de cursos para ensino primário aos adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com as mesmas matérias do diurno, mas com duas horas por dia e durante o verão. Iniciativa essa sustentada pela preocupação com a reforma do sistema eleitoral.

Podemos ainda elencar como exemplo, os conflitos estabelecidos entre os partidos políticos representados na Constituinte de 1890-91, e que como marcas desse conflito de interesses, retira-se a gratuidade da instrução primária, existente na

Constituição de 1824 e, contraditoriamente, condiciona o direito de voto aos sujeitos alfabetizados. Atitude que desencadeou uma série de ações em prol da “erradicação” do analfabetismo, consolidando assim mais uma estratégia de manutenção do poder político, por meio de corrida em busca da abertura de cursos, no mesmo formato da educação diurna, ofertada às crianças.

Somente a partir dos anos de 1930 é que realmente a educação de adultos começa a figurar no cenário nacional, antes atrelada a educação popular⁴⁴ restrita aos cursos noturnos e de formação técnico-profissional, chamada de “ensino para os desvalidos” (PAIVA, op. cit., p. 56). Período em que é criado o Ministério da Educação e Saúde e institucionalizada a garantia da oferta de ensino a todos os cidadãos. Apesar das transformações pelas quais passava o país, nas reformas de 1930, a educação primária (crianças) conta com avanços, mas ainda não faz da escolarização de adultos um objeto de ação sistemática.

Apesar dos avanços dos anos 30 do século passado, é só na década de 1940, que se pode dizer que efetivamente surgem “as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos,⁴⁵ implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação”(DI PIERRO, et al., 2008, p. 25).

A educação de adultos toma assento nos discursos políticos e na agenda do país. O que não acontece por acaso, mas atrelado aos resultados evidenciados no censo dessa época que deixou a mostra o descaso existente, há décadas, com a educação das pessoas jovens e adultas.

Numa análise da evolução do analfabetismo entre os anos de 1920 a 2006, Di Pierro (2008), observa que nos anos de 1940, de uma população total superior a vinte e três milhões de pessoas, mais de treze milhões com quinze anos ou mais, isto é 56% de toda a população era analfabeta. Nota-se que a educação não alcançava esse recorte

⁴⁴ A Educação popular que se falava nos anos de 1930, referia-se as práticas de educação para o povo e não com o povo e pelo povo. Era uma educação que objetivava a transformação das massas a serviço do estado de manutenção da ordem, prevalecia a ideia de domesticação e dominação do povo, não a conscientização pregada pelas ações de educação popular que se proliferaram nos anos de 1960.

⁴⁵ Mesmo não estando legitimada a terminologia Educação de **Jovens** (grifo nosso) e Adultos no Brasil, alguns teóricos como Di Pierro (2008), Haddad (2008), Paiva (2003) e outros, em alguns momentos utilizam-se do termo. Acreditamos que já havia o intuito de marcar a existência dos sujeitos jovens já na educação, instrução, escolarização das pessoas adultas, como se predisunham a nomear.

etário significativo para o país e seu desenvolvimento e pela primeira vez, oficialmente, o país percebeu quantitativamente “o fracasso” que era seu sistema de educacional.

Atendendo também as pressões da recém-criada UNESCO, que solicita dos países membros empenho no sentido de envidar esforços para a superação do problema do analfabetismo no país, os dados apresentados desencadearam discussões tanto por parte da sociedade civil quando dos órgãos oficiais, buscando a resolução do problema: por um lado os que defendiam a ampliação da rede de ensino elementar e por outro, os que defendem uma ação mais imediata, a curto prazo, enfatizando assim, a necessidade de programas para a alfabetização de adultos,

Moura (2004, p. 25), faz uma avaliação dos anos de 1940 como “um período áureo para a educação de adultos dadas as iniciativas políticas e pedagógicas” consolidadas nesse período, dentre elas a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Segundo Paiva (2003, p. 201), com a criação do fundo a “educação dos adolescentes e adultos é contemplada com vultuosos recursos”.

Moura (idem, ibidem), ainda aponta como ganhos dos anos de 1940 “o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)”⁴⁶, entre outros eventos. No entanto, é preciso deixar claro que tais iniciativas se deram também por conta da exibição dos elevados índices de analfabetismo bem como a necessidade de força de trabalho melhor treinada para os processos de industrialização, bem como a busca de um maior controle social.

Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a pressão internacional diante do alto índice de analfabetismo evidenciado no censo de 1940, bem como a necessidade de consolidar o modelo produtivo via industrialização, estrutura-se no país a primeira campanha de alfabetização de adultos em nível nacional, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, que contaria com 25% da dotação orçamentária do referido fundo.

A CEAA foi considerada a campanha de salvação nacional, voltada para atender as necessidades de trabalhadores para a indústria, visando tanto o incremento da produção, como a ampliação das bases eleitorais mantidas pelas práticas clientelistas.

⁴⁶ Na denominação Educação de **Adolescentes** e Adultos está explicitado o grande número de sujeitos jovens totalmente analfabetos ou funcionalmente analfabetos, categoria produzida pela própria escola em sucessivos processos de ida e volta desses sujeitos aos/dos espaços escolares.

Nos desdobramentos da CEAA estruturaram-se formas diferenciadas de atendimento a públicos etariamente díspares e nessas disparidades etárias evidenciou-se não só a categoria adulto-analfabeto, mas também os sujeitos jovens como afirma Paiva (2003, p. 218):

No interior, os trabalhos deveriam ser apoiados por Comissões Municipais de Educação de Adultos, devendo ser dada preferência à instalação de classes nos núcleos de população rural e aos candidatos que estivessem entre 15 e 25 anos.

Nas ações do governo ditatorial de Vargas, sob a égide do atendimento aos adultos, evidencia-se a presença do jovem na Educação de Adultos, mas dado o continuísmo da negação dessa presença, o processo de ensino-aprendizagem desconsiderava tais sujeitos. Mais grave ainda, desenvolvia o processo metodológico da EDA conforme a educação destinada ao público infantil.

A CEAA trazia uma concepção metodológica baseada numa educação ingênua⁴⁷, onde se cometiam erros que segundo Pinto (2007, p. 87), incorriam no “equivoco da infantilização do adulto, concebido como um ‘atrasado’”. Tamanho equivoco levava os detentores dessa concepção a práticas que negavam o ser adulto como “membro da sociedade ao qual cabe a produção social [...], o homem na fase mais rica de sua existência, [...], um trabalhador trabalhado” (PINTO, 2007, p. 79-80).

Na gênese dessa concepção de educação percebe-se o adulto, sujeito dessa educação como “uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino. [...] consiste na retomada do crescimento mental de um ser humano que culturalmente, estacionou na fase infantil” (idem, *ibidem*).

Se no nascedouro da CEAA primava-se pela educação dos adultos, foco da campanha, e mesmo assim esses eram erroneamente tratados como crianças que retomam o processo de desenvolvimento. Pensemos então, como eram tratados os adolescentes (jovens)? Se nem suas existências eram consideradas, haveria então lugar (metodologicamente falando) para os jovens na EDA?

⁴⁷ Pinto (2007, p. 59) define a concepção ingênua da educação como sendo aquela procedente de uma consciência ingênua e esta por sua vez seria a consciência de uma educação que “não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como se pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental”.

Marcadamente, é nos anos de 1940, na gênese da CEAA que se torna evidente a existência de adolescentes⁴⁸, visivelmente alocados pela inserção da terminologia “adolescentes” envolvendo a categoria jovem nas ações de alfabetização voltadas para adultos. Isso aconteceu alegando-se que a obrigatoriedade em 1947, de acesso ao sistema educacional era restrito aqueles que se situavam na faixa etária de 7 aos 11 anos. Bem como, pelo fato de que nesse momento histórico não havia universalização do ensino, logo os sujeitos com idade superior a faixa etária obrigatória, um contingente considerável de adolescentes acabavam ‘naturalmente’ excluídos do processo de escolarização formal sendo ‘jogados’ para educação de adultos. Inferimos assim, que a inserção do adolescente, com base na etarização, nos parece uma estratégia de redenção do Estado pela não oferta de educação a esses sujeitos.

Justifica-se a terminologia **adolescentes**, adotada na CEAA, pelo fato de que, naquele momento histórico, a juventude não havia despontado como categoria social, sociológica e política, apesar de já ser objeto de estudo, desde o início do século XX, (CATANI; GILIOLI, 2008), na sociedade brasileira isto vem se dá somente nos fins do século.

Durante o século XX, a questão da adolescência e da juventude foi discutida por diferentes correntes da psicologia e da psicanálise. A ênfase dos estudos recaía sobre a adolescência, entendida como fase imediatamente posterior a juventude, uma categoria menos utilizada, (CORTI; SOUZA, 2004, p. 29).

Dessa forma, as juventudes não haviam sido acionadas pelo aparato estatal muito menos pelos organismos civis, as discussões perpassavam pela explicação psicológica do ser adolescente. E somente nos fins da década de 80 do século passado é que surgiram os estudos que buscavam uma maior conceituação do que viria a ser o jovem.

Anterior a isto, as explicações tomam como base a psicologia a qual antecede a sociologia nessa discussão. Exemplo disto são as ideias de Stanley Hall que em sua obra **Adolescente**, “apresenta a adolescência como período de amadurecimento biológico

⁴⁸ A terminologia **adolescente** é usada como sinônimo de juventude, numa definição demográfica. O uso desse termo evidencia a linha tênue existente entre a conceituação de adolescência e juventude e a indefinição dos limites entre as idades. O que só referenda a fragilidade da concepção de juventude como uma fase categorizada apenas etariamente.

caracterizado por comportamentos oscilantes e contraditórios”, e que por ignorar as influências da cultura no desenvolvimento dos seres humanos, recebeu críticas da maioria dos psicólogos da época (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 14).

Seja na CEAA ou mesmo nos seus desdobramentos nos anos de 1950, com o lançamento da Campanha de Educação Rural (CER), em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNER), em 1958, pode-se dizer que não há registros da presença das juventudes na EDA. E, quando isto se faz é tão somente no intuito de apresentar o braço forte do Estado, tentando como sempre, por meio de ações de cunho popular,⁴⁹ se isentar da não oferta de educação aos menos favorecidos, ou seja, os jovens-filhos da classe trabalhadora.

Dessa forma, as juventudes continuam a inexistir enquanto categoria dado o caráter compensatório da educação para os trabalhadores, uma ação que conforme Brandão (2008), nada mais é do que a compreensão dos sujeitos “das classes populares compreendidos como beneficiários tardios de um ‘serviço’” e não protagonistas de seu processo de formação.

Nos anos de 1960, no bojo das transformações que ocorriam no cenário educacional brasileiro entre 1960 e 1964 que a educação de adultos ganha feição, tomando corpo ações desencadeadas com base numa visão de sociedade democrática tendo em Paulo Freire a lente para a constituição de uma educação de caráter popular⁵⁰. Algumas dessas ações nascem fora do aparato governamental, sob a orientação de intelectuais, políticos ou mesmo estudantes universitários que num movimento contracorrente⁵¹ buscam uma educação para os trabalhadores. E que tenha no seu ideário pedagógico a concepção de sujeito enquanto ser ativo, produtor de cultura e não mero receptor, passivo, depósito onde se armazenam todos os interesses daqueles que todo o tempo tiveram e têm o poder sobre as massas. A educação bancária tão combatida nos discursos inflamados da pedagogia freireana.

⁴⁹ Entendam-se ações de cunho popular como ações de educação para o povo, as massas, no sentido de ações esporádicas, fragmentadas e sem a intencionalidade de transformar as estruturas sociais, pelo contrário fortalecê-las.

⁵⁰ Essa educação de caráter popular aportada em Freire difere das anteriormente discutidas no sentido de ser uma educação que segundo Brandão(2008) tem “como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas por meio de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários, [...], mas como protagonistas de um processo”.

⁵¹ Chamo de movimento contracorrente todas as ações que diferentemente do que havia sido feito até então em relação às questões pedagógicas partem das culturas produzidas pelos sujeitos. Buscam a libertação da consciência e a contestação dos modelos de opressão.

Os movimentos de educação de base freireana⁵² objetivavam atender as populações das regiões menos desenvolvidas tomando como bandeira de luta a conscientização e integração desses grupos, historicamente subalternizados, por meio de um processo de alfabetização onde a realidade de cada comunidade se constituía o ponto de partida e de chegada. Sem ter a intenção de buscar uma análise maior acerca destes movimentos e sua estruturação, ressaltamos sua importância e legitimidade na constituição histórica de um atendimento à população jovem e adulta de nosso país. Distanciando-se do molde de instrução para produção em série de um exército de trabalhadores que numa metáfora de nossa autoria, diria que mais parecem “bois que seguem silenciosamente enfileirados e prontos para o abate”.

Em meados dos anos 60 do século passado, contrapondo-se às ações desenvolvidas pelas propostas de base freireana, com o golpe de 1964, o Estado desde os anos 1940, vinculado aos organismos internacionais, desenvolve estratégias de combate ao analfabetismo, sem que o resultado deste processo interfira na estrutura desigual do modelo social. O objetivo disfarçado nas ações do governo era apenas o de qualificar trabalhadores e adaptá-los as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira.

A julgar pela lógica estabelecida na sociedade capitalista era de se esperar a sobreposição do modelo educacional desenvolvido pelo Estado em relação às propostas apresentadas pela educação popular, extintas em 1964 com a repressão causada pelo golpe militar, cuja intenção era destruir qualquer ação que apontasse para a formação da consciência política e a contestação da ordem social e opressora.

No período posterior a 1964, sob o regime militar, uma época em que se vivenciou a força da ditadura, todo movimento que não correspondesse aos interesses impostos por esta ordem eram imediatamente perseguidos e até mesmo reprimidos. A repressão política era realizada por meio de atos violentos, mas se revestia de uma ideologia que apresentava um país em pleno progresso, sem problemas aparentes, utilizando-se para isso das mídias impressa e eletrônica mostrando a todo o momento

⁵² Dentre os movimentos de educação popular tendo as ideias de Freire como basilares podemos citar: o Movimento de Educação de Base (MEB), patrocinado pelo governo federal, mas desenvolvido com o apoio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Movimentos de Cultura Popular de Recife, os Centros de Cultura Popular da (CPC) da UNE, a Campanha de Pé no chão também se aprende a ler e De pé no chão também se aprende uma profissão, ambas da Secretaria municipal de educação de Natal, Rio Grande do Norte, entre outros.

slogans criados pelo governo incentivando o patriotismo. Nesse contexto de controle ideológico, as instituições escolares também foram incluídas nas campanhas de cunho nacionalista, incorporando ao currículo disciplinas como Educação Moral e Cívica, e eliminando outras como a Filosofia e a Sociologia. Dessa forma, o conteúdo escolar vivia sob a rígida vigilância de militares disfarçados de alunos.

Sob o clima de silenciamento das iniciativas de educação popular de cunho freireano, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, com a intenção de alfabetizar funcionalmente os adultos. No entanto, Ribeiro (1992) afirma que, na sua composição o movimento contava com cerca de 60% de sua matrícula era composta pela população com idade inferior a 20 anos, logo, mais da metade dos sujeitos presentes nas salas do MOBRAL eram jovens-adolescentes e jovens-jovens.

Mais uma vez, as juventudes têm suas existências e histórias negadas, muitos deles oriundos de sucessivas entradas e saídas da escola, na idade dita ideal, adolescentes e jovens que fracassaram no ensino regular e davam ao sistema uma segunda chance. Afirma Andrade (2004), que não são os jovens que estão tendo uma segunda chance de voltar à escola, ao contrário são eles que estão dando ao sistema educacional brasileiro [o jovem], uma segunda chance de serem vistos. Para a autora, “valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível [...] considerando a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos terem acesso à escolaridade básica” (ANDRADE, op. cit., p. 51).

Em se tratando dos sujeitos atendidos pelo MOBRAL, é importante ressaltar que a partir dos comentários de Paiva (2003, p. 320-321), torna-se nítida a presença dos agrupamentos juvenis na concepção e gênese desse movimento, pois fazia parte das ideias do Grupo Interministerial (GI) que cuidara do levantamento dos recursos para o programa, o atendimento inicial nas capitais, incumbindo-se de “promover a educação dos adultos analfabetos [...] financiando e orientando tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos”, já que segundo a Constituição de 1967 e a Lei 5.692/71, os sujeitos com idade até 14 anos, estariam dentro da faixa etária da escolaridade elementar obrigatória.

A presença das juventudes é marcante nas salas do MOBRAL apesar da persistência em negá-la. Talvez o obscurecimento dessa realidade seja apenas um equívoco conceitual, ou uma não delimitação do que venha a ser adolescência e

juventude naquele momento, ou quem sabe ainda como aconteceu na CEAA de 1947, por conveniência da própria iniciativa do Ministério da Educação e Saúde à época.

Muitas poderiam ser as razões pelas quais em plena contemporaneidade se insista na negação das identidades juvenis na EDA e na EJA, ainda se resista a aceitação dos jovens como pessoas e cidadãos com direito a educação. Parece ser mais fácil negar suas existências do que admiti-las e precisar conviver com esses sujeitos que historicamente são vistos como ‘destruidores da ordem’ e ‘incapazes de definir suas histórias’. Negar que existem é escamotear a realidade, se distanciar da responsabilidade tanto da família quanto do Estado em fazer a sua parte no atendimento a sujeitos que não tidos como categoria abstrata, são reais.

Oliveira (1999), chama a atenção para essa concretude do jovem da EJA, para o perigo que se corre quando se trata os sujeitos da EJA como abstrações, como seres atemporais, desprovidos de suas histórias e estereotipados universalmente. A autora acerca do sujeito jovem alerta que:

O jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares [...]. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. [...] falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares [...] (OLIVEIRA, 1999, p. 59- 61).

O que se pode perceber é que tanto nas campanhas quanto nos movimentos de alfabetização de adultos, terminologias como: mocidade, exame de madureza, adolescentes e jovens são usadas para designar os mesmos personagens, são em geral considerados integrantes um “conjunto de indivíduos pertencentes a mesma fase da vida” (PAIS, 2009). É o reconhecimento da juventude enquanto “grupo social”. Nos registros da história esta fase varia partindo dos onze anos de idade. Segundo o autor, é a aquisição do estatuto de adulto que os jovens adquirem nas ações de escolarização da população adulta-analfabeta.

A Lei de ensino 5.692/71, segundo Soares (2002, p. 19), ignora as diversas experiências existentes no Brasil no período anterior ao golpe de 1964, apesar de trazer em seu capítulo V, os artigos 24 a 28 dedicados ao atendimento aos adultos. Essa escolarização é apresentada tão somente como Ensino Supletivo, tendo como finalidade

“suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (ART. 24, alínea a), numa perspectiva de formação aligeirada, por meio de cursos e exames supletivos, atendendo às “necessidades de ler, escrever e contar e a formação profissional” (ART. 25), podendo ser “ministrado em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação” (ART. 25 § 2º).

O quadro que se apresentou no cenário nacional desde a colônia até o final dos anos 70 do século XX, com algumas exceções, não teve grandes e marcantes transformações no tocante à educação de pessoas jovens e adultas. Mudaram-se os cenários históricos, políticos e sociais, junto com eles ampliaram-se os interesses com a formação do trabalhador. No entanto, a ideologia que hegemonicamente sustentou e ainda sustenta a educação do trabalhador na sociedade brasileira foi e ainda é, a formação tão somente para o trabalho.

Alguns exemplos do desprestígio dado a educação do povo, podem ser vistos ao longo da história, a exemplo disso podemos citar dois momentos:

1. Primeiro, já no período de transição entre o Império e a República, se atribuía à educação a função redentora. A instrução do povo tomava espaço então na preocupação das elites pelo simples fato da necessidade apresentada tanto pelo modelo produtivo industrial, quanto pelo fortalecimento de bases eleitorais e,

2. Um segundo exemplo seria a concepção que subjaz à idealização da CEAA nos anos de 1947, onde se acreditava que a ignorância da população e a escassa produção econômica andavam sempre juntas.

Vai sendo consolidada na nossa sociedade a ideia de que a educação para pessoas jovens e adultas é sinônimo de formação de trabalhadores. E essa formação emoldura-se das mais diversas formas, nesse sentido, percebe-se que, apesar da educação se constituir e direito de todos e referendado juridicamente, não há de fato a efetivação do acesso do cidadão a esse direito.

Os anos de 1980 vão se tornaram palco de uma efervescência do processo de redemocratização do país (1978-1985), vivenciando ações como: diretas, constituinte, perspectiva de ampliação dos direitos sociais, muitos movimentos sociais populares buscando uma nova e crítica leitura da realidade brasileira, entre outros (SCHNORR, 2005).

No momento em que a nação se reconfigura, a partir de todo um movimento de revalorização do país e, conseqüentemente, de redefinição da educação tendo como pano de fundo o atendimento ao direito de todo cidadão à educação, atendendo aos apelos da sociedade, a Constituição Federal proclamada em 1988, reconhece o direito de crianças, **jovens** e adultos à educação fundamental, delegando aos poderes públicos sua oferta.

Apesar desse aparato legal de validação da educação como direito de todo cidadão, prevalece o desprestígio para com a educação das pessoas jovens e adultas no nosso país. Tamanho descaso está ainda evidenciado/denunciado no documento preparatório para a VI CONFINTEA publicado no ano de 2009.

O documento tece crítica sobre a não priorização do direito a educação das pessoas jovens e adultas, assim como a essa retomada tardia da concepção da educação como direito na sociedade brasileira. Isto se pode ver quando afirma que:

Desde o final da primeira década do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação. [...]. Entre nós, brasileiros, só em 1988, o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal (BRASIL, 2009, p. 28).

É nesse cenário político e sócio-econômico que se alicerçam as novas diretrizes emanadas da Constituição de 1988, tida com a constituição mais democrática de todos os tempos, a constituição cidadã, por ter em sua base a presença dos movimentos sociais e de suas representações na luta pela consolidação dos direitos.

Causa controvérsias o reconhecimento da Educação de **Jovens** e Adultos como um direito. Paiva (2005) acredita ser uma questão de sentido antagônico, pois se ainda existe a necessidade de direcionar o ensino básico, em fase inicial para pessoas jovens ou adultas, é porque de alguma forma, o direito à educação já lhes foi negado em outro momento de suas vidas.

Segundo Paiva (2005, p. 1) a legitimação do direito à Educação de Jovens e Adultos “se produz a partir de um direito conspurcado muito tempo antes, ainda na infância”. As causas que originaram a sua negação, porém, são bastante discutíveis, principalmente quando se toma como referência no tempo, o século XXI com todos os seus avanços tecnológicos e científicos, que apontam para uma realidade onde a necessidade de incluir um jovem ou um adulto no contexto escolar já deveria ser uma

questão superada, visto ser do conhecimento de todos a importância que a educação formal exerce no desenvolvimento social e cultural de qualquer espaço onde seja inserida.

Na Lei de Ensino vigente (9.394/96), o Estado assegura a garantia do Ensino Fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade regular. Enquanto na Legislação anterior (5.692/71), este direito era reservado, de acordo com Soares (2002, p. 13) “apenas aos pertencentes à faixa etária dos sete aos quatorze anos, correspondendo ao antigo Primeiro Grau”. Os jovens e adultos eram excluídos da escolarização obrigatória, assim aqueles interessados em concluir os seus estudos, em qualquer nível, deveria pagar por eles “em inúmeros cursos supletivos espalhados por todo o país, ou se inscrever nos poucos programas públicos existentes” (SOARES, op. cit., p. 12).

Mesmo valendo-se de uma prerrogativa limitada – o Ensino Fundamental, podemos considerar um avanço no sentido de uma garantia legal para a continuidade dos estudos para os sujeitos jovens, adultos e idosos, apesar da expressão “idade própria”, trazer um limite etário para esses sujeitos.

Apesar disto, tivemos ganhos significativos com a lei em vigor, bem como com as políticas de financiamento a educação, que permitiram a implantação da Educação de Jovens e Adultos em municípios cujos prefeitos pertenciam a partidos políticos progressistas⁵³, marcando uma nova institucionalidade da modalidade, na tentativa de romper com o formato de Campanhas de Alfabetização federalizadas e operacionalizadas pelos entes federados.

Diante da visível dificuldade em minimizar os indicadores do analfabetismo no Brasil, nas condições das políticas educativas fragmentadas e desconexas vividas até o final do século XX, coloca-se para a Educação de Jovens e Adultos no século XXI, a finalidade de “reparar as sequelas” deixadas pela falta de escolarização na “idade regular”. Este é o objetivo proposto nos documentos que fundamentam o reconhecimento da EJA como um direito. Uma conquista que segundo Haddad (2007, p. 4) “veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado” até alcançar na Constituição vigente, importância equivalente a dos chamados cursos regulares. Isto

⁵³ Denominamos de partidos políticos progressistas, aqueles partidos de esquerda cujos gestores municipais e estaduais têm/tiveram uma história de luta em defesa das classes menos favorecidas socialmente.

para Haddad (2007, p. 4) representa “uma conquista da sociedade brasileira, pois significa o resultado de processos históricos de luta por igualdade”.

Outra repercussão positiva em atendimento ao prescrito no imperativo legal da CF de 1988 e preconizado na LDB 9.394/96 (p. 36) que amplia o atendimento inserindo um novo personagem⁵⁴ em seu texto, **o jovem**. O Art. 37 § 1º, ao afirmar que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente **aos jovens** e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Insere-se no cenário nacional a Educação agora de **Jovens** e Adultos como parte constitutiva da educação básica, tornando-se modalidade, reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental (Grifo nosso).

A perspectiva da educação configurada nos anos de 1990 passa a ser de **Jovens** e Adultos, envereda pela amplitude da nova concepção de EJA, redefina-se o fazer e o pensar acerca dos sujeitos, descortina-se uma educação que ressignificada, para além da formação para o trabalho, busca a formação do ser humano em sua inteireza.

Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Libâneo (2009, p. 22) quando ao conceituar o termo educação distinguindo-o da instrução, admitindo uma unidade entre ambos apesar de suas distintas finalidades. Segundo ele, pode-se ainda educar sem instruir e instruir sem educar. Assim sendo, afirma que, a educação:

Se refere ao processo de desenvolvimento onilateral⁵⁵ da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas [...], tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

Redesenham-se os cenários e ampliam-se os espaços de acolhimento às juventudes, levando em consideração a formação humana, superando o viés da mera **instrução** para o trabalho em busca da **educação** do trabalhador. Produz-se nesse novo modelo de educação, nichos não apenas de tolerância, mas de respeito à diversidade, às diferenças, sejam elas culturais, econômicas, étnico-raciais, de gênero, saberes, entre

⁵⁴ Quando trago a expressão um novo personagem, refiro-me a inserção de direito dos sujeitos jovens nas salas de aula da EJA, a partir das estatísticas oficiais, dado que, de fato, tal inserção data do final dos anos de 1980, no entanto a presença das juventudes pode ser notada na CEAA já nos anos de 1940 na EDA.

⁵⁵ Aqui se compreende por onilateral o desenvolvimento pleno das capacidades humanas: físicas, morais, intelectuais, estéticas, entre outras, opondo-se à concepção de instrução e seu viés racionalista e científico.

outros. Isto, conseqüentemente, cria novos e complexos desafios à efetivação de uma educação que de direito se legitimada e de fato se concretiza, endossando o que está proclamado no Documento Nacional Preparatório para VI CONFINTEA (2009, p. 28):

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão [...] significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos [...] devendo abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como ‘oportunidade’ e ‘chance’ outorgada à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

Sob um novo olhar se firma a EJA no documento da VI CONFINTEA, onde de fato na busca do direito se coloca o verdadeiro ‘retrato’ do que deve ser a EJA. Não uma benesse do Estado, mas um dever, não uma ação esporádica e pontual, mas estratégias de ação coerentes, sensatas e tendo base no que é essa modalidade e em quem são os sujeitos que nela estão inseridos.

Uma educação respaldada na crença de que em pleno século XXI não se deve mais olhar os sujeitos jovens com a perspectiva medieval, não se pode mais negar a existência das juventudes no cenário, no seio dessa educação. Vislumbra-se uma educação que trate por igual os desiguais, os diferentes, mas igualdade não na perspectiva da homogeneização, mas na perspectiva da cidadania, do direito conquistado.

Está posto o desafio, a construção de uma EJA que se redefina como espaço múltiplo, repleto de desafios aos educadores, a sociedade, ao poder público, enfim, a todos aqueles comprometidos com a consolidação do direito dos sujeitos da EJA que buscam ocuparem com dignidade o seu lugar.

Estando ciente de que é um desafio imensurável atender uma demanda tão diversa como a da EJA, o documento da VI CONFINTEA já alerta para alguns dos inúmeros desafios a serem enfrentados no caminho da consolidação desse direito (2009, p. 28-29) ao evidenciar que a EJA é um espaço:

De tensionamento e aprendizagem das culturas jovens, adultas e idosas: de trabalho para, com e na diversidade: de igualdade de todos os sujeitos que dela participam como sujeitos de direito; espaço de gerações, de diálogos entre saberes, de compreensão e reconhecimento da experiência e da sabedoria; para onde devem confluir políticas de Estado; e, onde formas e padrões homogêneos conflitam, exigindo acolher a discussão de *juventudes*, do tempo de vida adulta e de *velhices*, no plural.

Se levado em consideração o que está proposto no documento, o espaço da EJA deverá se constituir um nicho⁵⁶ que propiciará a vida dos sujeitos que dela participam, tanto docentes quanto discentes. O que nos leva a reflexão acerca de que esse espaço deve ser um lugar de acolhimento, respeito e valorização das diversas gerações e suas culturas, de confluência de políticas de Estado que visem a efetivação do direito dos cidadãos. Um lugar também de conflitos, mas em busca da melhor forma de acolhimento não só aos adultos, como se pode notar ao longo da história, mas também aos **jovens** e aos idosos, respeitando e reconhecendo esses “novos” atores bem como seus modos e formas de ser.

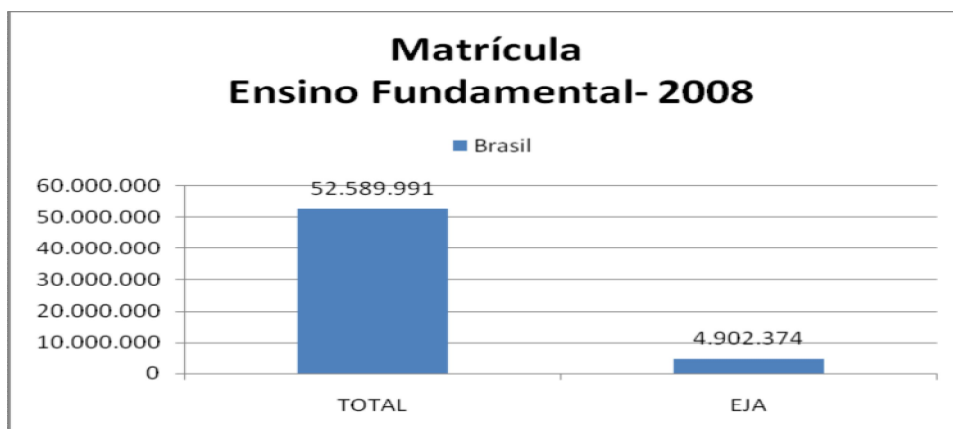
O Brasil, por intermédio das representações legítimas das juventudes, evidencia para o mundo a concepção que consubstancia(rá) as práticas no campo da educação de pessoas jovens e adultas. E na decisão de não mais enxergar o público jovem como “um problema” que se faz necessário redefinir a organização escolar: seus espaços, tempos, ações metodológicas, curriculares, avaliativas, entre outras, inerentes ao trabalho na educação formal. Ultrapassar o dilema de uma escola que, não sabe muito bem o que fazer com adolescentes e jovens, que dão uma nova cara à Educação de Adultos, e que por muitas vezes está imersa em “práticas conservadoras e presumíveis, com regras e rotinas de significado duvidoso para os jovens”, como afirma Andrade (2004, p. 44).

Referendando o ‘peso numérico’ das juventudes na EJA pelo menos em nível quantitativo, Aquino (2009), a partir dos dados do IBGE na revisão de 2008, assinala que, no ano de 2007, os jovens entre 15 e 29 anos somavam 50,2 milhões de pessoas, correspondendo a 26,4% da população total. A autora alerta para “o peso” desses sujeitos na população brasileira, os que precisam com a máxima urgência serem alcançados pelas políticas públicas que precisam levar em consideração as condições de

⁵⁶ Apropriamo-nos do termo nicho para nomear o espaço que congrega as condições necessárias à existência de determinadas espécies, ou seja, o nicho no sentido em que falamos nesta pesquisa, seria o lugar propício à vida das juventudes.

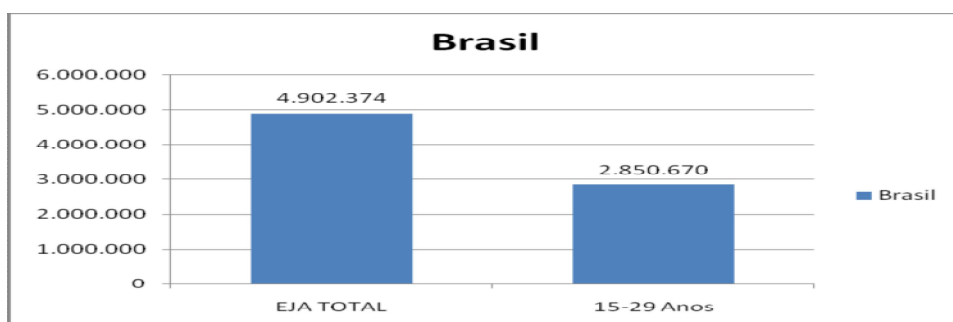
cada recorte etário considerado para a juventude em nossa sociedade, o que justifica o olhar especial sobre as questões que afetam e mobilizam os jovens brasileiros.

Quadro 01: Matrícula total no Ensino Fundamental no ano de 2008, com destaque para os sujeitos que compreendendo a EJA.

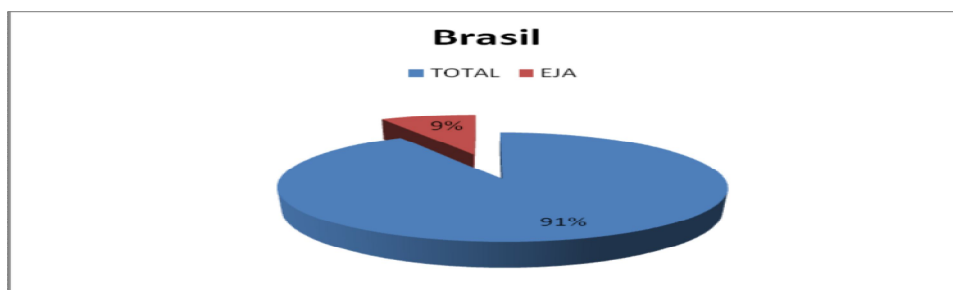


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD 2007-2008.

Quadro 02: Visão da EJA com destaque para o recorte etário das juventudes.

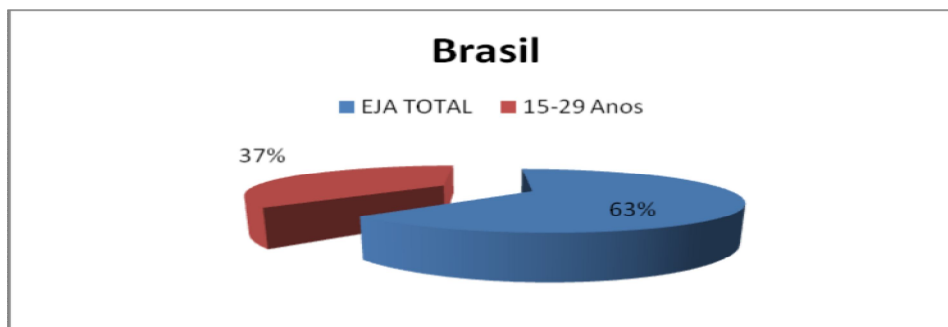


Quadro 03: Percentual de atendimento a EJA no cenário nacional- 2008



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD 2007-2008.

Quadro 04: Da matrícula total na EJA no ano de 2008, compreendendo o recorte etário das juventudes.



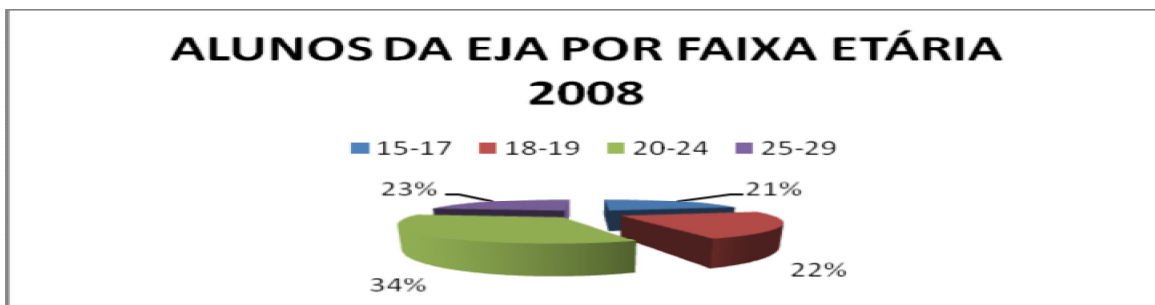
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD 2007-2008.

Os dados dos quadros acima, (IBGE/PNAD, 2007-2008) demonstram que, numa população de quase cinco milhões de pessoas (4.902.374), matriculadas na EJA em todas as suas modalidades, quase três milhões (2.850.670) pertencem à categoria das juventudes, o que corresponde a 63% do total de alunos matriculados.

Numa perspectiva demográfica da juventude presente na EJA, pode-se afirmar que, dos quase três milhões de sujeitos jovens matriculados, a partir dos subgrupos, é possível perceber uma predominância dos jovens na faixa de idade entre 20 e 24 anos de idade. Ou seja, 34% do total, mas isso se constitui apenas em parte do subgrupo jovem-jovem (nem jovens-adolescentes, nem jovens-adultos). Nos demais subgrupos, percebe-se um equilíbrio, ou seja, tanto os jovens (mais) jovens (18-19), quanto os jovens-adolescentes (15-17) e, os sujeitos jovens-adultos (25-29), estão quantitativamente equiparados. A presença dos agrupamentos varia entre 21% entre os jovens-adultos (25-29 anos) e, 23% entre os jovens-adolescentes (15-17 anos). Podemos inferir então que, segundo os dados apresentados, há uma maior inserção de jovens na EJA de sujeitos com idade entre 20 e 24 anos.

Os dados nos induzem a duas questões: a primeira diz respeito à necessidade de se levar em consideração o contingente de jovens presentes na EJA quando da elaboração de políticas para este setor, e a segunda questão diz respeito à dissonância entre as fases da vida e a vida escolar, pois são sujeitos que em sua maioria, por razões históricas e sociais, não concluíram seus estudos e retornam aos bancos escolares para continuar seus estudos, no mínimo, até o ensino médio, considerando a etarização para a conclusão da escolaridade 'regular'. No entanto, ainda estão no ensino fundamental, conforme mostra o gráfico a seguir:

Quadro 05: Distribuição dos alunos da EJA por faixa etária a partir dos subgrupos



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD 2007-2008.

Os dados representados nesse contingente populacional geram demandas significativas de atendimento. Uma dessas demandas consiste no atendimento a um significativo número de jovens na escola e, mais especificamente, nas salas de aula da EJA.

Essa explosão juvenil na EJA é um dado a considerar no momento em que estes sujeitos adentram a um espaço legítimo como sujeitos de direito e precisam ser vistos não apenas e/ou não mais como “problema”, como os “sujeitos em transição”.

A partir dos dados apresentados, torna-se evidente a marca concreta das juventudes numa educação historicamente voltada aos adultos, pelo menos no plano discursivo, e isso demonstra tanto o peso quanto a responsabilidade dessa inserção daqueles preocupados com o atendimento a esses indivíduos.

Andrade em seus escritos no ano de 2004 já defendia que, uma proposta comprometida com o atendimento das pessoas jovens presentes nas salas de EJA, deveria levar em consideração quem são esses sujeitos, observando alguns elementos como: a heterogeneidade de interesses, saberes, concepções e histórias de vida. A observância desses aspectos estaria inevitavelmente preparando a escola para começar a existir concretamente, pensando na possibilidade de sua transformação, bem como na consolidação de políticas públicas eficazes.

O que construirá no aluno jovem da EJA o sentimento de pertencimento a esse espaço e a situação de ensino e de aprendizagem. Configurando-se como espaço, que de fato e de direito, atende as intenções da educação como direito fundamental dos seres humanos jovens na Educação de (jovens e) adultos. A autora nos traz indicativos de como devem ser a educação e a escola que se predisponham a trabalhar com a EJA numa perspectiva de atendimento ao direito efetivamente de ações de acolhimento, respeito e valorização dos seus sujeitos. Assim a autora referenda que:

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. [...] a EJA deverá se abrir para incorporar a pluralidade dos seus sujeitos. [...] Deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. [...] é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. [...] Portanto, como sinalizam os jovens, para transformar a atual situação, é necessário ter ‘atitude’. Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente (ANDRADE, 2004).

A educação que se lance ao desafio de contemplar as juventudes na EJA, como um direito fundamental, vai sendo percebida como artifício em construção, tecida cotidianamente, seja por força da Lei, seja pelos sujeitos-atores do processo de resignificação das ações escolares. Paulatinamente se redefinem formas de conceber o espaço escolar, as relações humanas, os tempos, os currículos, a sistemática de avaliação, enfim, todo o processo pedagógico que envolvem as ações próprias da educação formal.

E na redefinição da escola enquanto espaço de acolhimento e não de exclusão que vão sendo repensadas as práticas pedagógicas que subsidiarão cotidianamente o estreitamento da relação entre vida e escola, percebendo os sujeitos estudantes como atores do processo educativo e para além de sua condição de alunos.

É na validação da noção de EJA como um *continuum* que se consolida o direito de se educar ao longo da vida. Na Declaração de Hamburgo (1997) está evidenciada a visão de que o ser humano, seja ele criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, ‘independente da idade’, tem direitos como ser humano, ‘um direito humano’, ‘direito de aprender por toda a vida’, de ler e escrever, de questionar, de ter acesso a recursos’, entre outros.

Assim nos percebemos enquanto educadores, responsáveis também pela definição de uma postura coerente com as demandas que a educação contemporânea nos apresenta, contribuindo na construção da EJA como espaço também das juventudes, buscando refazer a ação da escola, percebendo sua influência sobre a vida dos jovens-

alunos, estando em defesa de que os lugares das juventudes consolidam-se a partir da concepção que se tem desses sujeitos e do que representam para a nossa sociedade.

Frente ao desafio dessa construção, talvez a proposição de um material didático que contemple os jovens reais, seja um bom começo para se pensar/promover efetivamente o atendimento que leve em conta a população jovem nas salas de EJA. Nessa perspectiva caberia-nos uma provocação: O Livro Didático (LD) construído sócio-historicamente e utilizado nas salas de EJA leva em consideração o contingente tão expressivo de jovens? Como essa categoria está sendo tratada no LD?

Pergunta aparentemente trivial, básica, elementar, mas que nos instiga a querer perceber no LD onde e como os jovens estão sendo tratados? Suas presenças existem ou continuam sendo negadas, silenciadas, negligenciadas? Para enveredar por esta análise discutimos no capítulo seguinte o processo metodológico orientador desta pesquisa.

CAPÍTULO III – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO DA INVESTIGAÇÃO

Nossa curiosidade nesta investigação tem como objeto de estudo as juventudes, pois reconhecemos o peso quantitativo desse segmento da população na Educação de Jovens e Adultos, bem como conhecer tratamento dado a essa categoria nos gêneros textuais do Livro Didático de Ciências Sociais utilizado na EJA. Neste estudo abordamos as **Juventudes** como categoria tendo o **Livro Didático** de Ciências Sociais da EJA e os **Gêneros Textuais** como subcategorias.

Após o diálogo com os teóricos das juventudes, entendemos essa categoria para além de sua condição biológica. Buscamos ultrapassar o viés cronológico reconhecendo a complexidade que envolve a definição contemporânea de juventude, concebida nesta pesquisa como categoria histórica, social, cultural e relacional, logo, uma juventude cercada de complexidade.

Quanto ao LD como subcategoria, partimos do princípio de que ele se constitui um artefato⁵⁷ construído a partir dos discursos que consolidam o currículo oficial. É por intermédio do LD que se materializam as estruturas curriculares definidas a partir dos interesses de uma dada sociedade, para um determinado grupo dentro da educação formal, constituindo-se um território contestado e espaço de disputa dentro de uma sociedade marcadamente classista, que deseja delimitar suas terras a partir do uso desse artefato metodológico.

Nossa posição frente ao LD é a de que, sendo um artefato social e historicamente construído, como um dos materiais didáticos que permeiam, por vezes, as salas de aula de pessoas jovens e adultas, “tem sempre algo a dizer” diríamos que o LD é um “ser falante” (CORAZZA, 2001), e nesta pesquisa estamos em busca do que esse artefato está a dizer sobre as juventudes.

Quanto ao gênero, é tomado a partir de Marcuschi (2005, 2008) como produto de um processo de interações e que a linguagem é viva e dinâmica, assim as palavras têm significados, fazem coisas. Logo, um gênero textual escrito, produzido, usado e em

⁵⁷ Nossa posição de ter o LD como artefato se sustenta na concepção de que o livro é o produto de um processo, algo construído, moldado, não é algo dado naturalmente, mas produzido intencionalmente visando atender determinados interesses. Dada a essa intencionalidade é marcadamente ideológico, traduz concepções, visões de mundo, valores, dissemina determinadas ideologias da sociedade a qual pertence e onde foi produzido, portanto, está sempre a serviço de alguém, referendando seus interesses.

circulação na esfera da atividade escolar produz significados, representações no/sobre o sujeito, o qual vai se construindo a partir dos processos de interação que são desencadeados na relação dialógica entre os sujeitos do discurso, aqui professoras e alunos da EJA.

Segundo Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros como os enunciados relativamente estáveis, são produtores de sentido na medida em que,

[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os quais conseqüentemente, por meio de um processo de produção em todas as esferas da vida humana, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Assim, os gêneros consolidam-se como enunciados, fruto de um processo de escolhas que representa e reproduz determinadas ideologias, os quais num processo de interação dialógica entre o **eu** e o **tu** do discurso são produzidos. Não sendo possível nos comunicarmos sem que estejamos produzindo algum gênero, seja essa comunicação verbal ou escrita. Logo, toda ação entre os sujeitos resulta na produção dos gêneros que circulam nos diversos domínios sociais, no caso específico desta pesquisa, o domínio escolar.

Reconhecemos nesta investigação que os gêneros textuais que compõem o LD refletem determinados interesses e são produtos de uma construção social materializando determinados discursos. São resultantes das atividades humanas e circulam no domínio social da escola, consolidando processos dialógicos e interacionais.

Neste capítulo o enfoque é no processo investigativo que demarca o território de nosso estudo, no caso as escolas e as salas de aula, com os sujeitos (estudantes e professoras) pesquisados. Evidenciamos também a trajetória metodológica, os procedimentos de coleta e a análise dos dados.

A investigação teve como **objetivo geral**: Compreender o tratamento dado aos jovens no Livro Didático (LD) de Ciências Sociais da 3ª Fase do 1º Segmento da EJA utilizado na Rede Municipal de Ensino da cidade de Arapiraca e como **objetivos específicos, propusemos**: 1. Estudar a juventude enquanto categoria emergente na EJA; 2. Mapear os gêneros textuais constituintes do livro didático da área de Ciências Sociais

e categorizá-los; 3. Observar como a professora em sala de aula, utiliza os gêneros textuais de Ciências Sociais; 4. Analisar o tratamento dado a juventude na ação das professoras a partir das intervenções realizadas com o LD e com os(as) alunos(as) a partir de suas falas.

A partir das intenções acima explicitadas, a pesquisa teve como eixo norteador a seguinte problematização: **Como os jovens são tratados pelos gêneros textuais no Livro Didático de Ciências Sociais utilizado na EJA?**

A problematização desdobra-se nas seguintes questões:

1. Como os gêneros textuais presentes no LD de Ciências Sociais têm tratado as juventudes?
2. Como os jovens das salas de EJA se reconhecem e como são reconhecidos pelas professoras?

3.1 O percurso da coleta

A operacionalização da proposta de pesquisa aportou-se nos pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2007; LUDKE, ANDRÉ, 2007), utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso do tipo etnográfico (CHIZZOTTI, 2006) e como técnica de análise dos dados a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007).

A pesquisa qualitativa ou naturalística para Lüdke e André (2007), caracteriza-se por ter no ambiente natural sua fonte de dados, objetivando a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, indo ao encontro da situação no seu acontecer e no seu processo de desenvolvimento. Busca a percepção do fenômeno holisticamente, tendo sobre ele uma visão de totalidade. Por meio dessa abordagem o objeto investigado mostrou-se, deixou-se ver, pelo pesquisador, que mesmo iniciante, levantou evidências buscando assim “respostas” para o questionamento que o estudo requereu.

A partir das características abaixo apresentadas por Creswell (2007), foi possível situar-nos e mobilizar elementos que ajudaram na busca de “respostas” à problematização, anteriormente anunciada:

- a) cenário natural – entrada e permanência do pesquisador nos *loci* de investigação – as escolas e as salas de aula de terceiras fases da educação básica de jovens e adultos

da rede pública do município de Arapiraca, acompanhando as ações dos sujeitos no seu cotidiano;

b) métodos múltiplos que foram interativos e humanísticos – envolvimento nos procedimentos e técnicas diversas de coleta como: entrevista semiestruturada com as professoras; observações em salas de aula; questionário respondido pelos alunos; análise documental a partir dos Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas e grupo focal com os alunos, garantindo assim maior interação entre pesquisador e objeto de pesquisa. Isso permitiu um maior número de informações e de múltiplas fontes, vendo o fenômeno holisticamente;

c) emergente, em vez de estritamente pré-configurada – dados e fatos emergiram a partir da nossa inserção no campo, fugindo ao modelo positivista, mas não desprovido-se de método. Nesse sentido, evidenciamos o perfil dos estudantes das turmas investigadas, fato não definido *a priori*, mas evidenciado ao longo da coleta para melhor identificar os sujeitos-alunos, foco do olhar do pesquisador;

d) fundamentalmente interpretativa – não houve a preocupação com a mensuração dos dados, mas com a interpretação, com o olhar do pesquisador a partir do filtro de sua lente pessoal em cada momento. O que se faz presente tanto no momento da coleta como da análise dos dados. Isso permitiu que estabelecêssemos um diálogo entre o corpo teórico basilar da pesquisa e a realidade pesquisada, associando teoria e empiria;

e) análise e interpretação dos dados para identificar temas e categorias – a partir do arcabouço teórico-vivencial definimos a categoria e subcategorias e as interpretamos. Isso ocorreu no momento em que analisamos os dados, pois apesar da definição de algumas categorias *a priori*, outras foram apresentando-se deveras importante à compreensão do fenômeno, o que proporcionou um caráter único à pesquisa no paradigma interpretativista.

Utilizamos as estratégias de pesquisa próprias ao modelo interpretativista das pesquisas qualitativas, o estudo de caso do tipo etnográfico⁵⁸. A escolha se deu respaldada na ideia de Chizzotti (2006, p. 135), ao afirmar que a escolha pelo estudo de

⁵⁸ Terminologia adotada nas discussões de André (2005) e Rodrigues Júnior (2007), para quem o estudo de caso do tipo etnográfico, consiste em um estudo em profundidade de um fenômeno educacional com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia, ou seja, está aportado numa investigação que se utilizada para coleta de dados de ferramentas etnográficas.

caso não se trata apenas de uma opção metodológica. Mas a escolha de um “estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real”.

Independente das terminologias assumidas pelos diversos teóricos, desde os estudos de casos qualitativos ou naturalísticos defendidos por Lüdke e André (2007) aos do tipo etnográfico defendido por Bortoni-Ricardo (2008), as características próprias dessa estratégia de pesquisa convergem em seus pressupostos basilares:

a) visam à descoberta, pois mesmo partindo de uma teoria *a priori*, tomada como esqueleto, estrutura básica de onde emergiram novos aspectos os quais foram detectados no percurso da investigação;

b) enfatizam a interpretação em contexto, validando o ambiente, mas ao mesmo tempo focando no individual, no particular, o sentir do outro, a forma como o outro vê o contexto e as relações estabelecidas a partir disto;

c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, tendo assim uma compreensão do fenômeno em suas múltiplas dimensões;

d) usam uma variedade de fontes de informação, não tendo necessariamente uma pré-definição, um padrão para as pesquisas, mas definindo-se também no percurso, a partir das necessidades que se apresentam, bem como dos inúmeros instrumentos de coleta próprios das pesquisas qualitativas;

e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, ou seja, a pesquisa possibilitou apropriação de fatos do contexto e das realidades vivenciadas a partir das relações estabelecidas e a partir daí prosseguir as generalizações;

f) procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;

g) utilizam nos relatos uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

3.1.1 Instrumentos da coleta

Observando as especificidades dos estudos de caso, adotamos nesta pesquisa diversos instrumentos de coleta objetivando dispor do maior número possível de informações, procedendo assim a uma análise mais consistente. A diversidade de

instrumentos utilizados possibilitou maior credibilidade ao caso, por meio de um processo estruturado de triangulação, a partir dos instrumentos utilizados:

a) *Levantamento Bibliográfico* acerca da constituição das juventudes enquanto categoria produzida ao longo da história, bem como do seu surgimento na educação de adultos e de jovens e adultos. Possibilitando-nos um primeiro contato com o que já se tem publicado na área de pesquisa por meio de artigos, periódicos, dissertações, teses, livros entre outros, oportunizando-nos formular as primeiras ideias acerca da moldura desta pesquisa e, posteriormente, aprofundar para categorizar o que fora coletado a partir deste arsenal teórico. O levantamento bibliográfico é o primeiro fazer na ação do pesquisador segundo os dizeres de Moreira e Caleffe (2006, p. 74), para quem se constitui uma técnica, que tem como “objetivo principal, colocar o pesquisador em contato com tudo o que já foi produzido na área em questão”;

b) *Análise Documental*: que, segundo Moreira e Caleffe (op. cit, p. 75) assemelha-se à pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença reside nas fontes de pesquisas, que são os documentos, tidos por Phillips (1974) segundo Lüdke e André (2007, p. 38) como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Assim sendo, podem ser: leis, regulamentos, normas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão, livro, entre outros, sendo de caráter técnico, oficial, pessoal, instrucional, de arquivos ou mesmo escolares segundo as autoras.

Dessa forma, o livro didático da área de Ciências Sociais⁵⁹ do 1º Segmento de EJA, é visto como documento técnico, de caráter instrucional e público, onde foram analisados os gêneros textuais, procedendo ao mapeamento desses gêneros, construindo categorias por meio das quais se buscou perceber o tratamento dado às juventudes por meio da análise do conteúdo das mensagens implícitas ou explícitas nos gêneros mapeados, observando então como estão sendo tratadas as juventudes no LD da EJA. Da mesma forma foi observado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas objetivando identificar o tratamento dado à modalidade de EJA nas instituições;

⁵⁹ O livro faz parte da coleção: Estudos da Sociedade – Série Iniciais, da Editora Educarte, situada em Curitiba, Paraná, adotado na rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca a partir do ano de 2008, constituindo-se um livro integrado e que atende a toda rede.

c) *Observações em sala de aula*: tomando a postura de observador completo⁶⁰, revelado, como afirmam Creswell (2007) e Flick (2009), mas não participante, utilizando o registro de maneira semiestruturada em diário de campo⁶¹, buscando perceber o tratamento dado pelas professoras no momento-aula, aos gêneros textuais, as interações destes com os sujeitos jovens, bem como o tratamento dado por esses gêneros à categoria em estudo;

d) *Diário de Campo*: foi o instrumento escolhido por criar o hábito de observar com atenção, descrever o processo e refletir sobre os acontecimentos. Foram feitos os registros detalhados das ações das docentes no uso do LD na área pesquisada fazendo anotações descritivas transmitindo com exatidão a exposição dos eventos em sala de aula.

Foram feitos registros de imagens, pessoas, ações e conversas observadas, bem como anotações reflexivas onde foram postas as impressões do observador, suas ideias e preocupações, sempre levando em conta o foco da observação. Segundo Weber (2010), “o diário de campo permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles”;

e) *Entrevista semiestruturada*: também chamada de semipadronizada (FLICK, op. cit. p. 148-149) com as professoras. Segundo o autor, esse método traz para a pesquisa as teorias subjetivas⁶², “conhecimento que inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas de forma espontânea ao responderem uma pergunta aberta”.

O modelo de entrevista semiestruturada proporcionou um clima de descontração entre a entrevistadora e as informantes, uma vez que se constituiu muito mais numa conversa informal que, com permissão das entrevistadas foi gravada para posterior transcrição. Objetivou-se com as entrevistas, tanto levantar o perfil das docentes, como

⁶⁰ Segundo Uwe (2009) o observador completo mantém distância dos eventos observados a fim de evitar influenciá-los, no caso desta pesquisa tentou-se manter a discrição e o distanciamento levando as pessoas a esquecerem a presença do observador bem como do processo de observação.

⁶¹ Por meio de um protocolo de observação o pesquisador faz os registros detalhados das ações das docentes no uso do LD na área pesquisada com anotações tanto descritivas no que diz respeito às imagens, pessoas, ações e conversas observadas, bem como anotações reflexivas onde são postas as impressões do observador, suas ideias, preocupações sempre levando em conta o foco da observação.

⁶² Conceito desenvolvido por Brigitte Scheele e Norbert Groeben, psicólogos e elaboradores do estudo das teorias subjetivas como um modelo especial à análise do conhecimento cotidiano (UWE, 2009, p. 149).

perceber qual a concepção de juventude subjacente às práticas, tentando apreender como são consideradas essas juventudes pela lente das educadoras;

f) Grupo focal: com os alunos das salas de aula pesquisadas, definidos a partir do critério etário conforme o recorte desta pesquisa. Ou seja, os jovens com idade entre 15 e 29 anos, registrados com permissão do grupo, por meio de gravação e filmagem. Segundo Gatti (2005, p. 17), “como técnica de pesquisa, um grupo focal tem sua contribuição e desenvolvimento em função do problema da pesquisa [...] e, a questão ou questões a serem levadas ao grupo para discussão dele decorrem”.

O centro da discussão nos grupos focais objetivou perceber como os jovens concebem suas juventudes na Educação de Jovens e Adultos, bem como são tratados pelo LD e os gêneros textuais que o constituem. Os depoimentos dos jovens-alunos foram registrados em dois momentos nas escolas pesquisadas, sendo transcritos na íntegra e para fins de análise codificados como Grupo Focal A (GFA) e Grupo Focal B (GFB).

O GFA, realizado na Escola Esperança, foi constituído de oito jovens-estudantes com idades entre 14 e 29 anos, logo, perpassa pelos subgrupos etários de 15 a 17, os jovens-adolescentes, de 18 a 24, os jovens-jovens e os sujeitos de 25 a 29 anos, os jovens-adultos. Já o GFB foi realizado na Escola Sossego e constituído pelo mesmo recorte etário, mas composto por 11 jovens-estudantes.

Ambos os grupos tiveram em sua composição todos os subgrupos que constituem as juventudes brasileiras a partir da classificação etária para esta categoria atribuída a partir da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). A partir das falas dos grupos pode-se inferir que, os jovens validam sua constituição a partir do viés etário, mas também se percebem como produtores de suas formas de ser jovem;

g) Questionário: aplicado aos alunos para levantamento do perfil de cada sala investigada, buscando dados acerca do gênero, faixa etária, estado civil, situação econômica, condição salarial, opção religiosa, entre outros. Objetivou montar um retrato da turma pesquisada com um maior número de informações acerca dos sujeitos, consubstanciando melhor a leitura do espaço da pesquisa.

3.2 O percurso da análise

A partir do mapeamento dos gêneros textuais constantes no LD na área de Ciências Sociais, buscamos detectar as formas como as juventudes eram tratadas nesses gêneros, em dois momentos:

a) o primeiro momento foi o mapeamento dos textos do LD na área da pesquisa (conf. anexo 02), sendo que a amostra escolhida para o mapeamento foi de 24 textos, dentre os 40 existentes o que corresponde a 60%. Nessa escolha consideramos como critério os gêneros de diversos tipos e esferas sociais presentes no livro, recorrentes ou não. Vale salientar que a recorrência deu-se predominantemente em termos informativos. Esse levantamento quantitativo foi refreenciado por: gênero textual, esfera social e tipo textual.

b) no segundo momento da análise do LD, procedemos à análise de conteúdo das mensagens da Unidade 4⁶³, escolhida no mapeamento por ser a única onde as juventudes aparecem no livro.

Para isso, consideramos a Análise de Conteúdo (AC) tendo em vista as etapas da técnica, a saber: 1. **a pré-análise**, composta das etapas de: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material; 2. **a exploração do material** e, 3. **o tratamento dos resultados obtidos e interpretação**.

Buscamos perceber nas mensagens, ou seja, nas falas dos *corpora* materializadas no mapeamento do LD, nas observações do momento-aula, nos registros no diário de campo, nas entrevistas com as professoras, bem como nos grupos focais, como estão sendo tratadas as juventudes.

Conforme a opção metodológica escolhida, o estudo se deu com base na categoria: Juventude, tendo como subcategorias: livro didático e gênero textual, o livro visto como documento onde se busca enxergar o tratamento dado aos jovens a partir dos gêneros textuais, e o gênero compreendido como constituinte do livro e produtor de

⁶³ No mapeamento do LD na área de pesquisa, foram levantadas três unidades: a unidade 01 que trata dos conteúdos de história e contém como tema: Brasil: nossa terra, nossa gente, a unidade 02: que apresenta como tema central: Planeta terra em constante transformação e a unidade 04: que traz como tema central: Cidadania e qualidade de vida. Para o mapeamento as três unidades foram consideradas, mas para a análise de conteúdo optamos pela UNIDADE 04 por ser a única que traz a discussão acerca das juventudes.

sentido na medida em que se consolida como enunciado, fruto de um processo de escolhas que representa determinadas intenções ideológicas, logo, formas de ver as juventudes.

As subcategorias definidas *a posteriori* se mostraram imprescindíveis na problemática investigada, para assim podermos alcançar nossa proposta de pesquisa tendo as juventudes como categoria central.

Bardin (2009) afirma que, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, objetivando perceber o conteúdo e proceder a inferências sobre: i) as características do texto; ii) as causas e/ou antecedentes das mensagens; iii) efeitos da comunicação, uma análise direcionada do ponto de vista do receptor, estudando o efeito, o impacto que determinada mensagem causa nesse receptor, no leitor, ouvinte. No caso desta pesquisa, a AC objetiva perceber o conteúdo das mensagens que os *corpora* evidenciam, buscando no efeito dessas mensagens compreender qual o tratamento dado às juventudes.

3.2.1 O processo: fundamentos da AC

Segundo Ototumi (2008, p. 64) a “análise do conteúdo visa obter indicadores quantitativos ou qualitativos que propiciem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção ou recepção das mensagens”. Constituindo-se uma técnica de análises que se aporta na observação das mensagens postas nos textos.

Bardin (2009, p. 121) apresenta as diferentes fases da análise do conteúdo organizadas em três “polos cronológicos: i) a pré-análise, ii) a exploração do material e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

1. Pré-Análise: é a fase de organização, configurada nas buscas iniciais, nos primeiros contatos com os materiais que foram analisados. Essa etapa pressupõe algumas atividades:

a) Leitura flutuante: a primeira atividade da pré-análise, consistiu em estabelecer um primeiro contato com o material que seria analisado, “deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes [...]” (BARDIN, op. cit., p. 122).

b) Escolha dos documentos: os *corpora* documentais que constituem a análise. No caso desta pesquisa os *corpora* documentais são compostos dos gêneros textuais

mapeados no LD, das entrevistas com as professoras das salas de EJA e dos grupos focais realizados com os alunos das salas pesquisadas.

c) Formulação das hipóteses e dos objetivos: para efetivação da pesquisa partimos de uma hipótese bem como de objetivos definidos *a priori* já explicitados nesta pesquisa e a partir do quadro teórico buscando “fazer falar o material” (BARDIN, 2009, p. 124).

d) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: os textos (entrevistas, gêneros e grupos focais) são considerados “uma manifestação que contém índices que a análise vai fazer falar” (idem, p. 126). O trabalho consistiu em preparar a escolha desses índices, ou seja, dos temas dentro das mensagens, que nesta pesquisa, está expresso nas Unidades de Contexto (UC). Posteriormente à escolha dos índices “procede-se à construção de indicadores precisos e seguros”, nesta pesquisa, as Unidades de Registro (UR).

e) Preparação do material: foi o momento da “edição” do material, uma preparação formal. No caso desta pesquisa se processou da seguinte forma: i) as entrevistas com as professoras e os grupos focais foram gravadas e transcritas na íntegra, tendo-se o cuidado de não higienizar o texto. Ou seja, foram mantidas as diferenças linguísticas, as variações nas formas de dizer dos entrevistados, não sendo isso uma preocupação, pois o foco do trabalho está no que é dito e não no formato escrito do que é dito. Após a transcrição procedeu-se à leitura flutuante que apresentou a *posteriori* as categorias recorrentes após leitura exaustiva dos textos, decorrendo desse processo alguns recortes tendo em vista a hipótese e objetivos da pesquisa.

2. Exploração do material: momento em que transcorridas as etapas da pré-análise, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (idem, p. 127).

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: momento em que os resultados obtidos da codificação, do recorte das mensagens e da análise a partir das categorias levantadas, foram tratados “de maneira a serem significativos (falantes) e válidos, permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”(idem, ibidem).

3.3 O território das coletas

3.3.1 As escolas: universo da pesquisa

As instituições pesquisadas foram escolhidas num universo das 59 escolas que integravam a rede pública municipal de educação da cidade de Arapiraca⁶⁴ que, segundo dados do Departamento de EJA (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no ano de 2009, contava, no mês de abril do ano mencionado, época da coleta dessas informações, com 32 escolas que ofertavam Educação de Jovens e Adultos, sendo que, 13 escolas localizavam-se na zona urbana e 19 na zona rural, atendendo a um total geral de 5.338 alunos. Destes 1.448 encontravam-se no 1º Segmento (1.041 na zona urbana e 407 na zona rural) e 3.890 estavam no 2º Segmento (sendo 3.003 na zona urbana e 887 na zona rural), num total de 139 turmas, sendo 59 do 1º segmento e 80 do 2º segmento de EJA.

Em se tratando especificamente do recorte etário das juventudes, os dados coletados na SEMED são do ano anterior a pesquisa (2008), visto que a equipe do DEJA não possuía até o momento desta coleta, os dados de 2009 em relação a esse recorte. No ano de 2008, a rede municipal contava com 3.601 alunos na EJA, 1.405 no 1º segmento, sendo que aproximadamente 50% destes compreendiam a faixa etária das juventudes e 2.196 no 2º segmento.

Para atender a demanda do 1º segmento, objeto desta pesquisa, o município possuía um quadro de 59 docentes, sendo 38 contratados, 19 efetivos e 02 não tiveram seu vínculo empregatício divulgado no documento pesquisado.

Alguns critérios circundaram a escolha das escolas, dentre eles:

1. Trabalharem há mais de cinco anos com a Educação de Jovens e Adultos;
2. Ofertarem, em 2009, o 1º segmento da EJA, período pós-alfabetização – objeto da investigação;
3. Utilizarem o Livro Didático adotado na rede municipal de ensino.

Nessas escolas, consideramos os pré-requisitos, mencionados abaixo, em relação às professoras a serem observadas:

⁶⁴ Arapiraca, cidade localizada na região Agreste do Estado de Alagoas, a 128 km de Maceió. Conta com uma população de aproximadamente 210.000 habitantes e sua área é de 351 km². Cidade situada numa planície e fica a 265m de altitude.

1. Serem efetivas na rede;
2. Terem experiência de no mínimo três anos como docente da EJA;
3. Lecionarem na 3ª Fase do 1º segmento;
4. Usarem o Livro Didático em sala de aula.

Com base nos critérios listados, procedemos à busca e definição das escolas junto ao Departamento de EJA da SEMED a partir do mês de outubro do ano de 2008, que fez a triagem entre as escolas que atendiam aos requisitos necessários ao desenvolvimento da pesquisa anteriormente definidos. No momento da triagem, algumas dificuldades se apresentaram, como:

i) O fato de que no ano de 2009 a rede municipal não adotou o LD e as poucas escolas que trabalhavam com esse recurso metodológico, utilizavam as sobras dos livros recolhidos no ano de 2008;

ii) O limitado número de professores efetivos na rede, conforme mostrado anteriormente, dada a inexistência de concurso público no município há muito tempo e, principalmente para o ensino de EJA, o que só aconteceu, somente em janeiro de 2010;

iii) Grande número de docentes efetivos, sem a experiência mínima exigida pelos critérios definidos pela pesquisa, atuando na EJA a partir de 2009⁶⁵.

Dadas as condições objetivas apresentadas pela rede e, as dificuldades encontradas, tornou-se difícil atender todos os critérios previamente definidos para a escolha das professoras. Dessa forma, o quadro configurou-se da seguinte forma: na Escola Esperança, a professora era do quadro efetivo havia mais de dez anos, mas só estava na EJA aproximadamente a um ano. Enquanto que na Escola Sossego, a docente tinha experiência de mais de dez anos na EJA, todavia não pertencia ao quadro efetivo, sendo ano após ano contratada da rede e submetendo-se a concurso em janeiro de 2010.

Assim, todos os critérios com relação às escolas foram atendidos, mas em se tratando dos critérios para a seleção das docentes: experiência na EJA e efetivação na rede precisaram ser revistos, dada a dificuldade de encontrar um espaço que atendessem todos os requisitos pelas razões já explicitadas.

⁶⁵ No ano de 2009, a rede municipal de ensino de Arapiraca estava começando a implantar uma proposta de trabalho diferenciada da ofertada anteriormente, a qual consistia em estruturar todo o ensino noturno modalidade de EJA, no 1º e 2º segmentos. Daí muitos docentes efetivos e até então trabalhando em outras áreas, por ensinarem no noturno foram remanejados para as salas de Jovens e Adultos, mesmo sem a experiência necessária ao trabalho nessa modalidade de ensino.

Definidas as intenções da pesquisa e vencidos os desafios da busca inicial, partimos para o campo da investigação, o território da coleta de dados – duas escolas do município de Arapiraca – as quais foram codificadas nesta pesquisa como Escola Esperança, a primeira instituição a ser visitada e Escola Sossego, a segunda escola, preservando a identidade das instituições que de forma tão acolhedora e respeitosa receberam-nos, permitindo adentrar aos seus espaços para proceder às atividades de coleta de informações.

As visitas às instituições aconteceram entre os meses de abril e dezembro de 2009 e foram predominantemente, no turno noturno, horário de concentração da EJA, duas vezes por semana. Na Escola Esperança aconteceram quinze visitas, mas destas, em apenas 10 dias houve aula, (cerca de 67% do total de visitas), perfazendo a carga horária de 21 horas de observação. Já na Escola Sossego, foram 18 visitas, destas, houve aula 15 dias, (cerca de 89% do total de visitas), perfazendo a carga horária de 31 horas de observação.

No geral, das 33 visitas, foram feitas 25 observações (aproximadamente 75% das visitas), mas destas apenas 17 (68%) aulas foram válidas aos objetivos da pesquisa. Ou seja, foram as aulas em que as professoras utilizaram o LD na área de pesquisa, isto se deu pelo fato de que, em muitos momentos, as docentes trabalhavam com outros gêneros textuais, como música, poema, reflexões, entre outros, ao que elas chamaram de “complemento”, ou ainda trabalhavam com conteúdos das demais áreas do livro.

3.3.2 As escolas: *loci* da pesquisa

Nossas Reflexões no Diário de Campo (RDC) sobre o momento-aula da Escola Sossego (2009) consideram a escola como um espaço dinâmico e vivo, no qual se constroem múltiplas relações, interações, identidades. É um espaço de convergência entre culturas, de produção e disseminação dessas culturas, mas isto não lhe dá o direito de ser um espaço de aculturação e negação das culturas juvenis. Isso ficou demonstrado no registro do fragmento que se segue:

O som estridente da campanha corta o ar, [...] vozes, sons, murmúrios, olhares, sorrisos, lamentações. Adentra a escola o volume de estudantes, professores, trabalhadores da escola. Moças, rapazes, jovens, adultos, idosos chegam à escola, uns mais apressados, outros

muito pouco interessados, alguns nem um pouco interessados. Todos povoam agora o mesmo espaço (RDC-ESCOLA SOSSEGO).

É um espaço que congrega mundos e esses mundos precisam ou pelo menos deveriam estar em diálogo, não ocupando espaços antagônicos e relações de negligência identitária, ou mesmo sobreposição e validação de uma(s) cultura(s) sobre outra(s). Isso foi enfatizado em mais um registro que fizemos no diário de campo:

A aula começa e o assunto de hoje é zona rural e zona urbana. Na sala de aula se formam agrupamentos heterogêneos, no entanto há um grupo que ‘naturalmente’ não se mistura muito: é o agrupamento dos alunos-jovens-adolescentes, eles falam sobre outros assuntos, não sobre o trabalho e a vida na zona urbana e rural. Um ou outro isola-se em todos os aspectos.

Nesse dia a sala de aula contava com 21 alunos, sendo 13 jovens e 08 adultos, divididos em 09 homens e 12 mulheres. O isolamento do aluno acima mencionado provocou o aguçamento de nossa curiosidade. E observando os seus movimentos percebemos que, o estudante senta-se no final da última fila perto da parede, não estabelece nenhum vínculo com os demais. Não traz o livro didático e evita emitir opiniões, uma vez que, e muito raramente, participa das atividades, mesmo com toda a insistência da professora, que não consegue trazê-lo para o mundo da escola e, conseqüentemente, da sala de aula.

Essa curiosidade nos levou posteriormente a um diálogo com esse sujeito. Tratava-se de um jovem de 16 anos, não gostava do horário de estudo estando ali meio contra a vontade, entre outras questões vivia na sala de EJA o sentimento de não lugar. Mostrava-se altamente centrado no seu próprio mundo, um mundo que dificultava a entrada de ‘estranhos’, haviam verdadeiras muralhas entre o mundo da vida daquele jovem e o mundo da escola.

Esse é um exemplo que, no nosso entendimento, repete-se nas turmas de EJA em todos os recantos brasileiros, uma vez que, apesar de termos os jovens nas salas de aula, permanecemos ministrando aulas para adultos. Como historicamente foi marcada essa modalidade, atrelado ao fato de uma lacuna ainda existente, nas Universidades Brasileiras da formação de professores para essa modalidade.

Quando afirmamos que as aulas são para adultos, isto se pode ser constatado nos momentos em que, em nossas observações, percebemos a relação que era

estabelecida entre os saberes das disciplinas escolares e os saberes dos alunos. Chervel (1990), nas discussões sobre a ‘História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa’, afirma que o termo disciplina sempre foi objeto de muitas discussões. O termo vem “do latim disciplina, e designa ‘a instrução que o aluno recebe do mestre’”, isto evidencia o teor instrucional que circunda o conceito de disciplina o que pode ser um indicador do fechamento das discussões sobre determinados saberes em áreas específicas, distanciando-se do que se propunha o livro, de uma visão interdisciplinar dos saberes, ao contrário fragmenta-os em determinadas estruturas disciplinares.

A compreensão da necessidade de interdisciplinarizar os saberes estabeleceria uma intersecção entre o mundo dos saberes escolares e o mundo dos saberes dos sujeitos que habitam o espaço da sala de aula, dentre os sujeitos jovens e suas culturas. Urge a necessidade de redefinição das práticas escolares buscando a vida no interior das salas de aula e a superação da fragmentação do saber e de sua mera transmissão. É o que defende Pérez Gómez (2007, p. 26), quando afirma que:

[...] É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, à crítica, a iniciativa e a criação.

Uma proposta interdisciplinar⁶⁶, se alicerça em defesa de uma ação mais efetiva, carregada de vida e em busca da redefinição das estruturas arcaicas que sustentam nosso ‘modelo curricular engradado’, “pressupõe uma articulação entre o ambiente físico e social e o processo de construção das múltiplas identidades [...] cultural, social, histórica; da subjetividade e cidadania através da leitura de seus jeitos de ser, viver, relacionar-se [...]” (HICKMANN, 2002, p. 9, 10). Nesse caminho os caminhantes da EJA (professora e estudantes) envoltos numa proposta de transposição do viés

⁶⁶ Quando tratamos da questão da interdisciplinaridade, do trabalho interdisciplinar, falamos de um lugar que, como educadoras, pensamos a interdisciplinaridade como uma possibilidade de contraposição ao modelo arcaico de divisão do conhecimento em partes, as disciplinas. A interdisciplinaridade não como uma justaposição de disciplinas, mas como um processo de diálogo e confluência entre os diversos saberes num ir e vir de campos do conhecimento capazes de se comple(men)tar, rompendo com o modelo clássico pautado na racionalidade científica e positivista, ultrapassando as fronteiras da visão parcelada e desarticulada imposta pela organização das disciplinas.

cartesiano, rompem as estruturas e caminham rumo a um novo paradigma, o paradigma da valoração do ser enquanto pessoa que se constrói não por partes, mas na sua totalidade.

O paradigma interdisciplinar se aporta na compreensão de diversos teóricos (FAZENDA, 2005; SEVERINO, 2005; AZEVEDO e ANDRADE, 2007, entre outros), como sendo um modelo em que a superação da fragmentação se dá pela compreensão de que a organização escolar e da sala de aula se dá como “um cordão umbilical”, (SEVERINO, 2005, p. 39), perspectiva que se sustenta na percepção de que “tudo parece estar em construção” (THIESEN, 2008, p. 547):

Surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade (THIESEN, 2008, p. 546).

Acredita-se que é na concepção do trabalho de forma interdisciplinar, que se tem a incumbência de ultrapassar a base lógica da ‘classificação’ dos saberes, marca do controle e do poder dominante na estrutura curricular e, avançar rumo a superação dessa estrutura que ‘enquadra’ o que pode ou o que não pode estar dentro de uma determinada disciplina, cada uma com suas especificidades, seu mistério, seus valores.

Pensando o termo ‘disciplina’ como ação de subordinação ou submissão, é condição ultrapassar esse viés, ou seja, a proposta da interdisciplinaridade rompe com o modelo de subordinação de um saber a uma única e específica ‘disciplina’. A submissão deixa de existir e em seu lugar tem espaço a interação, o diálogo entre os saberes, as áreas, o que caracteriza um novo paradigma curricular e, conseqüentemente, a produção de um LD com base no pressuposto do diálogo entre os vários saberes não o isolamento, na liberdade e não no trancafiamento desses saberes.

É o que Monteiro (2001, p. 122) chamou de “modelo diretivo tradicional”. Segundo a autora esse modelo “privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, [...] o saber não questionado[...], um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado”.

O desenho curricular apresentado pelo LD da EJA, objeto de nossa investigação, evidencia uma estrutura que materializada nos conteúdos disciplinarmente estruturados

a partir de uma lógica adultocêntrica⁶⁷, como podemos observar em algumas das temáticas das unidades analisadas:

História: 1. Brasil: quem somos nós! (p. 5), 2. Brasil: como tudo começou, 3. Por que os portugueses aqui aportaram? (p. 11), 5. Brasil, colônia de Portugal, 6. Nosso país já foi uma monarquia, 7. Nosso país já foi uma monarquia; **Geografia:** 1. Nosso mundo nem sempre foi assim (p. 44), 2. Os espaços do município urbano e rural (p. 48), 3. O espaço urbano. (p. 48), 4. O espaço rural (p.53), 5. Revolução industrial, 6. Os lugares em contato entre si. (p. 56); **Cidadania:** 1. A vida moderna transforma a sociedade (p. 78), 2. Nas cidades há muitas desigualdades (p.80). 3. Qualidade de vida: necessidades e direitos do ser humano (p. 82), 4. Saúde e desenvolvimento (p. 84), 5. Alimentação e qualidade de vida (p. 85).

Ainda podemos respaldar as afirmações de que as “aulas eram para adultos” se pensarmos que, especificamente, os alunos adultos são fruto de um processo de escolarização clássica. Logo, trazem na base de sua representação de escola, um modelo de aula onde a transmissão, memorização e assimilação passiva tomam a primazia.

Podemos inferir, a partir dos fragmentos do Diário de Campo descrito abaixo, que esses alunos adultos poderiam se reconhecer um pouco mais no modelo de aula clássico, como podemos ver no processo de um momento-aula, em uma quinta-feira, contando com 20 alunos, sendo 11 jovens, 01 idoso e 08 adultos. Apesar da sala de aula conter mais de 50% da turma composta por jovens, a professora começa a aula dizendo: “*hoje vamos revisar português*”. Começa escrevendo na lousa a atividade de revisão sem nenhuma maior interação com os agrupamentos: jovens, adultos ou idosos.

Pelo início da aula, é possível inferir que a dinâmica do trabalho pauta-se na concepção clássica de escola em que a reprodução do saber científico é pré-determinado para um modelo. Na sala de aula da EJA começam então as “interações”, com os alunos-adultos pois, os jovens, nada conseguem dizer nesse momento da aula e quando se manifestam não conseguem se sentir satisfeitos. Registramos o diálogo da professora

⁶⁷ Estamos aqui chamando de lógica adultocêntrica, o desenho curricular pautado numa estrutura hierarquizada, dividida legalmente em áreas específicas e projetado a partir da lógica racionalista que em nome do conhecimento científico, tido como único e verdadeiro, se distancia do belo, da arte, da emoção, deixando de fora desse desenho saberes próprios das culturas juvenis e que poderiam contribuir para o reconhecimento do momento-aula como espaço também dos sujeitos jovens.

com os alunos em uma aula de língua portuguesa, no sentido de complementar palavras que tenham **m** ou **n** medial. Vejamos a seguir:

Professora: -“Antes de p ou b se escreve o quê?
 Os alunos: - “M” (Responderam de forma uníssona e reproduzindo o que estava escrito na lousa).
 A professora: -“Isso mesmo”.
 Aluna jovem: “- Professora eu não estou entendendo.”
 A professora: “- Meu amor antes de p e b se escreve M não é?,
 A aluna jovem insiste: “- Não sei, não tô entendendo”.
 A professora insiste: “- Antes da letra P e da letra B se escreve M, por exemplo: empada, antes das outras letras se escreve N, entendeu?”.
 Aluna jovem dá o silêncio por resposta.

Quando afirmamos que as ‘aulas eram para adultos’ é na perspectiva de que esses sujeitos se reconheciam (um pouco) mais nas discussões do que os sujeitos jovens. Não havia um maior diálogo entre os saberes dos sujeitos jovens e os saberes propostos a partir do currículo materializado no LD e a intervenção metodológica da docente.

Mesmo que a professora “lutasse” para aproximar os saberes dos estudantes e os saberes acadêmicos, não podemos afirmar que o aluno adulto era participante efetivo todo o tempo da aula, mas, podemos dizer que sim, ele se reconhecia um pouco mais nas discussões tanto pelo conteúdo em si quanto pelas intervenções docentes.

A partir da forma como os conteúdos eram abordados e do nível das ‘interações’ que se estabeleciam entre o saber científico, o saber discente e o saber docente no processo de mediação. Ou, às vezes, transmissão, percebia-se um processo de resistência camuflada patente na fuga dos jovens do momento-aula, mesmo quando permaneciam no contexto da sala de aula, como é o caso da aluna que após sucessivas tentativas de compreensão da discussão, silencia frente ao questionamento: ‘entendeu?’.

A escola e a sala de aula não se consolidam como “espaços de síntese”, (LIBÂNEO, 2001), mas como espaço de transmissão, não considerando:

Se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico/sociais; não há conhecimento absolutamente puro, ascético, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado (ou, com sotaque italiano, empenhado) de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. [...] A escola está grávida de história e sociedade [...] (CORTELLA, 2008, p. 104).

Uma outra situação de “interação” onde os adultos se sentem melhor contemplados está descrita no fragmento do Diário de Campo de uma terça-feira, com podemos observar:

A aula inicia com uma conversa acerca da palestra que aconteceu na escola sobre ‘violência’. Os alunos-adultos e jovens-adultos demonstram indignação com o alto índice de violência que tem tomado conta do bairro. Um aluno-adulto diz: ‘meu cunhado tá lá preso e eu não vou lá nem visitá-lo, foi ele quem procurou com essa história de turminha, de amigo’. A proposta da aula é sobre os aspectos atuais do bairro onde a escola está situada, nesse dia a sala de aula tem 31 alunos, sendo 22 jovens e 09 adultos. Um fato a considerar, é o de que a presença das juventudes é marcante, mais de 70% da turma, neste dia, é composta por pessoas jovens, no entanto, grande maioria deles, principalmente os jovens-adolescentes, sentados próximos a mim, falam sobre: ‘jogos, mulher, cansaço, violência’, mas se negam a participar de modo mais efetivo da aula.

Percebe-se que há uma resistência revelada dos sujeitos jovens em participar das discussões do momento-aula, isto se torna nítido quando são solicitados a participar.

Após o intervalo a professora propõe que em grupos de cinco os alunos realizem uma tarefa, há uma resistência em realizar a atividade, mas acabam se agrupando.

Em outro momento a professora solicita a leitura do fragmento do livro que trata dos direitos do cidadão e que subsidiará a atividade em grupo. Uma aluna jovem diz: ‘isso tudo aqui é?’, O aluno jovem completa: ‘Eu,..., eu não, professora. Ler sozinha é uma coisa, mas ler no meio dos outros...’. Reforçando esse sentimento de não-lugar dos jovens na sala de aula de EJA, o aluno jovem diz: ‘Ôxe, eu não quero fazer isso não’ (falando da leitura).

A polêmica quanto a estada do jovem-adolescente nas salas de EJA, é fato presente em plena segunda década do século XXI. O que se pode constatar a partir das discussões acerca do reexame do parecer CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos⁶⁸. Parecer não

⁶⁸ O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 definiu as Diretrizes Operacionais para a EJA, especificamente no que diz respeito aos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso, da idade mínima e certificação nos exames de EJA e da EJA por meio da Educação a Distância. O parecer foi aprovado no dia 08 de outubro de 2008 e seguiu para o gabinete do Ministro em 29 de outubro de 2008, para fins de homologação, o que não aconteceu retornando para o Conselho Nacional de Educação em 08 de janeiro de 2010. Foi reexaminado e aprovado a partir do Parecer CNE/CEB 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. (Informações oriundas do relatório do Parecer 6/2010).

homologado e reexaminado por meio do Parecer CNE/CEB nº 6/2010, tendo como pauta a discussão acerca da idade mínima para ingresso na EJA.

Segundo o parecer do reexame das Diretrizes operacionais, a argumentação para o aumento de 15 para 18 anos, o ingresso na EJA, é o processo de “juvenilização da EJA” com a entrada dos sujeitos com idade entre 15 e 17 anos e querendo evitar uma “migração perversa do ensino fundamental regular para EJA” (BRASIL, 2010, p. 6).

Em pleno século XXI estamos ainda pautados no critério etário para temporalizar quando o sujeito é/está ou não dentro da faixa, dentro da idade própria para uma ou outra série. Em síntese, o parecer vota pela permanência da idade de 15 anos para ingresso na EJA alegando que “é como se o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não lugar. [...] é importante que a legislação não seja um impedimento a mais nas ‘escolhas’ feitas pelos jovens” (BRASIL, 2010, p. 5, 6).

Permanecem os jovens-adolescentes nas salas de EJA. Como então fazer da escola e da sala de aula um espaço de acolhimento sendo capaz de visibilizar o mundo dos jovens? Como num modelo de educação formal e de estruturas arcaicas pode o sistema educacional, “dar visibilidade a esse expressivo grupo”, os jovens reais que estão na EJA? (ANDRADE, 2004, p. 45).

Neste trabalho toma-se a concepção de escola a partir do olhar de Libâneo (2001, p. 40), quando defende que a escola necessária aos novos tempos precisa ser uma instituição que possa fazer frente aos desafios impostos pela contemporaneidade, uma instituição “provê formação cultural e científica [...] uma escola que inclui, contra a exclusão”. Essa escola segundo o autor (op. cit. p. 41):

[...] vai se convertendo num ‘espaço de síntese’, [...] entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho [...], e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento [...], precisa esta articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

A escola como espaço de síntese diz respeito ao novo papel que a instituição escolar assume na contemporaneidade. Onde a reprodução dá lugar à construção do conhecimento e esta por sua vez bebe nas águas do saber do aluno. Saber que se constitui saber escolar a partir das múltiplas relações que se estabelecem no campo da resistência e não da aceitação passiva das ‘verdades consagradas’ pela escola.

Teóricos como Sacristán & Gomez (2007), Cortella (2008), Chervel (1990), Lopes (2007) entre outros tomam a escola, os saberes escolares e a sociedade como objeto de estudo. Discutem que apesar da escola em determinados momentos assumir seu papel conservador e estar para reproduzir saberes prontos e acabados oriundos de uma visão de escola como ‘aparelho ideológico’, esta concepção já não mais se sustenta. Chervel (1990) reconhece que:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina.

No entanto, tal concepção já não consegue dar conta das necessidades do mundo contemporâneo. Requer-se uma escola que em seu bojo seja mais que transmissora de informações. Uma escola que oriente provocando “a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 26). Não uma instituição estática, mas em movimento. Movendo-se na vida e para a vida, promovendo nos sujeitos que dele participam o sentimento de pertencimento a esse espaço.

Como disseram Sácristan e Pérez Gómez (2007) a partir de Enguita (1990), a escola é “**uma trama de relações sociais materiais que organizam a** experiência cotidiana e pessoal do aluno/a [...] (p. 17). “É um cenário permanente de conflitos [...] O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal” (p. 19).

É assim que, comungando da ideia de que as instituições escolares são “espaços de síntese”, entre a experiência de vida e o saber científico, como espaço onde estão presentes a “trama do saber”, sempre se configurando em “espaços de permanente conflitos” que vemos o trabalho nela desenvolvido como fundamental ao acolhimento ou não das juventudes nas salas de aula da EJA.

As escolas pesquisadas, localizam-se na zona urbana do município de Arapiraca, e possuem características próprias que as tornam ‘parecidas’, estarem localizadas em áreas meio periféricas da cidade, pertencerem à mesma rede de ensino, atenderem a

comunidades carentes, ofertarem o 1º Segmento da EJA no turno noturno, e também possuem detalhes em comum quando se trata dos sujeitos por elas atendidos.

No geral, são comunidades empobrecidas, carentes e de baixa renda, sendo que aproximadamente mais de 50% das famílias que recebem até 01 salário mínimo são atendidas pelos programas do governo federal reunidos no Programa Bolsa-Família⁶⁹.

A estrutura organizacional das comunidades referidas, assemelha-se à descrita por Foote White (2005) em seu livro ‘Sociedade de esquina’, quando trata dos agrupamentos que vão sendo formados a partir da estrutura da comunidade de Cornerville e tomando como possibilidade de estruturação desses agrupamentos menos assistidos economicamente, os programas assistencialistas de caráter governamental. Basta observar o relato abaixo:

As pessoas respeitáveis tinham acesso a uma quantidade limitada de informações sobre Cornerville. [...]. Em passeios turísticos podia-se descobrir que os banheiros eram coisas raras aqui, as ruas estreitas e mal-cuidadas transbordavam de crianças, que a delinqüência juvenil era alta, a criminalidade entre adultos maior ainda, e que **uma grande parcela da população recebia auxílio-desemprego ou estava na WPA**(Works Progress Administration: programa federal de assistência social [...] nota de rodapé) durante a Depressão. [...] as pessoas de Cornerville aparecem como **alvo do interesse de assistentes sociais**, são identificadas como réus em casos criminais ou integrantes das ‘massas’ (WHITE, 2005, p. 19). (grifos em negrito, nossos).

Em se tratando das escolas pesquisadas, apesar de na Escola Esperança algumas famílias terem uma situação econômica ‘estável’ trabalhando como domésticas, comerciários (nem sempre de carteiras assinadas), servidores públicos e alguns autônomos (ambulantes ou pequenos negócios), a maioria da comunidade, cerca de 100

⁶⁹ O Programa Bolsa-Família originou-se a partir do Programa Bolsa-Escola, incentivado por instituições internacionais como o banco Mundial, e que se constituiu programa de transferência de renda, com condicionalidades brasileiras, idealizado pelo prefeito de Campinas (SP) José Roberto Magalhães Teixeira do PSDB e implantado no município durante sua gestão no ano de 1994 e de Cristóvam Buarque em Brasília, cujo objetivo é pagar uma bolsa às famílias de jovens e crianças de baixa renda como estímulo para que esses frequentem a escola regularmente. O programa Bolsa Escola federal foi implementado em 2001 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Chegou a beneficiar mais de 5 milhões de famílias em todo o Brasil quando, em 2003, foi incorporado ao Programa Bolsa Família pelo presidente Lula, fruto da junção do Bolsa Escola, do Auxílio Gás e do Bolsa Alimentação (estes também integrantes da Rede de Proteção Social criada por FHC) e criou o Bolsa Família, que é hoje o terceiro maior programa de transferência de renda do País.

famílias, vive de trabalhos temporários, chamados de “bico”, ou mesmo trabalhos sem registro oficial, perfazendo uma renda mensal inferior a 01 salário mínimo.

Enquanto que a comunidade onde se situa a Escola Sossego, conta com cerca de 1.500 famílias com média de 06 pessoas por moradia. Muitas dessas famílias sobrevivem ainda da agricultura, do cultivo do fumo, da mandioca, hortaliças com renda mínima familiar de 01 salário mínimo mensal, sendo que 40% têm trabalho fixo, 30% ocupam trabalho temporário e 30% são desempregados. Quanto ao nível de escolaridade, a grande maioria das famílias é analfabeta⁷⁰.

Tanto a comunidade estudantil da Escola Esperança quanto da Escola Sossego é oriunda de diversas localidades, diversos sítios⁷¹, atendendo a sujeitos com idades que variam entre 10 e 75 anos, com algumas exceções para mais ou para menos.

3.3.2.1 Escola Esperança

Situa-se numa região mais central da cidade de Arapiraca, onde funciona desde 1984. Considerando que o PPP (2000-2001) existente estava em revisão, à época, nos apropriamos tão somente dos dados históricos e a situação econômica dos sujeitos estudantes. Realidade que se repete na Escola Sossego.

Segundo os arquivos da Secretaria da Escola, levantamos que no ano letivo de 2009, foram matriculados 614 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano (no turno diurno) e a Educação de Jovens e Adultos (no turno noturno). A escola configura-se como um espaço relativamente pequeno, mas acolhedor, possui apenas 06 salas de aula e no turno noturno funciona com três salas de aula de 1º segmento de EJA, sendo 01 turma da 2ª Fase e 02 turmas da 3ª Fase do 1º Segmento, atendendo a 259 estudantes no turno matutino, 240 no vespertino e 115 no noturno. No período noturno atende apenas o 1º segmento da EJA e busca construir um ambiente acolhedor, vendo a necessidade de muitos. Tem um diferencial no atendimento, o fato de ofertar merenda escolar nesse turno, o que é muito bem visto pelos estudantes.

⁷⁰ Informações retiradas dos PPP das escolas.

⁷¹ Sítios aqui são as comunidades rurais situadas em pequenas propriedades particulares que têm basicamente na agricultura de subsistência o seu sustento e que, por isso, muitos dos estudantes da EJA precisam trabalhar na cidade.

3.3.2.2 Escola Sossego

Construída na década de 1970, mais especificamente no ano de 1973, tendo portanto 36 anos de existência, à época (2009) da coleta dos dados. Quando de seu surgimento possuía uma estrutura pequena de apenas 02 (duas) salas de aula e aproximadamente 160 (cento e sessenta) alunos, com ensino de 1^a a 3^a série do ensino fundamental. Foi progressivamente ampliada e chegou a ofertar o ensino fundamental completo e ensino médio. No entanto, a EJA se solidifica nesse cenário só a partir dos anos 1998.

A instituição está localizada em um bairro da região periférica urbana, vive um clima de campo, por possuir um caráter mais urbano-rural, pelo fato de estar situada em uma comunidade mais afastada do centro da cidade. Como dizem seus moradores, “um lugar cortado pela pista”, o que historicamente a tem caracterizado como uma comunidade com traços mais do campo que mesmo da cidade.

O prédio possui uma estrutura física carente, há dificuldades com mobiliário, iluminação e muitos problemas para conseguir atender o ensino noturno como, por exemplo, a cantina que não funcionava e, às vezes, até faltava água para os alunos. Abriga ao todo 14 salas de aula, atendendo nos turnos matutino e vespertino aos alunos do ensino fundamental do 1^o ao 7^o ano. No turno noturno atende ao 1^o e 2^o Segmentos de EJA, com um total de 06 turmas, sendo 02 (duas) turmas do 1^o Segmento e 04 (quatro) turmas do 2^o Segmento.

3.3.3 As salas de aula

Assim como situamos as escolas campo da pesquisa, de igual modo, se faz necessário localizar dentro dessas escolas as salas de aula investigadas. A partir das ideias de Novasky (2008), Araújo (2008) e Sanfelice (2008), acreditamos ser a sala de aula o espaço privilegiado para a aprendizagem, não só dos saberes acadêmicos, mas da aprendizagem do humano, do ser, da pessoa em sua inteireza.

Visto assim, não pode ser um espaço inerte, indiferente às pessoas que habitam esse espaço, mas um lugar onde os sujeitos oprimidos, excluídos, ‘fora da faixa’, ‘fora da idade’ podem se encontrar e conviver, ou seja, viver com o outro, o outro colega, o outro professor, o outro conhecimento.

A sala de aula, a Escola Esperança possuía na matrícula inicial 47 estudantes, mas na época da pesquisa (abril a agosto de 2009) frequentavam uma média de 25 alunos, com idades entre 15 e 70 anos de idade. Apesar desse contexto intergeracional, não observamos conflitos etários uma vez que havia um clima de solidariedade, respeito e afeto. Ou seja, respeito, às diferenças de cada geração. O único idoso concebia a sala de aula como um espaço de convivência, o que permitia a sua frequente saída da rotina doméstica.

Em se tratando especificamente dos momentos observados durante a pesquisa, podemos inferir que, talvez os conflitos, ou mesmo o tensionamento próprio das relações intergeracionais nas salas de EJA não tenha sido percebido, pelo fato de que os(as) jovens presentes na sala de aula não se manifestavam contrários aos conteúdos. Não o contestavam, não se rebelavam, pelo contrário ‘aceitavam’ a relação estabelecida pela professora na disseminação do saber escolar, originário do saber científico que pouco tinha a ver com o saber discente, tornando-se vazio. Como consequência disto temos a materialização de um currículo acadêmico, que pouco ou nada tem que possa contemplar as particularidades dos agrupamentos juvenis.

Como disse uma das professoras na entrevistas “são barulhentos, mas no fundo eles são tímidos e meio perdidos”, o que não significa que essa não manifestação de tensão não seja camuflada pelo fato de que:

[...] na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. Inclusive nas aulas, em que reina uma aparente disciplina e ordem impostos unilateralmente pela autoridade do professor/a, e em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego **movimento de resistências subterrâneas** que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos, provocando, a médio e longo prazo, no pensamento e a conduta dos aluno/as, os efeitos contrários aos explicitamente pretendidos (PÉREZ GÓMEZ 2007, p. 19) (grifo nosso).

Quem sabe a tensão esteja disfarçada nos processos subterrâneos de resistência justamente patentes na não manifestação dos sujeitos jovens, principalmente os jovens-adolescentes. É um sentimento de não lugar que os distancia paulatinamente do mundo da escola, dos saberes escolares, das disciplinas, em fim da rotina da escolarização nas salas de pessoas jovens e adultas.

Ainda tratando dos aspectos próprios da diversidade entre os sujeitos da sala, em relação à questão cognitiva, não se pode negar que havia explicitamente a diferença marcada dos ritmos de aprendizagem e de interesses temáticos, não se constituindo em situações pedagógicas constrangedoras.

Percebia-se um clima de respeito à cultura dos sujeitos e, apesar de um grande contingente dos estudantes vir de comunidades que viviam em situações precárias, muitas delas desassistidas pelo sistema de transporte público, um problema frequente em Arapiraca. Pelo fato de serem comunidades populosas que foram surgindo sem maior planejamento, e em algumas delas ser perceptível o elevado índice de violência e criminalidade, mostravam-se pessoas comprometidas com seu processo de formação.

Os estudantes eram procedentes das mais diversas comunidades, a exemplo da Vila Aparecida, Cangandum, Flexeiras, Baixa da Onça, Poção, entre outras. Muitos deles vinham diretamente do trabalho para a escola, mas sentiam-se bem no espaço da sala de aula, sobretudo, pelo companheirismo.

Um dado que vale a pena ser ressaltado é o de que a sala de aula da Escola Sossego possuía na matrícula inicial 54 estudantes, mas na época da coleta (setembro a dezembro de 2009), frequentavam apenas 36 estudantes. O percentual de aproximadamente 40% de estudantes que já não freqüentavam a sala de aula representa aqueles que nunca apareceram e os evadidos. A evasão na cidade de Arapiraca acontece, sobretudo, por questões socioeconômicas, uma vez que a cultura do fumo deixou de ser predominante na região.

Como em todas as situações de escolarização, a EJA também vive seus processos de ‘distanciamento’ dos estudantes do espaço escolar, e isto pode estar diretamente relacionado, no caso pesquisado, ao fato da colheita do fumo⁷², que se dá entre os meses de julho a setembro. Mas também a muitos outros fatores, sejam eles de ordem socioeconômica, cultural, política e mesmo intelectual, isto é, talvez o sujeito não esteja mais acreditando que a escola pode contribuir para seu sucesso, ou mesmo por acreditar já ter atingido seu nível de intelectualidade desejado.

Apesar das inúmeras dificuldades estruturais, a sala de aula da Escola Sossego para além do físico, constituía-se em um espaço de encontros afetivos, cognitivos,

⁷² A cultura do fumo foi por décadas a base da economia arapiraquense, (o que gerou a cidade o título de capital brasileira do fumo), apesar de estar vivendo um período de declínio nas duas últimas décadas e estar sendo superado pelo cultivo de outras culturas, ainda é considerado base da economia local.

relacionais e humanos, pois todos se conheciam e até mesmo os jovens menos ‘entrosados’ com o grupo mais adulto, eram ‘puxados’ para as discussões.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

A concepção de sujeito aponta-se na ideia de dinamicidade, não a de um ser assujeitado, mas produtor de sua existência e de sua história. Assim, concebemos os sujeitos pela lente de (DAYRELL, 2007, p. 159 apud CHARLOT, 2003, p. 33), como:

Um ser humano aberto, possui uma historicidade, portador de desejos e movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, também sujeitos. [...] um ser social e se encontra inserido em relações sociais. [...] um ser singular, que tem sua história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, [...] dá sentido à posição que ocupa nele.

A posição ocupada pelo sujeito é uma posição de ser ativo, que age sobre o mundo, interpretando-o, atribuindo-lhe sentido, não um sujeito mórbido, conduzido, mas condutor de seus processos relacionais, cognitivos, enfim, históricos.

3.4.1 As professoras

As professoras, objeto de estudo, foram nominadas como Professora Ângela, sendo a professora investigada na Escola Esperança e Professora Angelina, a professora da Escola Sossego, ambas possuem licenciatura plena em Pedagogia, em diferentes modalidades, mas anterior a formação em nível superior, ambas possuíam o curso magistério.

A professora Ângela, é licenciada em Pedagogia, e na época da pesquisa (2009), estava a menos de um ano lecionando para jovens e adultos. Ela foi aluna do Programa de Graduação de Professores (PGP)⁷³, na sua 1ª versão, encerrado em 2007, que tinha

⁷³ O Programa de Graduação de Professores (PGP) é uma ação da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e tem como objetivo maior habilitar professores em serviço. Em sua primeira versão iniciada em 2002, formou mais de 3.793 numa parceria com 47 municípios alagoanos, encerrando suas atividades em 2007. O programa trazia em seu bojo a formação para professores em exercício, deste modo o curso ofertado aconteceu ao longo de quatro anos e tinha o formato de oferta modular, acontecia às sextas-feiras (18h00minh às 22h30minh) e aos sábados (08h00minh às 18h00minh). Em sua 2ª versão iniciada em

aporte teórico e técnico para formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais. Em sua matriz curricular, contava com uma disciplina obrigatória sobre os Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos com a carga horária de apenas 30 horas.

Visto não ser objeto mais sistemático de estudo do curso a formação do professor para atuar na EJA, a disciplina de Fundamentos de EJA, expressava na sua ementa discussões acerca da concepção, evolução e formas atuais de Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de Educação Popular. Não contemplava as discussões necessárias à formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino, muito menos tratava das questões pertinentes aos seus sujeitos.

O não aprofundamento sobre as questões referentes à EJA como modalidade de ensino, na formação inicial, acabou deixando na professora Ângela uma enorme lacuna. Isso pode ser constatado no momento da entrevista, quando a citada professora ao ser questionada sobre os seus processos de formação inicial (curso superior) e continuado (SEMED) e também se já participou de discussões acerca das juventudes na EJA, categoricamente afirma que “não”.

E complementa “há sim a necessidade de acompanhamento de formação continuada, para podermos fazer um trabalho melhor com esses alunos” (se referindo aos jovens). Nesse momento, Ângela atribui uma grande responsabilidade à formação continuada⁷⁴, no intuito de que esta venha a ‘suprir as lacunas deixadas na formação inicial’, tornando-a compensatória.

Ao afirmar, na entrevista, que acredita que o LD está estruturado de modo a contemplar o público jovem, a professora Ângela salienta que também “depende do jeito do professor”. Ou seja, a docente reconhece que o trabalho no espaço da sala de aula é competência do professor, pois é ele “o responsável [...] pela mediação aluno/conhecimento” (PLACCO, 2000, p. 95).

Já a professora Angelina, com experiência de mais de 10 anos, todos na Educação de Jovens e Adultos, terminou também seus estudos pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). cursou Pedagogia no formato clássico de aulas diárias e concluiu seu curso no ano de 2006. O curso trazia em sua matriz curricular uma

agosto de 2007, traz além do Curso de Pedagogia, as licenciaturas em: Matemática, Ciências Biológicas e Letras-Português, atuando com mais de 1.700 professores e 51 municípios do Estado de Alagoas.

⁷⁴ A Secretaria Municipal de Educação possuía um trabalho contínuo de formação com as professoras da EJA, mas os jovens/as juventudes até o momento das coletas, ainda não havia se tornado objeto de estudo nos momentos de formação.

disciplina obrigatória com carga horária de 80 horas, e que discutia as questões da EJA na perspectiva de seus fundamentos. No entanto, a docente percebeu que não foi o suficiente, afirmando na entrevista que “[...] muito tem ainda a estudar para realmente compreender o que é o universo da EJA e como efetivamente se processa o trabalho docente nessa modalidade de ensino”.

As professoras percebem a grande importância do processo de formação continuada desenvolvido pela SEMED, mas sentem a ausência nas discussões de um olhar sobre as juventudes. Preocupação expressa na fala da professora Angelina ao referir-se aos alunos-jovens e os desafios à profissão com a inserção desses ‘novos’ sujeitos:

[...] os jovens são barulhentos, chamativos [...] ao mesmo tempo tímidos e meio perdidos. [...] o grande desafio é chegar até eles, [...] se o assunto prendesse mais atenção, eles chegariam na hora, apesar deles estarem na fase de ir pra praça, de brincar, de se encontrar uns com os outros, se encontrarem, mas mesmo assim se os assuntos chamassem mais atenção, ou a forma como eu colocasse conseguisse atingir mais, eles estariam aqui logo cedo, não iriam pedir pra sair mais cedo (PROFESSORA ANGELINA).

No sentido de conseguir “chegar até eles,⁷⁵” (os jovens), as professoras vivem o dilema entre a lacuna na formação inicial e o trabalho que agora exige novas demandas, sabendo que é no cotidiano e nos saberes da experiência que o educador paulatinamente se constrói.

As docentes vivem o desafio de em suas práticas pedagógicas encontrarem os mecanismos para os quais Andrade (2004) chamou a atenção, na perspectiva da superação das práticas escolares desalentadoras, configuradas como ações conservadoras e presumíveis na educação de adultos, atentando para o atendimento e validação da presença dos “jovens reais, aos quais o sistema educacional tem dado as costas” (ANDRADE, 2004, p. 45).

Nas falas das docentes reside a preocupação no atendimento ao direito do sujeito-estudante-jovem, de se ver contemplado e de ter seu direito respeitado no espaço da escola e da sala de aula. Agir pedagogicamente tendo em vista atender os sujeitos-

⁷⁵ O uso da expressão “chegar até eles” evidencia nas falas das docentes que o mundo “desses alunos”, os jovens, é um mundo diferente do mundo escolar e, aproximar esses mundos, conciliá-los e fazer com que dialoguem é um desafio imensurável aos educadores de EJA.

jovens-reais, é o que Andrade (idem, ibidem) vem chamar de “dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação”.

Ao mesmo tempo em que as docentes por um lado, avaliam de forma positiva a entrada dos jovens da EJA, por outro lado, sentem-se provocadas com essa chegada. Isso observamos em sala de aula, quando das intervenções, ambas tentavam aproximação entre os mundos das juventudes e o mundo da escola. É possível perceber uma dessas passagens nas Reflexões do Diário de Campo (RDC) do dia 06 de outubro de 2009.

As observações registradas no Diário de Campo revelam o desejo de “chegar aos alunos” jovens, presentes na ação docente e na aspiração de superar práticas cristalizadas e sem sentido aos agrupamentos jovens. O que se pode perceber na descrição abaixo:

A professora saúda a todos/as com um sorriso acolhedor e começam as discussões do dia, ‘Os espaços do Município: o urbano e o rural’. A professora começa instigando a turma a partir de algumas perguntas como: Aqui no nosso bairro existe alguma empresa grande? Tem alguma empresa aqui na nossa cidade que produz a matéria-prima até a industrialização? Qual é o produto que está sendo investido muito aqui na agricultura? (RDC - ESCOLA SOSSEGO, 06.10.09).

Percebemos na ação da professora a preocupação com o estabelecimento de um diálogo vivo a partir da realidade da comunidade, o que instiga os estudantes ‘mais adultos’, que de imediato se encontram na discussão e começam a se envolver nela,

Os estudantes jovens-adultos e adultos respondem aos questionamentos sentindo-se parte do processo, ela tenta puxar aqueles mais isolados, distantes e pergunta: vocês mais jovens já fizeram algum curso profissionalizante? (RDC- ESCOLA SOSSEGO, 06.10.09).

Percebe-se que os agrupamentos juvenis vivem plenamente sua condição juvenil, mas o grande desafio reside no fato de que, ser aluno, não é uma condição natural para o jovem que frequenta os bancos escolares. Isto se torna nítido no registro do momento em que a professora tenta trazer os agrupamentos juvenis para a discussão do conteúdo trabalhado:

[...] Primeiro começam a chegar os estudantes adultos, depois, bem depois os estudantes mais jovens. Nessa noite tem em sala de aula 30

estudantes, sendo 18 jovens e 12 adultos. [...] Os/as jovens se esquivam das atividades e nos seus pequenos agrupamentos falam sobre assuntos que naquele momento para eles são muito mais interessantes como: gravidez, ‘pegar um bucho’, dar um rolê, tomar uma e assim por diante, totalmente alheios ao que acontece no mundo da escola (RDC- ESCOLA SOSSEGO, 06.10.09).

A professora demonstra preocupação muito grande com a formação das identidades juvenis tentando trazê-los para a discussão. No entanto, parece-nos que ser estudante, é um esforço que ele [o jovem], pode não estar disposto a fazer. Antes de ser aluno, ele é um jovem que “tem uma vida fora da escola, em casa, no trabalho, com os amigos” conforme (SOUZA, 2003, p. 45).

Isso nos leva a inferir que é condição de manutenção da vida na escola e na sala de aula como espaço de construção de identidades e valorização do humano, uma discussão aprofundada acerca da formação continuada das docentes acerca “desses alunos” na EJA.

É possível sentir que há a necessidade de que ‘esses alunos’ precisam ser visíveis não só aos olhos das docentes, mas da escola e do próprio DEJA. Talvez assim, compartilhando o desafio, consigamos efetivamente ver os jovens como cidadãos que, por direito, ocupam seus espaços na EJA. Visto que, a presença de jovens cada vez mais jovens na EJA vem crescendo a cada ano, “modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (BRUNEL, 2008, p. 9).

3.4.2 Os estudantes

A heterogeneidade é uma das fortes marcas das salas de EJA, heterogeneidade esta que se delinea a partir de diferenças desde as questões intergeracionais até as formas de constituição dos sujeitos históricos que fazem da “EJA um espaço de tensionamento e aprendizagem [...] que contribuem para a formação de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora” (CONFINTEA, 2009, p. 28). Isto pôde ser visto em um momento do convívio durante as observações, conforme as reflexões abaixo descritas no Diário de Campo:

Terça-feira, 12 de maio, cheguei mais cedo e preferi ficar um pouco lá fora para ver a chegada dos alunos. Caía uma chuva fininha e fazia muito frio, mas aos poucos eles(as) iam chegando, vindos dos mais

diversos lugares, de longe e de perto. Por conta da chuva iam se aglomerando junto ao portão. Lugar propício para os cumprimentos, “ê aê cara, e aí que que tá pegando hoje?”, para os mais jovens e “boa noite, olá” para os adultos e idosos, os primeiros contatos do grupo que se reunia para mais uma noite de vivências no ambiente da escola e da sala de aula.

As formas de constituição dos sujeitos heterogêneos começam a ser percebidas desde a forma de se cumprimentarem. São jeitos e falas próprias carregadas de histórias e culturas e todas essas (histórias/culturas) se encontraram num mesmo lugar – a sala de aula. O perfil da sala de aula é múltiplo, sujeitos múltiplos e múltiplas especificidades, dificuldades, sonhos, processos interacionais.

A diversidade dos sujeitos faz da sala de aula um espaço de encontros, de diversidade, pois cada um tem seu jeito peculiar e sua forma de ser. São empregadas domésticas, mães, avós, carroceiros, desempregados, do sítio, da cidade, extrovertidos ou tímidos. Pessoas, heterogeneidades, multiplicidades, singularidades, mas cada um(a) com a crença de que a escola ainda poderia lhes trazer algo novo. Como já mencionamos, os sujeitos deste estudo foram os estudantes com idade entre 15 e 29 anos, encontrados na 3ª Fase (pós- alfabetização), do 1º segmento da EJA.

Em se tratando do perfil etário (conf. gráfico 01, em anexo), para o delineamento do grupo jovem, percebemos que na Escola Esperança, do total de 22 alunos, 10 constituem o grupo com idade entre 15 e 29 anos (48% do total). Enquanto que na Escola Sossego, de um total de 33 alunos, 15 alunos (cerca de 46% do grupo pesquisado), compreendem a faixa etária daqueles considerados jovens. Cabe então ressaltar que em ambas as salas, a presença das juventudes é algo expressivo, sendo que na Escola Sossego isto se evidencia muito mais pelo fato de existir alguns sujeitos com idade inferior a 15 anos, a idade legalmente colocada para a entrada na EJA.

No tocante a questão de gênero (conf. gráfico 02), aferimos que nas salas investigadas, tanto na Escola Esperança quanto na Escola Sossego, predomina o gênero feminino, já que de um total de 22 alunos na primeira, 15 são mulheres (68% do grupo), enquanto que de um total de 33 na segunda, 21 são do sexo feminino (66%). O que evidencia o grande número de mulheres que procuram as salas de EJA apesar das adversidades impostas pela maternidade, às vezes precoce, pela incompreensão dos companheiros e tantos outros fatores de igual ou maior peso.

A grande maioria dos alunos das salas da Escola Esperança e da Escola Sossego identificam-se como solteiros (conf. gráficos 3 e 4), mas têm filhos. Grande percentual deles consideram-se pardos, ao que chamam de “morenos”, seja “moreno claro” ou “moreno escuro”. Alguns se nomeiam brancos, mas em todos os casos apenas 01 (um) aluno se identificou como negro, quase que a totalidade dos alunos das salas investigadas nega a negritude tanto em sua origem como na cor da pele (gráfico 05).

Em se tratando das questões sócio-econômicas (conf. gráfico 06), na Escola Esperança, 50% estão trabalhando e na Escola Sossego, 49%, sejam em trabalhos fixos ou temporários como: servente de pedreiro, fazendo bico, na agricultura, vendedora, entregador de supermercado, fazendo flores, carroceiro na feira-livre, babá, dona de casa, carpinteiro, doméstica, cabeleireira, entre outros. No entanto, no que diz respeito as questões salariais os estudantes ‘empregados’ na sua grande maioria recebem mensalmente uma quantia, às vezes, inferior a 01 (um) salário mínimo, o que foi constatado em 59% na Escola Esperança e 47% na Escola Sossego.

Dentre os estudantes que têm alguma renda (conf. gráfico 07) estão ainda: pensionistas e auxílio-doença. Vale salientar também o percentual considerável de desempregados e não assalariados, 32% na Escola Esperança e 45% na Escola Sossego. Julgamos que esse aumento na escola se deu por conta do grande número de jovens adolescentes, que ainda não tiveram a oportunidade de adentrar ao mundo do trabalho.

3.5 O caminho trilhado a partir dos *corpora* levantados

3.5.1 O LD: um pouco sobre ele

O LD tem se tornado lugar de convergência de discussões dos mais diversos sujeitos: legisladores, avaliadores, mercado editorial, professores, pesquisadores, entre outros que, preocupados em observá-lo baseiam suas análises a partir de variados ângulos e tem sido visto como um material de trabalho necessário ao sistema de educação formal muito presente nas salas de aula das escolas brasileiras. Segundo Choppin (2004, p. 1), isto se dá apenas “após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos [...] de uns trinta anos para cá”.

As diversas análises objetivam apreendê-lo a partir de sua complexidade, como afirma Bittencourt (2010):

Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Segundo Davies⁷⁶(2010), como produto cultural, o LD é produzido segundo a lógica que rege a escola e a sociedade e, deve ser visto como uma atividade econômica, que numa sociedade de classes “possibilitará garantir a ampliação e acumulação de capital”. Deve então ser visto em suas dimensões econômica e político-ideológica, aquela reconhecida no momento em que praticamente metade do mercado editorial se move em torno da produção e comercialização do LD no Brasil e essa, no momento em que os conteúdos que de forma disciplinada veiculam visões de mundo, valores e interesses.

Na tessitura de uma definição do que seja o LD, Lajolo (1996, p. 4), nos traz uma contribuição no sentido de analisar o adjetivo ‘didático’ incorporado ao livro. Segundo a autora, ‘didático’ “é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, [...] que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. E que, pela precariedade de nosso sistema educacional de atendimento às escolas públicas, acaba “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. A autora define o livro com seu caráter ‘didático’ como “instrumento de aprendizagem, [...] instrumento específico de ensino e de aprendizagem formal”.

Não obstante, o livro é uma produção que traduz um processo de trabalho de muitas mãos, o discurso de muitas vozes e direciona-se a muitos sujeitos oriundos dos mais diversos e longínquos espaços. Assim sendo, pode referendar as juventudes em sua multiplicidade ou mesmo negá-las dependendo dos interesses que subjazem sua tessitura.

Conforme Peres (2002) afirmamos que a política oficial de institucionalização do LD toma fôlego na concepção de que:

⁷⁶Nicholas Davies é professor da UFF e atua nas áreas de política educacional, nos temas financiamento da educação, Fundef, Fundeb, orçamento da educação, público/privado, legislação educacional, livro didático e ensino de história. (Informações retiradas do currículo Lattes do autor).

Investir no livro didático seria, do ponto de vista do Banco Mundial, uma boa forma de ganhar tempo e economizar dinheiro em relação a uma reforma curricular. Considerando o currículo como uma mera listagem de conteúdos, as recomendações do Banco são no sentido de que se invista neste instrumento que se constitui, então, no *currículo efetivo* em grande número de países (PERES, 2002, p. 3).

Quem sabe residiria na preocupação de atender aos organismos internacionais a gênese do LD tanto no Brasil como em muitos outros. Isto distancia a criação desse recurso pedagógico de uma preocupação maior com as dimensões continentais do nosso país, o que conseqüentemente provoca inúmeras discrepâncias e, por conseguinte o não-atendimento a questões específicas de cada região/estado.

Como se constitui universal, no sentido de ser produzido e distribuído em todo o país pode inevitavelmente desconsiderar questões locais como: biodiversidade, a vivência do povo do campo, história e cultura de cada povo, entre outros aspectos, o que conseqüentemente leva muitos dos atores sociais do processo de escolarização a não se verem refletidos nas páginas dos livros, podendo assim, gerar uma tensão entre o universal, o regional e o local.

Isto nos faz entender que, nenhum material por si só dará conta da diversidade dos sujeitos brasileiros e de suas culturas, logo pode estar referendando ou não determinados saberes e processos, por isso achamos interessante observar que o LD não é nem vilão, nem o salvador da pátria. É apenas um instrumento de ação pedagógica que, tomará determinados sentidos a partir do enfoque dado pelo professor(a), considerando a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.5.1.1 O LD e a área de pesquisa: as Ciências Sociais

Em razão da trajetória da consolidação das políticas públicas no Brasil, que dão conta do LD na EJA, cabe-nos analisá-lo objetivando encontrar os fundamentos que o sustentam, as ideologias que o perpassam, os valores nele referendados, entre outros elementos latentes à sua produção e, no caso específico desta pesquisa, procurar compreender como as juventudes são tratadas nesse artefato.

Assim sendo, nos lançamos ao desafio de fazer uma leitura do LD da EJA na área de Ciências Sociais para então buscarmos os indícios teórico-conceituais da

presença das juventudes, e observar como tem sido tratada essa categoria historicamente negada, num processo de homogeneização, revestindo-se do binômio jovem-adulto para negar o ser jovem.

Conforme já dissemos em outro momento destes escritos, queremos ainda ressaltar aqui que, a opção pela área de Ciências Sociais se justifica também pelo fato de que é nessa área que estão presentes, seja de forma patente ou meso explícita ou em “movimentos subterrâneos”⁷⁷ e latentes, as marcas da desigualdade, a história dos vencedores, o poder da ideologia dominante e os valores postos por essa classe, que por meio dos textos postos no LD evidenciam suas reais intenções.

A proposta do LD pesquisado organiza-se por áreas: Língua Portuguesa, Matemática e a Área de Estudos da Sociedade e da Natureza, este sendo o diferencial da proposta que caminha no sentido da superação da dicotomia história-geografia, bem como na congruência entre essas duas áreas historicamente separadas a partir de um modelo pedagógico de memorização/reprodução do conhecimento.

3.5.1.2 O LD: objeto da pesquisa

Nesta pesquisa, concebemos o LD a partir de Marcuschi (2008, p. 179) como suporte de gêneros textuais convencional, ou seja, aquele suporte produzido tendo em vista a sua função de portador ou fixador de textos. Para o autor, “o LD é nitidamente um suporte textual, [...] é um suporte que contém muitos gêneros, [...] um conjunto de gêneros” e como suporte de gêneros é composto por diversos gêneros textuais, os quais possuem estruturas ou sequências tipológicas diversas (conf. anexos 02 e 03)⁷⁸.

O LD objeto desta pesquisa, é parte de uma coleção composta por 03 (três) livros, organizada em dois volumes que atendem à Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais do ensino fundamental – 1º Segmento envolvendo a 1ª e 2ª etapas⁷⁹. E 01

⁷⁷ Movimentos subterrâneos, termo usado por Pérez Gómez, ao tratar dos movimentos de resistência subterrâneos, próprios do processo de negociação explícito ou disfarçado que acontece na escola e mais especificamente no momento-aula, como forma de concordância ou discordância quanto a estruturação e aos encaminhamentos propostos pelo professor nesse momento. Pois segundo o autor, esse movimento se dá quando “o professor acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 19).

⁷⁸ O anexo 02 traz a síntese do mapeamento dos gêneros textuais por Categoria. Já o anexo 03 apresenta uma visão geral do mapeamento dos gêneros textuais do LD.

⁷⁹ O termo **etapas**, usado pelo livro, é sinônimo de **fases**, isto é, algumas redes se referem a etapas e outras a fases sendo que os termos são usados como significando a mesma coisa.

(um) livro destinado a orientações do docente, denominado: ‘Livro do Professor’ no qual constam os pressupostos teórico-metodológicos de base interacionista⁸⁰ e avaliativos que fundamentam a Coleção. O Volume Integrado 1 é destinado à 2ª etapa e o Volume Integrado 2, que é objeto desta análise, é voltado para a 3ª etapa.

O livro traz o ensino pautado em três grandes áreas: Língua Portuguesa, Matemática e a de Estudos da Sociedade e da Natureza, sendo esta última o diferencial da coleção, apropriando-se dos conteúdos das Ciências Sociais (História, Geografia) e das Ciências Naturais, mas deixamos claro que, dentro do volume 2 nos ateremos às Ciências Sociais.

Apesar de a área de Ciências da Sociedade e da Natureza⁸¹, ser defendida na tessitura do LD numa perspectiva interdisciplinar, onde segundo Castro e Vieira (2004, p. 4) se “procura desenvolver conhecimentos, valores e habilidades que auxiliem os Jovens e Adultos a compreender, de forma crítica, a realidade em que vivem. [...] buscando levá-los a uma participação mais ativa e consciente no seu ambiente social e natural” o que há na estruturação das unidades são blocos de conteúdos nitidamente demarcados com um tema central, cheio de subtemas, na sua grande maioria constituída por gêneros textuais informativos escolares.

Na **unidade 01**, do Volume 2 com o Tema Central: Brasil – nossa terra, nossa gente, encontram-se os estudos históricos demarcadamente territorializados. Segundo Castro e Vieira (op.cit., p. 15), a unidade busca “uma abordagem mais próxima da realidade do aluno, evidencia as características do povo brasileiro a partir de suas origens”.

Já os estudos geográficos estão situados na **unidade 02** com o Tema Central: Planeta Terra – em constante transformação. As autoras preconizam que “[...] faz-se necessário que os alunos construam conhecimentos que os levem à apreensão do espaço geográfico como uma totalidade que envolve a relação da sociedade humana com a natureza [...]” (CASTRO e VIEIRA, op. cit., p. 25).

Somente na **unidade 04** traz o Tema Central: Cidadania e qualidade de vida, quando observamos o entrelaçamento, mesmo que tênue, de algumas discussões

⁸⁰ No livro, Gerin (et.al.), aportam-se na concepção sociointeracionista da aprendizagem onde o conhecimento humano é visto como historicamente marcado, logo não está pronto e aprender é construir o conhecimento na interação social, no jogo das trocas sociais, no diálogo constante com o contexto social e a comunidade em que o sujeito se acha inserido (GERIN et.al., 2004, p. 9).

⁸¹ O livro aborda os estudos sociais numa área denominada como Estudos da Sociedade e da Natureza.

relativas às juventudes. Por isso, tomamos essa unidade como objeto no momento da análise do livro, pelo fato de ser a única que sinaliza para as questões sobre nosso objeto de pesquisa.

Os conteúdos da Unidade 04 “buscam desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a compreender a realidade em que estão inseridos e dela participarem de forma reflexiva e crítica” (CASTRO e VIEIRA, 2004, p. 34).

Na própria área de Estudos da Sociedade percebe-se o isolamento dos conteúdos nos grupos como se apresentam nas unidades 01 e 02 e, já se percebe a fragmentação, contrariando o princípio da interdisciplinaridade próprio da **integração** a que se propõe o livro.

Nessa organização curricular estão estabelecidas as fronteiras entre uma discussão e outra, o que nos cabe questionar: Onde estão os estudos da sociedade, onde estão as ciências sociais? Já que cada unidade possui saberes que trancafiam e fecham as discussões de história e geografia (conf. anexo 01).

Observando a distribuição dos conteúdos percebemos que a unidade que aloca os estudos de história (60% do total), possui uma quantidade muito maior de textos em relação à unidade dos estudos de geografia (25%), e a opção do tratamento interdisciplinarizado, objetivando a superação do viés positivista e do paradigma racionalista não se efetiva.

Isto se dá pelo fato de que não há um ponto de intersecção entre os saberes, mas a sobreposição de uma ciência à outra, o que se percebe até mesmo pelo peso quantitativo da Unidade 01 (60%) em relação à unidade 02 (25%). E até mesmo na desarticulação entre uma unidade e outra. Não se consegue notar a superação da fragmentação, mas a simples justaposição das disciplinas em torno da integração que não se consolida.

A perspectiva, defendida por Santos (2007) das Ciências Sociais numa concepção dialética, não se materializa, visto que as Ciências Sociais nessa concepção objetivam, conforme Santos (2007, p.129):

Ensinar a pensar em nossa prática cotidiana e, a realizar a atividade prática a partir da reflexão do que queremos e qual o nosso interesse maior. Conhecer não apenas para ‘matar’ nossa curiosidade, mas conhecer para transformar: nosso lugar, nossas relações, nosso modo de vida.

O que se vê na estruturação do material didático é que o LD traz em seu arcabouço a reprodução do mesmo, sem maior espaço para as atividades e ações que efetivamente busquem o processo de interdisciplinaridade. Observamos ainda que há forte fragmentação na composição curricular a qual prevê a hierarquização e gradação dos saberes, sendo que cada um deles pertence a uma ‘classificação’ específica.

Em se tratando dos textos presentes no LD em toda a área de Ciências Sociais há um total de 40 textos, sendo que, 24 (60%) estão na Unidade 01, respectivamente os conteúdos de História, 10 (25%) compõem a Unidade 02, os conteúdos de Geografia e 06 (15%) integram a Unidade 4, os conteúdos de cidadania.

Com base no mapeamento, seguimos a definição das categorias recorrentes, partimos da análise de conteúdo dos gêneros, percebemos de antemão, que a estrutura do LD deixa a desejar no tocante à diversidade textual, o que pode acabar sendo um fator relevante no não atendimento às expectativas das juventudes na EJA.

A análise do LD se fez em dois momentos: o primeiro diz respeito ao mapeamento dos gêneros textuais que integram a área de Ciências Sociais e o segundo, por meio da técnica de análise de conteúdo dos gêneros textuais.

3.5.2 O mapeamento dos gêneros textuais

A análise quantitativa e qualitativa (conf. anexos 02 e 03) se deu tomando como base a diversidade dos gêneros textuais, bem como a quantidade de repetições de cada um dos gêneros num determinado formato textual e num dado domínio discursivo, para então proceder o olhar da pesquisadora acerca da recorrência de determinados formatos. Sejam dos gêneros ou mesmo da tipologia que os acompanha e, conseqüentemente, seu espaço de produção e circulação – o domínio discursivo onde esses gêneros circulam.

As categorias de análise se consolidaram com base em Marcuschi (2005, 2008): i) gênero textual, ii) tipo textual e iii) domínio discursivo. Pressupondo que:

i) os gêneros são textos que encontramos em nossa vida cotidiana, com padrões sócio-comunicativos específicos e por meio dos quais nos comunicamos, são entidades, produzidas a partir de nossas necessidades comunicacionais enquanto seres humanos. Caracterizam-se também por sua infinitude, pois se são produzidos a partir das relações que estabelecemos, estas por sua vez também são infinitas, assim impossíveis de serem catalogadas.

ii) o tipo textual ou tipologia textual diz respeito a estrutura discursiva do gênero ou mesmo suas sequências textuais. Não se confunde com o gênero, pois o perpassa, podendo existir diversos tipos textuais em um mesmo gênero a depender das intenções comunicativas e da estrutura composicional do texto.

iii) domínio discursivo, tido por Bakhtin como a esfera da atividade, ou seja, o lócus onde as interações acontecem, a comunidade discursiva em que as necessidades sócio-comunicativas se estabelecem, onde os gêneros são produzidos, é o espaço por onde os textos circulam.

Para proceder ao mapeamento dos gêneros textuais, do total geral tiramos uma mostra que contempla todos os gêneros existentes na área pesquisada no LD. Para isso, tomamos como *corpus* para mapeamento 24 (60%) do total de 40 textos em toda a área mapeada. Sendo que, da Unidade 01 são 14 textos (58%), da Unidade 02, 07 textos (28%) e da Unidade 04, 03 textos (14%). O critério para definição da amostra se deu dada a variação dos gêneros e tipos textuais presentes na área pesquisada, bem como as possibilidades de ter uma amostra que efetivamente retratasse a estrutura textual presente no livro.

3.5.3 A análise do conteúdo dos gêneros textuais

Para procedermos à análise de conteúdo do LD, levantamos o total de textos que compõe a área de Ciências Sociais, em seguida buscamos a partir dos textos mapeados a presença de alguma discussão que trouxesse os jovens como foco. Tamanha foi nossa surpresa ao percebermos que as juventudes estavam ‘retratadas’ no último texto da última unidade do LD, numa discussão mais atrelada à área de ciências naturais.

A Análise de Conteúdo (AC) exigiu o levantamento de Categorias (CT) não definidas *a priori*, mas a partir da leitura do material, bem como a definição das Unidades de Registro (UR) e respectivas Unidades de Contexto (UC) para cada categoria levantada. Só a partir de então, foi possível procedermos efetivamente a análise.

Considerando que tema central de cada unidade (conf. anexos 04 e 05), evidenciaram-se sete categorias: Categoria 1 (CT. 1) Brasil: nossa terra, CT. 2 Organização da sociedade brasileira, CT. 3 Trabalho, CT. 4 Planeta Terra, CT. 5

Organização do espaço geográfico⁸², CT. 6 Cidadania e qualidade de vida e CT. 7 Juventude.⁸³

Notou-se pela disposição dos textos no LD que há a predisposição dos conteúdos a “separar” as temáticas (conf. anexo 01), essa separação apresentou-se na AC no momento em que, pela categorização, (conf. anexo 04)⁸⁴, a fragmentação dos conteúdos em áreas específicas evidencia-se. Basta observar que as categorias de 1 a 3 tratam especificamente dos conteúdos de história, alocados na Unidade 01. Já as categorias 4 e 5, tratam dos conteúdos de geografia alocados na Unidade 02 e, somente nas categorias 6 e 7 é que se pode perceber um pouco mais de abertura nas discussões.

A abertura se dá no sentido do não enquadre no formato das categorias anteriores, pois discutem temáticas que tratam de questões referentes à cidadania, como por exemplo: 1. A vida moderna transforma a sociedade (p. 78); 2. Nas cidades há muitas desigualdades. (p. 80); 3. Qualidade de vida: necessidades e direito do ser humano (p. 82); 3.1 Necessidades básicas: direito do cidadão (p. 82).

No entanto, salientamos que estas discussões estão alocadas na Unidade 04 do LD, são temáticas que possibilitam maior aproximação com as realidades dos sujeitos aprendentes e não se enquadram nem em uma, nem em outra discussão da área de ciências da sociedade e da natureza, mas se integram as questões relativas à formação do ser humano/do cidadão. As questões relativas à juventude só podem ser notadas no último texto do livro, inseridas de forma sutil numa discussão sobre “Saúde e desenvolvimento” (p. 84). O que no leva a crer que são questões que evidenciam em suas entrelinhas a ideia de uma juventude etarizada, tida no texto sob a denominação de “adolescentes”.

3.5.4 O momento-aula

⁸² Vale ressaltar que a CT. 5 foi a única categoria com duas UC, as demais possuem apenas uma UC.

⁸³ A CT. 7, por ser a única Categoria que trata da especificidade de nossa pesquisa, foi tomada para análise de conteúdo e seus resultados estão expostos no corpo deste trabalho, no capítulo 4. As demais estão em anexo, visto que, mesmo compondo a área de ciências sociais, tratam tão somente das questões pertinentes aos estudos de história (CT. 1, 2 e 3) e estudos de geografia (CT. 4 e 5).

⁸⁴ O anexo 04, apresenta a Síntese da Análise de Conteúdo (AC) dos gêneros textuais do LD, e traz na horizontal e em negrito as categorias (CT), enumeradas num total de 07 (sete) e, na vertical, as Unidades de Contexto (UC), levantadas com base no Tema recorrente nas leituras dos textos analisados.

A análise do momento-aula se deu a partir das observações em sala de aula das duas escolas *loci* da pesquisa, num total de 17 observações válidas aos interesses da pesquisa, ou seja, momentos em que o livro didático esteve em uso na área pesquisada.

Os registros do momento-aula se deram nas Reflexões do Diário de Campo (RDC) onde foram documentadas nossas impressões acerca das ações que transcorreram durante a aula, as descrições das interações, das falas, das propostas de atividades, bem como do sentimento dos sujeitos da pesquisa presentes nos dias observados, entre outros fatos que julgamos importante registrar.

Com base em um registro de cada escola e de cada professora procedemos à descrição do momento-aula tentando ter como ponto de partida e de chegada as práticas das professoras efetivadas a partir do uso do LD. Visamos detectar se havia ou não a preocupação com as juventudes presentes nas salas de aula e, ainda, ver qual era o tratamento dado a essas juventudes nessas práticas.

A nossa intenção foi deixar claro, como são tratadas as juventudes, a partir do olhar das docentes, no momento em que usam o LD em sala de aula. E a partir daí respaldar tais ações numa perspectiva de validação das juventudes como sujeitos reais, histórico-sociais e culturais.

3.5.5 As entrevistas e os grupos focais

A terceira e última etapa da análise percorre o caminho da AC nas falas dos sujeitos da pesquisa (conf. anexos 07, 08, 09, 10 e 11): as professoras entrevistadas e os estudantes nos Grupos Focais (GF), (conf. anexos 12 e 13) visamos compreender quais as concepções de juventude que subjazem às práticas docentes e como os jovens reconhecem suas juventudes.

Os conteúdos das mensagens oriundas das entrevistas com as professoras e dos grupos focais com os jovens-discentes foram transcritos levando em consideração as falas dos sujeitos na íntegra, não nos preocupamos com a higienização dessas falas. Procedemos à análise e fizemos recortes das falas das professoras, já codificadas como

Professora Ângela e Professora Angelina⁸⁵, bem como das falas dos grupos focais, codificados como GFA e GFB⁸⁶.

Tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas com as professoras evidenciou-se uma relação de aproximação entre os sujeitos da ação pedagógica e o LD. No entanto, essa identificação com o material pode ter se dado pelo fato de que, no caso pesquisado, o livro se constituía em um dos poucos recursos aos quais os alunos tinham acesso. Isto referenda o que diz Coracini (1999, p. 17) acerca da relevância do LD, que “não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”.

Nas entrevistas com as docentes foram colocadas as questões: Como conceitua juventude? O que é ser jovem? Como avalia a presença dos jovens na sala e aula? Acredita que os textos do LD contemplam as juventudes: desejos, necessidades e expectativas? Em se tratando das juventudes, o que acredita estar sendo contemplado nos gêneros textuais no LD?

Já nos grupos focais, com os jovens, foram colocadas as seguintes questões: O que é ser jovem? Do que o jovem gosta? Essa escola tem a ver com jovens? E a sala de aula tem a ver com os jovens? E o livro didático tem a ver com os jovens? Os textos do LD têm a ver com a realidade dos jovens?

A partir das questões levantadas para as entrevistas, emergiram quatro categorias: CT. 1: Conceito de juventude; CT. 2: Jovens na EJA; CT. 3: Avaliação da presença das juventudes na EJA e, CT. 4: LD e a “contemplanção” das juventudes (conf. anexo 07).

Apesar de, no momento da análise terem surgido diversas categorias, buscamos o atendimento à nossa inquietação epistemológica, tendo em vista a questão de nossa pesquisa, levamos em consideração a categoria base de nossa pesquisa, as juventudes. Trouxemos para a análise apenas duas das quatro categorias levantadas na AC: a CT. 1 que trata do “**Conceito de juventude**”, e a CT. 4 que trata da “**Contemplanção das juventudes pelo LD**”.

A opção pela CT. 1 se deu pelo fato de que estão representados nos recortes das mensagens dessa categoria, a percepção de como os sujeitos da pesquisa (docentes e

⁸⁵ Codificação da Professora da Escola A.

⁸⁶ GFA – Grupo Focal da Escola A e, respectivamente GFB – Grupo Focal da Escola B.

discentes) entendem as juventudes, que definição de juventude subjaz às práticas docentes e à visão dos próprios jovens.

Nossa intenção fora a de confrontar as representações das juventudes a partir do olhar e das imagens que permeiam o imaginário dos sujeitos de nossa pesquisa. E perceber como são retratadas as juventudes para esses sujeitos, o que evidenciou o tratamento dado às juventudes no olhar das professoras e dos sujeitos jovens.

Já a opção pela CT. 4 se fez respaldada na ideia de que nela estão as impressões dos sujeitos da pesquisa, quanto ao tratamento dado às juventudes no LD a partir dos gêneros textuais que o compõem. Assim, evidencia-se nos recortes das falas, o sentimento ou não de pertencimento dos jovens a EJA a partir de sua existência ou negação no LD. Já nas falas das docentes, observa-se se há ou não o atendimento às juventudes no LD ou se ele (o livro) evidencia tão somente o adulto, negando assim a vivência do sujeito jovem na EJA.

O processo de investigação teve por finalidade atender os objetivos aos quais o estudo se propôs, mas temos plena consciência das limitações próprias à condição de pesquisadora iniciante e da possibilidade de que nem todas as “prováveis respostas” aparecerem, dada a natureza subjetiva do trabalho e as evidências oriundas da coleta e análise dos dados.

Assim, a partir da AC das mensagens, do mapeamento dos gêneros textuais do LD, das falas das professoras e dos alunos, bem como das intervenções observadas, a partir do rigor metodológico, procedemos a análise dos *corpora* para sabermos qual, ‘o tratamento dado às juventudes na EJA, no Livro Didático de Ciências Sociais’, conforme se pode observar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – O TRATAMENTO DADO ÀS JUVENTUDES NA EJA: UM OLHAR A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Neste capítulo, de acordo com os achados da pesquisa, apresentamos três tipos de análise, a saber:

- i) do LD a partir do mapeamento dos gêneros textuais levando em consideração o conteúdo das mensagens desses gêneros;
- ii) da ação das professoras no momento-aula observando o tratamento dado aos gêneros no uso do LD e as juventudes;
- iii) das falas dos grupos focais com os estudantes-jovens e das entrevistas com as professoras, objetivando a partir da análise do conteúdo das mensagens, explicitadas ou não nas falas, a concepção de juventude.

4.1 As Juventudes no Livro Didático

A análise das juventudes no LD se deu sob o olhar dos gêneros textuais em duas situações:

- i) o mapeamento dos gêneros a partir das categorias: gênero textual, tipologia textual e domínio discursivo, dito na metodologia deste trabalho, para detectarmos quais os gêneros de circulação na área investigada, observando a recorrência ou não dos gêneros informativos a partir da diversidade destes, e a partir desse mapeamento, analisar o tratamento dado às juventudes. Se as juventudes estão presentes no livro, como então essas juventudes estão representadas? Se são categorias abstratas ou seres concretos? Se há concretude, essa concreticidade se faz pela via da juventude etarizada ou da juventude complexa;
- ii) a análise do conteúdo das mensagens que os gêneros trazem, levantando as categorias para análise a partir do que os gêneros evidenciam, suas respectivas Unidades de Contexto (UC) e, conseqüentemente, as Unidades de Registro (UR).

4.1.1 O olhar dos gêneros textuais: o que nos dizem o mapeamento e a AC

4.1.1.1 O mapeamento

A partir do mapeamento (conf. anexo 03), destacamos:

a) uma predominância dos gêneros textuais essencialmente informativos, 17 do total de 24 textos mapeados (71%), os demais gêneros: carta, relato de experiência, poema, tabela e gráfico só aparecem 01 vez em todo o mapeamento e juntos somam, aproximadamente, 20,9% e, o gênero fragmento da Constituição Federal aparece 02 vezes, aproximadamente, 0,8% do total geral de textos mapeados;

b) quanto à tipologia textual, seguindo o modelo do texto informativo, segue-se predominando a estrutura tipológica dos textos, a sequência expositiva, apareceu em 18 dos textos mapeados (75%), seguido do texto narrativo 03 (24,5%). Em seguida aparecem 02 textos com as sequências narrativo/descriptivas (0,8%) e por fim, 01 texto de sequência tipológica descritiva (0,4%);

c) quanto ao domínio discursivo por onde circulam os gêneros mapeados, não é de se estranhar que os gêneros textuais presentes no LD de ciências sociais sejam predominantemente escolares⁸⁷, 17 (71%) do total mapeado. Enquanto que apenas 01 gênero pertence ao domínio interpessoal/literário, como é o caso do relato de experiência, 02 gêneros pertencem ao domínio jornalístico/publicitário, é o caso da tabela e do gráfico, 01 pertence só ao domínio publicitário, 01 ao domínio literário e 02 ao domínio discursivo jurídico como é o caso do fragmento da CF.

O carro-chefe do LD analisado, são os gêneros de tipologia expositiva 18 (75%) dos 24 existentes. Segundo Marcuschi (2005, p. 29), são textos que “apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas” e que propiciam a transmissão de informações e saberes prontos. Num tipo de texto que por si só dificulta a interação entre os interlocutores do processo ensino-aprendizagem e não possui maior nicho de circulação para além da esfera escolar e dos textos acadêmicos.

Os demais gêneros que apareceram no mapeamento: carta, depoimento, fragmento da Constituição federal, poema, gráfico e tabela, apenas “marcam presença”, mas a bandeira defendida no LD, a partir dos gêneros que o constituem, é o discurso acabado, a exposição, a transferência de fatos, é a primazia da verbalização do livro.

⁸⁷ Os gêneros aqui chamados de **predominantemente escolares** são aqueles que por sua estrutura formal, contudista, de sequência informativa essencialmente expositiva, tende a ser um texto valorizado tão somente no espaço escolar. Configurando-se um texto pouco atrativo e até mesmo preocupado com a transmissão de uma informação construída a partir de determinações alheias a escola. É um texto que geralmente não tem sentido fora da escola por seu caráter meramente acadêmico.

Essa escolha pode conseqüentemente engessar o processo de criatividade dada sua estrutura fechada que pouco propicia a inventividade, a dialogicidade entre o leitor e o texto lido. Isso ocorre por conta da validação de uma leitura de cunho informativo, técnico e portadora de uma veracidade que ano após ano, livro após livro, tem sido cristalizada histórica e geograficamente, validando a ‘verdade das disciplinas decorativas’. O que reforça ainda mais o empobrecimento da diversidade textual e o distanciamento da proposta de trabalho “integrado”, como preconiza a autora no formato da coleção analisada.

Podemos então inferir que, a predominância dos gêneros textuais tipicamente escolares no LD da EJA, pode estar inviabilizando a contemplação dos anseios dos jovens nas salas de EJA. A exemplo do texto informativo, o qual tem como função conhecer ou transmitir explicações e informações de caráter geral sem a preocupação com maiores aprofundamentos objetivando comunicar características mais gerais de uma determinada temática, suportado por uma sequência tipológica pouco diversificada.

Como estão dispostos no livro e, dada a recorrência com que aparecem, os gêneros informativo-expositivos têm seu nicho de vida tão somente no domínio escolar e na esfera da atividade pedagógica. Implica dizer que, o mundo da escola tem vida própria e pelo que o livro mostra, a vida fora da escola ainda não se incorporou à vida dentro da escola. Não há conexão, diálogo entre os enunciados produzidos nas demais esferas do cotidiano de vida das pessoas, a partir das relações que estabelecem e a esfera escolar.

Se como afirma Marcuschi (2005), os gêneros textuais materializam-se em textos que encontramos em nossa vida diária e são produtos das ações sócio-discursivas e das relações de interação que estabelecemos nos domínios discursivos nos quais nos encontramos, como é possível então que o LD onde estão materializados diversos gêneros textuais, priorize em sua composição predominantemente os gêneros escolares, isto é, os textos informativos?

Se os gêneros produzidos em outros domínios discursivos, compusessem também o LD não trariam/aproximariam as relações, as necessidades do cotidiano para o interior da Educação de Jovens e Adultos, dando ao momento-aula o toque da vida?

Não é de se estranhar que as preocupações levantadas a partir do mapeamento dos gêneros se consolidam nas falas das professoras, por meio das entrevistas bem como nas falas dos estudantes, nos grupos focais, apontando a rigidez acadêmica do

livro como uma das prováveis razões para se dizer, que o livro “não atende totalmente nem aos jovens, nem aos adultos”. A exemplo disso, basta observarmos os depoimentos:

Não atende os desejos, as expectativas, nessa parte ele **não atende**, porque nós temos que falar da nossa realidade, então não adianta falar assim de um estado fora, se eles não conhecem nem o estado aqui, nem o município, o bairro em que ele vive. **Está além**. Fala dos outros estados e ele tem que aprender coisas do nosso Estado, do Estado de Alagoas e fala de outro estado, por isso eu acho que **ele não atende** (PROFESSORA ÂNGELA).

Atende melhor os adultos [...], mas não tem isso não, mesmo sendo adultos **eles gostam de coisas diferentes** [...] não tem não essa questão, eu acho que **o livro deveria ser mais diversificado** mesmo. Os jovens **querem coisas diferentes** [...] é a **mesma estrutura do texto** sempre igual. [...] Eu trago uma **mensagem**, sempre, eu trago de casa, e trago **música**. [...] **Tudo que os jovens precisam não está no livro. Não atende totalmente**. Um tema interessante poderia ser **música, computação** (informática), você precisa ver o quanto esses meninos vão pra lan-house” (PROFESSORA ANGELINA).

Os depoimentos das docentes sinalizam para a necessidade de diversificar os gêneros textuais trabalhados nas salas de aula, “ir além do livro”, levando em consideração os sujeitos aos quais se propõe atender, em seus aspectos mais regionais e locais. É notória a compreensão de que estamos muito longe de ter um livro que consiga contemplar as diversidades locais, dado seu processo de produção e distribuição em um país de dimensões como o Brasil. No entanto, a tensão entre o universal e o local poderia ser minimizada se aliada a uma proposta metodológica que consiga promover o processo de aprendizagem⁸⁸ respaldado na vida fora da escola. Estabelecendo assim uma maior relação com o cotidiano do sujeito aprendente, dialogando com suas histórias de vida e respeitando-os como sujeitos culturais.

⁸⁸ Utilizamos aqui o termo Aprendizagem no lugar da expressão ensino-aprendizagem, tomado da obra de Hugo Assmann, *Reencantar a Educação* (2007), pois tratamos do processo educativo de modo que de fato traduza um estado perene de “estar-em-processo-de-aprender”, uma função do ato de aprender que constrói e se constrói, que caracterize o ato de aprender, indissociável da dinâmica da vida. Por Aprendizagem entendemos um processo que muito embora expresse naturezas de um fazer diferenciado estão intimamente ligadas ao no novo modelo de escola, superando as dicotomias aluno-professor, ensino-aprendizagem, pois aquele que ensina aprende e quem aprende por sua vez ensina, num processo contínuo de construção, porque de resignificação de contextos, numa escola viva/vida. Logo, o termo Aprendizagem, no contexto deste trabalho, abarca tanto professor quanto aluno, inseridos no processo de contínua construção de conhecimentos.

Os estudantes têm posições que às vezes convergem e às vezes divergem quando se trata de reconhecerem se “o livro tem ou não a ver com jovens”. Um ponto de convergência é quando afirmam que: “**tem a ver, [...] tem muita coisa no livro que a pessoa gosta.** [...] mas eu acho que o livro podia trazer outros assuntos. [...] o livro **não é só dos adultos,** os jovens não ficam de fora do livro” (GFB). Já um ponto de divergência seria outra fala no mesmo grupo:

[...] Vai depender do jovem, se o jovem for interessado... interessa, porque é assim, tem jovem que vem pra escola assistir aula, mas tem uns que não vem não é, assim então, vem só pra brincar. Ele não vai se interessar por mais importante que seja o tema ou o texto, ele não vai se interessar. [...] se ela (a pessoa) não tiver interesse, como é que vai ter interesse pelo livro? [...] **os assuntos que foram trabalhados até agora, a gente gosta.** [...] é um pouco difícil pra ler, **o livro é muito forte** (ALUNA JOVEM-ADULTA- GFB⁸⁹).

Percebe-se que alguns estudantes jovens e especificamente os jovens-adultos, mencionados neste fragmento, atribuem a identidade do livro com as juventudes ao próprio jovem, ou seja, fica sob a responsabilidade do sujeito o seu encontro ou não com as discussões que o livro apresenta, quando afirmam que “vai depender do jovem, se o jovem for interessado”. Ela (a aluna jovem-adulta no GFB), atribui unicamente ao sujeito, a responsabilidade pela interlocução entre seu saber de estudante e o saber acadêmico. A partir da forma como a aluna-jovem-adulta se coloca, parece-nos que ela mantém uma distância entre si e os demais jovens do GF, talvez nesse momento seja conveniente acionar seu papel mais adulto do que mesmo jovem.

O Grupo Focal da Escola Esperança, expressou seu sentido de forma um tanto lacônica, dizendo: “Tem textos aí interessantes, ensina umas coisas que a pessoa não sabia”. Registramos também que esse interesse pode estar fora do livro didático e ser provocado pela metodologia utilizada pelas professoras, na perspectiva de trazer outros textos, mais relacionados com o cotidiano dos sujeitos estudantes. Isso ficou evidenciado, nas falas dos grupos focais. Um deles, diz: “**Ela trouxe uma música**” [...] “**Ela colocou o CD pra gente ouvir**” (GFA).

⁸⁹ Todas as vezes que nos referimos neste trabalho a aluno(a)-jovem-adulto, nos Grupos Focais, isto se dá por conta da necessidade de chamarmos a atenção para o depoimento de um determinado sujeito (etário) referendando essa fala dentro do grupo.

O outro destaca: “Sobre aquele **trabalho**, foi muito importante, aquele que **falava sobre lazer**, [...] achei muito importante aquele trabalho, porque **se identificou com o nosso dia a dia, o que a gente tá vivendo, a realidade**”, “[...] o conteúdo **tem a ver com o nosso dia a dia**” (GFB).

Quando falamos que nas salas de aula também se trabalhavam com “outros textos”, estamos nos reportando ao trabalho com gêneros textuais que circulam em outros domínios discursivos e que não estavam necessariamente presentes no LD ou pertenciam ao domínio escolar, a exemplo do gênero música, na Escola Esperança e do gênero jornal, na Escola Sossego. Duas situações de trabalho que presenciamos e que apresentamos sucintamente nos relatos do Diário de Campo, da Escola Esperança:

A professora diz: ‘hoje vamos cantar’, a **cantiga popular** ‘Nesta Rua’. A professora informa que cada parte do texto se chama estrofe e começa a questionar: o que você gostaria de fazer para a pessoa amada? E o aluno adulto responde: tudo, jóia, carro, flores, perfume caríssimo, enquanto que o jovem diz: não me apaixono, isso é besteira, é ilusão. [...] Começam a cantar, há certo envolvimento da turma, a música motiva, ‘espanta o sono’, descontraí. [...] por fim a professora solicita que formem frases com as palavras: coração, amor, anjo. Aluna-jovem-adulta diz: ‘o amor é lindo quando é verdadeiro’ enquanto que o jovem-jovem reforça: “coração é terra que ninguém anda.

Apesar da intervenção clássica vivida na Escola Esperança, é possível perceber que o uso do gênero textual música trouxe uma dinâmica diferente ao espaço da sala de aula. A música enquanto gênero, possui uma tipologia textual que abarca diversas sequências tipológicas, no caso analisado constitui-se em um gênero híbrido, ou seja, reveste-se de outro gênero, o poema, e circula em diversos domínios discursivos não constituindo-se algo próprio da escola, mas salta da vida para a escola ressignificando os processos de aprendizagem e as relações pedagógicas.

Já na Escola Sossego, o uso do jornal acontece da seguinte forma:

A professora distribui os materiais aos alunos agrupados conforme critérios por eles adotados, com a proposição de que cada equipe escolherá as fotos no jornal que representem o que eles pensam a partir dos temas: ‘saúde, trabalho, moradia, lazer e segurança’, mas um aluno-adulto se interessa pelo tema previdência, infelizmente nada encontrou a respeito nos jornais disponibilizados.

Os agrupamentos lêem os **jornais**. A atividade transcorre num clima de pesquisa, envolvimento, diálogo e construção coletiva. Os grupos

folheiam os jornais em busca das melhores fotos, colam, desenham letras, escrevem suas impressões sobre o que leem atrelado ao que vivenciam cotidianamente.

A atividade se constitui um desafio tanto para os jovens que têm dificuldades de aceitar as ideias uns dos outros, quanto para os adultos que buscam vencer suas limitações. A proposição da tarefa despertou o interesse dos grupos propiciando aos alunos a oportunidade de trocar ideias com outros colegas, conversar nos pequenos grupos e exercitar o processo de construção do conhecimento.

O uso do jornal, um gênero textual que tem a função de suporte, dada a diversidade de gêneros nele contida, foi um momento de extrema importância pois possibilitou o contato com um gênero de circulação no domínio discursivo publicitário e que por si só é composto de uma infinidade de outros gêneros o que atribui grande significado a esse uso. Constituindo-se um momento de vida, de circulação no domínio discursivo da escola de outros gêneros que circundam e produzem a vida o que atribui significado ao processo de trabalho nas salas de aula da EJA.

A realidade da necessidade de “complementar” o trabalho do livro está mencionada nos relatos acima bem como na fala da professora da Escola Sossego, explicitando o desejo de mudar a forma corriqueira das aulas, na tentativa de aproximação do que se vivencia na sala de aula e a vida, na perspectiva de fazer a escola caminhar no compasso da vida:

Se a gente puder levar mesmo pra fazer **pesquisa de campo** para que eles conhecessem porque mesmo que a gente leia e eles vão lá ver, não seria com a mesma visão, eles se interessariam muito mais. [...] falando da zona rural, a gente podia levar eles pra esse plantio que estão tendo aqui em volta, **uma aula de campo**. Só vendo no livro fica bem distante (PROFESSORA ANGELINA).

Refletindo dessa forma sobre os textos informativos, que foram predominantes no mapeamento, o LD de Ciências Sociais retrata o “mundo do formalismo”, uma vez que possui estruturas textuais arquitetadas para o “mundo da ciência”, milimetricamente pensadas para serem “usadas” especificamente na cultura escolar, por objetivarem ‘transmitir’ determinadas “verdades”.

Dada a pouca diversidade textual que permeia o mundo da escola, esse mundo acaba se desconectando um pouco do mundo da vida, já que os gêneros que nele

circulam, são próprios apenas desse domínio, são os textos ‘predominantemente escolares’, como frisamos anteriormente.

E a esfera da vida? Os textos de circulação e uso referentes às necessidades cotidianas dos sujeitos jovens e adultos onde estariam? Escola e vida não fariam parte de um mesmo universo? A esfera social habitada pelas juventudes não dialoga com a esfera do cotidiano escolar? Onde e como estariam as juventudes e suas múltiplas formas de ser jovem? Estariam representadas na repetição do mesmo, consolidada na recorrência dos gêneros postos no LD?

Estruturas fixadas, material didático rotinizado, formas de trabalho como velhas conhecidas confirmam o que denuncia Andrade (2004,p. 44-45): são “práticas conservadoras presumíveis, [...] o espaço educacional se mostra limitado para a aposta em novas possibilidades, oportunidades e esperanças”.

O agrupamento jovem, em relação à predominância de gêneros escolares, referendada: “ah esse livro é pra idade da gente mesmo né, de 15 a 29 anos né, tem tudo a ver. [...] **eu deixei de estudar um bocado de tempo [...] aí comecei estudar de novo, as coisa desse livro é tudo como tinha de primeiro, antigamente, né? Algumas palavra que mudou, é diferente**, mas eu tô levando” (ALUNO-JOVEM-JOVEM NO GF).

O livro acaba sendo um “velho conhecido” dos estudantes. Não há o que temer nele, tudo está lá do jeito que há muito tempo se viu. Conteúdos informacionais, disciplinas nitidamente separadas, atividades mecanizadas e no mais, muda-se aqui ou ali uma palavra, como diz o aluno-jovem-jovem “o restante é tudo coisa como tinha de primeiro, antigamente”. É uma fala que evidencia a reprodução do livro didático ano após ano, o torna algo sem nenhum quê de novidade.

Pelo visto até o momento, deduzimos que o LD de Ciências Sociais, pelas escolhas que são feitas na sua constituição, não possibilita maior aproximação entre as juventudes. Arriscamos dizer que poderá não atender aos anseios das identidades juvenis e sua estrutura demarca a frieza que há nos LD. Não respeitando os interesses, as expectativas e os anseios de seu público jovem dentro da EJA. Basta observar a descrição do Diário de Campo da Escola Sossego de um momento-aula onde o livro é solicitado:

A professora os cumprimenta com um sorriso agradável e pede que abram seus livros. Os alunos adolescentes-jovens ou jovens-jovens têm o livro, mas dificilmente o trazem para sala de aula. Ao serem interrogados pela professora sobre seus livros apresentam as mais inusitadas justificativas, mas alguns simplesmente dizem que não o trouxeram (Diário de Campo, 20.10.2010).

Especificamente para esse agrupamento mais jovem: o jovem-adolescente, o LD da EJA não faz nenhum sentido, pelas observações realizadas. É como se a letra fosse morta. Vivem em um outro mundo, fazem de seus corpos suporte de gêneros utilizando camisas com linguagens verbal e não verbal, tatuagens, dentre outros. Seus corpos falam, suas ações falam, mas o LD para eles nada diz. É como se esse diálogo não se efetivasse.

4.1.1.2 A análise de conteúdo: o que nos diz o explícito/implícito das mensagens

A síntese interpretativa da AC do LD por CT e suas respectivas UC e UR (conf. anexo 04) evidencia que:

a) Das sete categorias levantadas (conf. anexo 04), apenas duas possuem uma UC, a CT. 1 e a CT. 4. Sendo que a CT. 1 se refere às questões sobre o “Brasil, nossa terra”, sua UC trata da temática “Formação do povo brasileiro”, alocada na Unidade 01 do LD e na disciplina de história. Enquanto que, a CT. 4 diz respeito ao “Planeta Terra”, e tem como UC “Brasil, nosso país”, discussão alocada na Unidade 02 do LD no ensino de geografia;

b) As CT 1, 2, 3, 4, 5 tratam especificamente temáticas alusivas aos saberes das “disciplinas” de história e geografia, e a CT. 6 pelo que notamos não se enquadra no formato de nenhuma em particular, pois discute as questões referentes à cidadania, logo suas UC I: “Modernidade e transformação social” e UC II: “Cidadão: ser de direitos”, não se encaixariam na “fôrma” das disciplinas citadas, mas as perpassa, está nelas contidas como discussões, que efetivamente se integram e fazem jus à perspectiva de “integração” que o livro propõe;

c) Apenas a CT. 7, trata das questões que abalizam uma longínqua juventude, uma juventude que, em suas UC retratam um “Jovem etarizado”, bem como na UC II, “As marcas da entrada no mundo adulto”, pressupondo a concepção que perpassa as sociedades há séculos: de que os jovens são seres em transição, habitantes de um mundo que precisa ser ‘vigiado’ atentamente pelo ser adulto.

Lembramos que as CT estão representadas pelos números naturais e negritadas, as UC com numerais romanos e sublinhadas, as UR pelas letras do alfabeto minúsculas e os recortes das falas estão aspeados, em fonte 10 e espaço simples, sendo nos recortes negritadas as palavras ou grupos de palavras que representam as UR.

Tivemos o cuidado também de especificar em quais páginas do LD estão os recortes. Como dissemos anteriormente, nossa opção nesta análise se dá pela CT. 7, alocada na Unidade 04 do LD, visto ser a única que aborda o foco da pesquisa e que trata das juventudes.

7. Juventude

I. Jovem etarizado

a) ciclo natural, fase da vida, desenvolvimento, características de cada fase.

“Os seres vivos **nascem, crescem, amadurecem, reproduzem-se, envelhecem e morrem**. Este é o **ciclo natural** de todos os seres vivos, que **varia em duração de acordo com cada espécie**. Na espécie humana, da infância à fase adulta, observam-se **características própria de cada fase**. Este **desenvolvimento** é regulado pela ação de hormônios produzidos por várias glândulas existentes no corpo. As **necessidades físicas** variam conforme a fase em que vivemos... uma vez que cada um de nós possui **características individuais**. Em todos os **períodos da vida**. A prática de atividades físicas é importante em **todas as idades**” (p. 84).

b) puberdade, adolescência, etapas, ciclo de transformação.

“É preciso **acompanhar as transformações** que ocorrem no organismo e compreendê-las. Na **adolescência**, estabelece-se a **busca de valores, do grupo, da descoberta de mudanças, da escolha da profissão, das realizações, dos desafios a serem enfrentados**” (p. 84).

II. Marcas na entrada no mundo adulto: fronteiras entre o mundo do jovem e do adulto

a) entrada no mundo do trabalho, casamento, procriar, reproduzir.

“Ao **fim destas etapas o indivíduo torna-se adulto**, sendo suas principais características biológicas a **estabilidade** (falando da entrada no mundo do trabalho - se auto-sustentar) e a **reprodução** (ter filhos = casar). Nesta **fase**, o indivíduo encontra-se **apto** a física, mental e socialmente para **assumir responsabilidades e constituir família**” (p. 84). “Na **puberdade ou adolescência** o organismo **inicia o ciclo de transformações que sinalizam o fim da infância e o início da fase adulta**. Mudanças não apenas **fisicamente**, mas também **mentalmente**” (p. 84).

Na CT.7 que trata da juventude no LD, é possível perceber que na **UC I, jovem etarizado** e suas respectivas UR “ciclo natural, fase da vida, desenvolvimento, características de cada fase, puberdade, adolescência, etapas, ciclo de transformação e, bem como as UR da **UC II, as marcas na entrada do mundo adulto: fronteiras entre o mundo do jovem e do adulto**” as UR foram: entrada no mundo adulto, casamento, procriar, reproduzir, evidenciam aspectos marcantes da vida e constituição das juventudes historicamente.

A força com que as UC explicitam a etarização bem como os sinais da passagem que delimitam a fronteira entre o mundo dos adultos e dos jovens através das UR levantadas, evidenciam aspectos latentes/implícitos na discussão que caminham no sentido de que o LD pode estar ainda validando uma concepção de juventude com base na perspectiva psicológica.

Na UC I, UR a, o livro deixa explicitada a concepção clássica de juventude atrelada à transitoriedade patente em falas como:

Os seres vivos **nascem, crescem, amadurecem, reproduzem-se, envelhecem e morrem**. Este é o **ciclo natural** de todos os seres vivos [...]. Na espécie humana, da infância à fase adulta, observam-se **características próprias de cada fase**. Este **desenvolvimento** é regulado pela ação de hormônios produzidos por várias glândulas existentes no corpo (LD, p. 84).

As falas no LD trazem à contemporaneidade a compreensão das juventudes como condição biológica, atrelada a fatores biopsíquicos (MELUCCI, 2007), concepção esta que traz em seu bojo a negação dos fatores sociais, históricos, culturais e relacionais também constitutivos dessas juventudes. Catani e Gilioli (2008) apresentam as características de: faixa etária, determinação maturidade/imaturidade como próprios dessa definição.

A opção por ver as juventudes pela ótica psicológica e biológica nos remete aos pressupostos da sociologia funcionalista, que é a mais longa tradição sociológica da juventude. Segundo a qual “a juventude é mera fase de transição para a condição adulta [...] se essa fase de ‘treino’ para a vida adulta é ‘inadequada’, pode causar comportamentos ‘desviantes’”, entre eles a delinquência, o desequilíbrio e a rebeldia, próprio desses sujeitos em transição, vivendo no terreno da anomia (CATANI; GILIOLI, op. cit., p. 101).

Para a sociologia funcional a juventude tem caráter essencialmente e potencialmente problemático. Perceber as juventudes modernas por esse prisma pode trazer sérias implicações sobre as decisões que se toma junto a esse público ‘potencialmente aterrorizador’.

O LD quando aciona as juventudes, mesmo que as enquadrando na discussão de adolescentes, comunga de uma ideia, que há muito já não as contempla, a ideia de cronologização das idades, pela fluidez das fronteiras da passagem para a outra idade.

A mobilização das juventudes, numa discussão caudatária e envolta em cuidados e olhares sobre o desenvolvimento pode deixar implícito que o LD para/na EJA ainda não vislumbra as juventudes conforme os aportes contemporâneos de valoração desse segmento como existências reais e concretas.

Não se pode negar a cristalização do viés da cronologização das idades, mas apenas esse viés já não deveria tomar a primazia, visto que muitos outros elementos constituem as juventudes contemporâneas. E, em se tratando de um recurso metodológico o livro, que com frequência é manipulado pelos alunos-jovens em sala de aula, pode estar contribuindo para a perpetuação da inexistência das juventudes das classes populares nas salas de EJA.

As falas dos jovens quando questionados acerca do fato do LD atender melhor aos adultos ou aos jovens, se tem mais a ver com uns do que com outros, responderam:

‘Tem a ver com jovem, porque é de tudo um pouco né, tem **pras pessoas mais jovens**, pros que sabe mais’. ‘Eu **acho mais ou menos**, porque ele ensina umas coisas né?’. ‘**Eu acho que é pra jovem e adulto**’ (FALAS NO GFA).

‘Tem a ver, tem muita coisa no livro que **a gente gosta**, [...] o livro **não é só dos adultos, os jovens não ficam de fora** do livro’ (FALAS NO GFB).

Apesar das falas respaldarem que “o jovem não fica de fora do livro” e que o livro atende também as juventudes, é preciso considerar que esses mesmos jovens também se reconhecem no processo de etarização. Pode estar aí a identificação com as temáticas: campo-cidade, rural-urbano, trabalho, violências. Os jovens já sentem uma falta, uma lacuna no livro quando afirmam que, “o livro podia trazer outros assuntos”, “músicas”, “lazer”, “conteúdos que tenha a ver com o nosso dia a dia”.

Não é de admirar que os jovens não se reconheçam em sua totalidade contemplados no LD, que não percebam a legitimação de seu direito de alunos da EJA, que não consigam enxergar-se como sujeitos reais. Eles nada mais são que “alunos”, uma categoria genericamente abstrata, pois ainda não se reconhece no estudante o ‘aluno-jovem’, simplesmente se vê o ‘aluno’. Onde então ficou o jovem?

Já não se pode negar que “a juventude é, sobretudo uma construção social, não um processo natural” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 22). E essa construção está diretamente ligada às concepções que a sociedade tem desses jovens, bem como a

concepção que os jovens têm de si mesmos. Independe simplesmente de fatores só biológicos, só psicológicos ou só sociológicos, mas constitui-se um constructo social.

Ainda na UC I, mas na UR b, o LD continua fala da adolescência e dos processos que ‘naturalmente’ estão atrelados a essa fase da vida:

É preciso **acompanhar as transformações** que ocorrem no organismo e compreendê-las. Na **adolescência**, estabelece-se a **busca de valores, do grupo, da descoberta de mudanças, da escolha da profissão, das realizações, dos desafios a serem enfrentados** (p. 84).

Duas questões há de se considerar nessas falas do LD em se tratando do tratamento dado às juventudes: a primeira diz respeito à adolescência como sinônimo de juventude e a segunda, ao fato dessa adolescência precisar ser ‘acompanhada’.

A adolescência tida como processo natural é considerada a fase anterior a juventudes, carregada sempre de situações de instabilidade e insegurança, tanto é que é na transposição da ponte que liga ao mundo adulto que o sujeito poderá “assumir responsabilidades”.

A concepção de adolescência/juventude como fase na qual não se assume responsabilidades pode estar camuflando processos de resistência dos adultos em relação aos jovens, por estes ainda serem considerados pelos adultos como imaturos e, conseqüentemente, sinônimo de problema.

O uso do termo adolescência como sinônimo de juventude, recai sobre o que muitos teóricos têm denunciado: a indefinição do que seja a adolescência e a juventude pela questão de que não se tem definidamente em termos etários quando uma começa e quando a outra termina.

Catani e Gilioli (2008) afirmam que Stanley Hall apresenta a adolescência como período de amadurecimento biológico, caracterizado por comportamentos oscilantes e contraditórios, atribuindo assim toda carga aos aspectos do biológico, da psicologia evolutiva, negando-se aí a carga cultural que o meio imprime sobre a constituição das identidades juvenis.

A adolescência para uns corresponde à primeira fase da juventude, (ECA), para outros é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade (MELUCCI, 2007), ou seja, processo mais

individual e subjetivo, ligado às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos(CORTI, 2004).

Em se tratando do veio das idades, exemplo do que preconiza o ECA, na sociedade brasileira, a **adolescência** refere-se à faixa etária que vai dos 12 aos 17 anos, enquanto que a **juventude** compreende a idade entre 15 e 29 anos (SNJ/CNJ). Já para a OMS, **adolescente** seria o sujeito com idade entre 10 e 19 anos e para a ONU a **juventude** compreenderia os indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. São limites variáveis segundo cada sociedade e época, isto pode ser este então por meio da fluidez da fronteira cronológica, uma das explicações para a superação da compreensão das juventudes por um único meio explicativo.

Em se tratando dos aspectos relativos à entrada no mundo adulto, na UC II, URA, o LD afirma que,

Ao **fim destas etapas o indivíduo torna-se adulto**, sendo suas principais características biológicas a **estabilidade** (o equilíbrio, a segurança que deixa transparecer, a maturidade) e a **reprodução** (ter filhos = casar). Nesta **fase**, o indivíduo encontra-se **apto** a física, mental e socialmente para **assumir responsabilidades e constituir família**. [...] Na **puberdade ou adolescência** o organismo **inicia o ciclo de transformações que sinalizam o fim da infância e o início da fase adulta**. Mudanças não apenas **fisicamente**, mas também **mentalmente** (p. 84).

As falas do LD nos levam a inferir que o tratamento dado às juventudes perpassa pela ideia da existência de uma fronteira que demarca o “fim das etapas”, o término da infância e o início da idade adulta. Nesse sentido, a ponte que liga os mundos infantil e adulto, nega a existência das juventudes como parte do processo de constituição dos seres humanos. O silenciamento quanto ao ‘interstício entre um mundo e outro’ e o que nesse interstício acontece, pode estar referendando, mesmo que de forma ‘inconsciente’, a negação histórica da existência das juventudes das classes populares enquanto categoria.

O LD ao afirmar que o “indivíduo se torna adulto”, aporta-se na ideia de juventude como período transitório, atrelando essa transição a características do mundo adulto como “estabilidade e a reprodução”, onde o sujeito estará, segundo o LD, “apto física, mental e socialmente a assumir responsabilidades”. É a demarcação do território entre um mundo e outro que denotam a responsabilidade que o sujeito assume para ser considerado adulto: “estabilidade,” falando da entrada do jovem no mundo do trabalho e

início da vida profissional – se auto-sustentar, conseqüentemente, a saída da casa dos pais, e a “reprodução”, como a constituição de um novo núcleo familiar, por meio do casamento e da procriação. Essas seriam então as marcas/os sinais da saída da juventude e de entrada no mundo adulto que se constituíram desde a sociedade medieval.

4.2 As juventudes nas falas e ações das docentes: o LD em uso no momento-aula

Apesar das diferenças nas intervenções e formas de trabalhar de cada docente, percebeu-se que as aulas nas escolas observadas transcorrem num clima de respeito e na tentativa de tratar em tom de ‘igualdade’ os sujeitos estudantes quando se trata das questões alusivas ao conhecimento e, ao não sentimento de superioridade ou inferioridade próprio de salas de aula que, comportam diferentes gerações. Isto é respaldado na fala:

A professora **tem muita paciência de ensinar** a gente né, **muita paciência**. Às vezes assim né, ela tem muita paciência, ensina primeiro eles (falando dos idosos e adultos), depois a gente que sabe que já sabe um pouco mais né, ai ensina primeiro eles depois nós. [...] é **respeitando todo mundo**. [...] assim eu **acho ótimo** porque ela (a professora) [...] assim como se diz, ela **ensina igual a todo mundo não é?** Ela **não tem questão de ter preconceito** com ninguém. Graças a Deus. [...] eu **me sinto bem, ótimo e com a professora que eu tenho fica melhor ainda**. [...] Pra mim é uma honra, **o adulto é professor** [...] **nós jovens num aprende com os adultos** né? (GFA).

A professora **trata todo mundo da mesma forma**. [...] **Todo mundo aqui é igual**” (GFB).

As docentes investigadas quanto entrevistadas, afirmam reconhecer a presença e a entrada dos jovens em suas salas de aula e avaliam como “positiva” essa entrada:

Avalio a presença dos jovens **positivamente**. Porque **É uma nova oportunidade dos alunos**, daqueles que por algum motivo não tiveram oportunidade de aprender, **não vejo a presença deles como algo negativo**, estou muito contente com eles, eu tô vendo muito resultado (PROFA. ÂNGELA).

“**Os jovens não atrapalham**. Avalio **positivamente** [...]. Eu acho **positivo**. Numa sala de aula a gente vê a **diferença** é, do pessoal de uma idade mais avançada com eles né, é como se eles estivessem em mundos diferentes, o **desafio** pra quem tá aqui (ela na posição de professora) fica difícil pra alcançar esses dois mundos. Por mais que eles se entrossem(interajam), mas não é a mesma coisa [...] E quando tem essa **diferença** (etária), eles querem tirar um certo tipo de brincadeira, [...] Até com **os assuntos** também, um dia eu fui falar sobre (pausa para pegar o livro) fertilidade, “A perpetuação da espécie”, quando eu fui falar, a aluna X (aluna adulta) disse que esse

tipo de assunto não devia ser tratado em sala de aula, tá vendo? E **os jovens se mostraram curiosos**, tirando brincadeiras, [...] e **eu acho importantíssimo** [...] **eu acho positivo**, se realmente a estrutura da escola tivesse tudo, eu acho que **o de menos é essa questão de idade**, mesmo os assuntos sendo diferentes para algumas pessoas. [...] O **desafio** chegar até eles” (PROFA. ANGELINA).

Como enfatizara anteriormente, apesar dos aparentes ‘conflitos’ estes se dão no campo do cognitivo, do atendimento as expectativas em relação aos conteúdos escolares, já que no tocante as questões relacionais há um movimento de complementaridade e reciprocidade entre os sujeitos etariamente diferentes, pois os próprios estudantes-jovens validam essa relação de companheirismo quando dizem: “**Ela ensina assim igual a todo mundo** não é, jovens e adultos igual, **ninguém se sente diferente**. [...] **pra mim é uma honra**, posso dizer, **está assim estudando no meio dos adultos** né?” (GFA). Já os estudantes da Escola Esperança se identificam com a escola quando afirmam: “a escola tem tudo a ver com jovem, porque tem bastante jovem nas salas de aula. [...] aí os **adulto se sente jovem** também,... porque tão no meio de jovem. **É muito positivo**” (GFB).

Nota-se que em se tratando da aceitação dos jovens nas salas de EJA pelas professoras e da forma como esses jovens se sentem nessas salas podemos afirmar que não se vive um tensionamento quanto aos aspectos geracionais e sim quanto aos aspectos de apropriação e construção do conhecimento.

A partir desta constatação, a professora ainda reforça que:

Na sala de aula há muita **afetividade** e **companheirismo**, eles se ajudam muito [...] trabalho muito em dupla, entre os alunos jovens e de mais idade há muita **interação**. [...] eles têm **necessidade de aprender**, não só por conta do trabalho, mas de tudo, do meio em que a gente vive, de saber falar porque muitos falam muito errado né, aí na sala de aula eles vão **aprender a falar** uns com os outros, **deixar de falar a linguagem coloquial, leitura, conhecimento** [...] eu vejo que **eles vêm para a sala para aprender** (PROFESSORA ÂNGELA).

Nas falas das professoras estão retratadas as preocupações com a dimensão afetivo-cognitiva do processo de aprendizagem na EJA, ao afirmar que “há muita afetividade e companheirismo, eles se ajudam muito”, bem como na aquisição dos saberes necessários às atividades e ações dos sujeitos em sua vida cotidiana, “aí na sala de aula eles vão aprender a falar” se reportando a questão da passagem da linguagem utilizada pelos alunos no seu dia a dia para a norma padrão. Ressalta ainda que não há maiores conflitos entre os alunos jovens, os adultos e os idosos, “eles vêm para a sala

para aprender”. As ações da PA, observadas e registradas no Diário de Campo (23 de abril de 2009, quinta-feira), apresentaram a seguinte situação:

Os cenários

(RDC1): Cheguei à escola às 18h40min, às 19h00min toca o sinal para entrada dos alunos, é uma quinta-feira. O espaço físico da escola não apresenta grandes atrativos, muito menos o da sala de aula: cadeiras envelhecidas, quadro negro, ventiladores e um armário onde a professora guarda seus materiais. Aos poucos os alunos adentram à sala de aula, sujeitos jovens, adultos e idosos. A sala de aula nesse dia há 20 alunos, sendo: 01 idoso (0,5% da turma), 06 adultos (30%), sendo 03 homens (50%) e 03 mulheres (50%) e, 13 jovens (65% do total da turma). Entre os jovens havia 06 homens (54%) e 07 mulheres (56%). Constituiu-se um grupo de pessoas na sua maioria tímidas. Muitos oriundos de sítios próximos a cidade, outros trabalhadores informais: carregadores na feira-livre, babás, domésticas, entre outras atividades. Havia também na sala de aula alguns jovens muito jovens, os quais não tinham sequer 15 anos completos. Eram cordiais e solidários uns com os outros (ESCOLA ESPERANÇA).

(RDC2): Mais um dia na sala da EJA, cheguei à escola às 18h50min, exatamente às 19h00min toca o sinal para entrada dos alunos, é uma terça-feira, nesse dia a sala está repleta, são 30 alunos, 18 jovens (60%) e 12 adultos (40%), sendo 15 homens (50%) e 15 mulheres (50%), e entre os 18 alunos jovens, 10 homens (60%) e 08 mulheres (40%), distribuídos em diversos espaços na sala de aula, mas percebe-se uma certa aglomeração na fila junto à porta (ESCOLA SOSSEGO).

Os cenários se confundem, escolas noturnas, sujeitos heterogêneos, vidas que se cruzam: atores jovens, adultos e em um dos casos, idosos, chegam após mais um dia, adentram a escola e a sala de aula para mais um momento-aula.

Nas salas de aula, dá-se início os processos interacionais e de aprendizagem, conforme descrição abaixo:

A professora começa a aula fazendo a revisão do assunto da aula do dia anterior: unidade, dezena e centena. Para isto, copia no quadro as ‘contas’ que estão no caderno dos alunos e as ‘corrige’ perguntando-lhes qual é a resposta. Em seguida, solicita que eles se agrupem em dupla. Nesse momento não direciona a formação dos agrupamentos de modo que os alunos se juntam a partir de critérios próprios: jovens e adultos, jovens e jovens, jovens e idosos, adultos e adultos e assim por diante. (ESCOLA ESPERANÇA)

A professora solicita que abram o livro na Área de Ciências da Sociedade, na página 05 da Unidade 1: Brasil – nossa terra, nossa gente. A unidade traz um texto informativo intitulado “Brasil: quem somos nós!...”.
A docente começa apresentando o texto “Este é um texto que fala sobre o povo brasileiro”, explica que a leitura será compartilhada e assim vai pedindo que os alunos que quiserem leiam um parágrafo, mas em determinados momentos a docente define quem fará a leitura.
A professora solicita que, à medida que os alunos forem lendo que “vão destacando as palavras que não sabem o que significam”, os alunos fazem grifos em palavras como: mestiçagem, branqueamento, elite, genética, homogênea, nações, nórdica, imigração entre outras.
A professora prossegue solicitando que os alunos “listem as palavras uma abaixo da outra e procurem o significado das palavras que não entenderam no dicionário”.
A docente faz perguntas como: “O que é mestiço? O que é Imigração?” e os alunos começam a responder. Uma aluna-jovem-adolescente pergunta: “O que é mestiçagem?” a professora fica calada e os colegas respondem: “É duas cores, exemplo: filho de mãe branca e pai moreno”. E todos se dão por satisfeitos com a resposta.
Ao solicitar a atividade de procura das palavras no dicionário, a docente vai de banca em banca e pergunta: “Qual a letra que vem antes e a que vem depois?” E ainda diz: “É preciso prestar atenção para não errar quando pesquisa a palavra”(ESCOLA ESPERANÇA).

O processo pedagógico é uma via de mão única, ou seja, parte sempre da professora em direção aos estudantes, no início do momento aula e, apesar da heterogeneidade de sujeitos, o processo se consolida único, e meio que solitário, dada a pouca fala dos estudantes a princípio.

Os processos interacionais se dão por meio do direcionamento das atividades: leitura compartilhada do texto, listagem das palavras difíceis, procura das palavras no dicionário, entre outras. O gênero textual trabalhado no momento-aula observado constitui-se um texto informativo, clássico do domínio escolar e está alocado nos estudos de história tendo uma sequência textual expositiva.

O direcionamento dado no trabalho com o gênero referenda o modelo clássico de uma escola e época que ficou no passado, caminhando no sentido da rotinização das tarefas sem a preocupação com a contextualização, muito menos de tomar o cotidiano como ponto de partida/chegada para a construção de um novo saber. O saber escolar não se integra ao saber discente num movimento de intersecção, mas pela via da oralização e da transmissão da informação.

É uma intervenção que em seu bojo silencia quanto a existência das juventudes, tanto no gênero, quanto no uso que dele é feito na sala de aula. Ambos (texto/uso) apenas padronizam tarefas de forma desconectada e sem nenhum sentido/significado para os sujeitos-aprendentes.

Não há a percepção de que a sala de aula da EJA é um espaço de múltiplas relações e que, cada um dos sujeitos ali presentes possui uma história de vida, que poderia ter sido trazida na discussão acerca de “Quem somos nós” como propunha o texto.

A partir do observado, podemos inferir que na intervenção da docente inexistente o reconhecimento da sala de EJA como espaço intergeracional, logo, desconhece a questão das juventudes no seu interior. As falas são direcionadas a partir do que a docente define, e esta definição carece maior estruturação no sentido de dar visibilidade aos sujeitos jovens-alunos na sala da EJA.

Assim, as juventudes inexistem a partir do momento-aula observado e na ação da docente, pois tratando todos como ‘iguais’ desconsideram-se as diferenças e, conseqüentemente, a possibilidade dessas diferenças contribuir para a construção de um currículo vivo. E de uma escola em que efetivamente reconheça que “o direito à educação não é apenas um direito à aprendizagem por um período da vida, por uma

geração ou faixa etária, mas sim e, sobretudo, o direito à aprendizagem ao longo de toda a vida” (ANDRADE; NETO, 2007, p. 77). Esses sujeitos podem ir construindo-se e construindo novas trajetórias, ultrapassando os limites de uma prática pedagógica aportada em metodologias arcaicas e desprovidas de sentido, as quais jamais reconhecerão a potencialidade dos sujeitos da EJA, muito menos dos sujeitos jovens.

Nessa perspectiva, a escola vai se tornando um mundo pouco significativo para os estudantes, transformando-se, conforme Bourdieu, 1999 apud Andrade e Neto (2007) “uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua a medida que nos aproximamos dela”. Este é o mundo da escola que não comunga com o mundo real das juventudes, um mundo aparentemente, inatingível.

Salientamos, todavia que, a docente reconhece suas limitações em relação ao trabalho com os sujeitos jovens na EJA, quando afirma que é preciso “na formação continuada discutir as juventudes para podermos fazer um trabalho melhor com os alunos jovens”, visto que a professora “avalia a presença dos jovens positivamente” nas salas e aula da EJA e demonstra uma certa preocupação no atendimento as necessidades dos alunos quando diz “eu pego outros livros para fazer o complemento”.

Pressupomos que há a intencionalidade da construção de um espaço onde os jovens se reconheçam, no entanto, há a limitação quanto a formação e ao atendimento efetivo desses ‘novos sujeitos’ nas salas de aula de pessoas jovens, adultas e idosas. Preocupação compartilhada também pela professora da Escola Sossego quando diz que:

Se o assunto **prendesse mais atenção**, eles chegariam na hora, apesar deles estarem na fase de se ir pra praça, de brincar, de se encontrar uns com os outros, encontrarem, mas mesmo assim **se os assuntos chamassem mais atenção, ou a forma como eu colocasse conseguisse atingir mais**, eles estariam aqui logo cedo, não iriam pedir pra sair mais cedo. A questão é **a atração mesmo do assunto**, que talvez **não chame a atenção deles**, tem essa necessidade do aprender, mas que os assuntos **talvez não sejam tão chamativos** ao ponto deles sentirem o prazer, ou mesmo que seja a questão da idade, eles acham que têm todo tempo do mundo não é? [...] **A escola toda deveria ser mais fortalecida**, que tivesse uma **estrutura** do porteiro saber receber bem, o pessoal da merenda, [...] se realmente a **estrutura** da escola tivesse tudo, eu acho que o de menos é essa questão de idade, mesmo os assuntos sendo diferentes para algumas pessoas (se reportando a questão da aluna que se ofendeu com o conteúdo sobre puberdade). (PROFESSORA ANGELINA).

Nas observações do momento-aula na Escola Sossego, percebeu-se que a docente buscava todo o tempo usar uma outra linguagem, aproximar das juventudes a discussão tão tecnicamente posta pelo no LD.

Conforme mostra o relato do diário de campo a seguir (dia 06 de outubro de 2009, terça-feira), em todo momento na ação da PB estava evidenciada a persistência em fazer uma intervenção que desse sentido ao momento-aula levando em conta todos os sujeitos em sala.

A professora saúda a todos sempre com um ar cordial e após terem se acomodado em seus lugares, solicita que abram seus livros e mais uma vez alguns dos jovens não têm ou não trouxeram o livro, o que não se apresenta como um problema visto que a professora os agrupa em dupla com os demais alunos. Todos devidamente ‘agrupados’, a professora retoma a aula anterior solicitando que abram seus livros na página 48, onde está escrito o conteúdo: “Os espaços do município: urbano e rural”. A professora rememora a aula anterior iniciando com as questões: “Na aula passada (se referindo a aula do dia 30.09.10, onde haviam iniciado o conteúdo), falamos sobre o espaço urbano não foi? Relacionamos com a nossa comunidade aqui não foi? E o que tem na nossa cidade não foi? [...] Vou ler novamente a última parte”. A professora lê o fragmento do livro que trata sobre o espaço urbano.

Nesse momento, a ação da docente se volta para a integração das discussões sobre os espaços do município, trazendo à tona as reflexões feitas anteriormente. São ações que visam os **processos interacionais** dando visibilidade à presença das juventudes na aula.

A professora mostra o mapa da cidade de Arapiraca afixado na parede e pede que os alunos se aproximem para observar os bairros da cidade, a distância entre eles e, principalmente localizar o bairro em que vivem. A professora vai citando os nomes dos bairros da cidade e diz que o mapa só traz o espaço urbano: “o mapa só traz o espaço urbano como a Algodoeira Bananeira, A Relevo, A Cilel, a fábrica de tecidos”, “são fábricas localizadas na zona urbana de Arapiraca.

O gênero trabalhado no momento-aula observado da Professora Angelina, assim como na ação da Professora Ângela, é um gênero informativo, apresenta uma tipologia textual expositiva e, conseqüentemente, próprio do domínio escolar. No entanto, se percebe que há na fala da professora a intenção de propiciar uma discussão para além das margens do que está proposto pelo LD, a temática da estruturação do “espaço urbano e a atividade industrial”.

Apesar das tentativas há ainda uma certa resistência dos jovens-adolescentes em participar da conversa. Pelo observado, é possível dizer que esse recorte que compõe os jovens com idade entre 15 e 17 anos, se constitui o estrato das juventudes que menos se identifica com a sala de aula da EJA.

Os jovens-adolescentes são os que menos levam os livros, na maioria das vezes costumam chegar atrasados e fazem um verdadeiro ‘desarranjo’ na organização da aula, até se acomodarem em suas carteiras, se ausentam várias vezes da aula e inventam histórias para ir embora mais cedo. Durante o período das pesquisas foi possível observar que, resistem a quase todas as proposições de atividade. É o recorte dentro das juventudes que menos se identifica com as salas de aula da EJA do 1º segmento, campo de nossa pesquisa.

Resistem a se tornarem parte do mundo das demais juventudes, talvez por estarem mais jovens que todos os outros na sala de EJA sentem-se deslocados. Não se percebem parte do processo de ensino-aprendizagem que ali se consolida. Enquanto que os jovens-jovens e os jovens-adultos já se vêem melhor representados nas discussões.

Os alunos jovens-jovens e jovens-adultos começam a participar do momento-aula citando grandes empresas situadas no espaço urbano de Arapiraca, como: “Grupo Coringa, Imprima, Incofusom, Coca-cola, Grupo Unicompra”, e outras. A professora pergunta: “Tem alguma empresa aqui que produz desde a matéria-prima até à industrialização?” e o aluno-adulto responde: “O fumo”, enquanto que o aluno-jovem-adolescente responde: “O baseado”.

Num dos poucos momentos que se percebe a fala do aluno-jovem-adolescente no momento-aula, este trata a discussão de forma obsoleta, sua “língua/linguagem jovial”, carregada da cultura e do viver juvenil, não comunga com a língua do LD. Não se nota a princípio, maior interesse ou significado para o sujeito jovem-adolescente nas atividades propostas pela escola. Até este momento da aula não há maior intervenção dos agrupamentos jovens no processo de discussão

Às 19h50min chegam 05 (cinco) alunos-jovens. Acomodam-se em suas carteiras, mas antes fazem uma zueira na sala. A professora não levando em consideração o ‘desarranjo’ que os jovens provocam na sala de aula, continua perguntando: “Daqui quem trabalha diretamente na roça? Quem trabalha em firma?” (falando das empresas). E, pergunta ao grupo mais jovem: “Dos meninos aí quem trabalha em pequenos comércios, supermercado ou oficinas?”. O Jovem-adolescente responde: “é entrega de mercado minha irmã, não é trabalho não” (ESCOLA SOSSEGO).

na discussão que enveredou pela questão do trabalho, categoria fundante na EJA. Foi possível perceber que, o aluno jovem-adolescente não se sente feliz com o trabalho que desempenha, visto que nos dados da pesquisa e levantamento do perfil dos estudantes da Escola Sossego, cerca de 49% deles têm algum tipo de trabalho, sejam eles fixos ou temporários. Uma quantidade significativa dos jovens “fazem bico” como entregadores

de supermercado, ajudantes de oficina, auxiliar na produção e entrega de material de limpeza artesanal, entre outros.

Nesse momento o aluno jovem-adolescente não se vê trabalhador dada à informalidade de seu trabalho, sendo que em muitos casos prefere ocultar o ofício que desempenha como forma de não se expor diante dos colegas. Ou seja, sua não inserção no mercado de trabalho formal, causa-lhe alguns constrangimentos e este pode ser um dos fatores que o levam a não participar das discussões desse momento-aula em específico.

Outro aluno-jovem-adulto diz: “Sou servente de pedreiro, faço massa, sou ajudante, recebo certinho meu dinheiro, o mais importante é ter o seu salário pelo trabalho que você fez”.

Um outro aluno-adulto ainda diz: “A questão é que os jovens não têm paciência de levar bronca, não tem trabalho que não passe dificuldade ou não leve gato”.

Nesse momento um aluno-jovem-adolescente mostrando-se um pouco irritado diz: “A gente em casa discute com os pais [...], eu mando ele mesmo fazer a porcaria do trabalho dele”.

Aluna-jovem-jovem, se coloca: “Eu antes não sabia trabalhar na roça, hoje eu amo meu trabalho, humilde mais feliz”. (ESCOLA SOSSEGO)

Vão emergindo nas discussões desse momento em sala de aula as juventudes: adolescentes, jovens e adultas, juventudes femininas e masculinas, juventudes urbanas e rurais que no espaço da sala de aula têm vez e voz. Vão se deixando ver as complexidades das juventudes no interior da sala de aula da EJA. Cada uma dessas juventudes habita um mundo e estes tantos mundos se encontram no interior dessa sala de aula e vivendo o processo de aprendizagem em sua plenitude. Desnudando-se de posturas arcaicas e padronizadas e revestindo-se de um processo dialógico e intenso onde histórias de vida (saberes discentes) e saberes acadêmicos se fundem dando as relações de interação um novo sentido.

É no espaço da sala de aula a partir da intervenção da Professora Angelina, que se torna “possível perceber diversas juventudes procurando construir estratégias de escolarização e de vida, [...] aqueles a quem o sistema educacional trata de forma bastante precarizada”, (ANDRADE; NETO, 2007, p. 57).

A aula transcorre num clima de discussão sobre o trabalho e o mercado, as questões do urbano e do rural são pano de fundo para o que realmente importa nesse momento: o trabalho e sua relação com as trajetórias dos sujeitos da sala de aula.

Sujeitos-jovens que, por muitas vezes, resistem em adentrar ao mundo da sala de aula, apesar de estarem ali, não pertencem àquele mundo. São produtos de “trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os

retornos, [...] sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino” (ANDRADE; NETO, 2007, p. 56).

Nessa segunda intervenção notamos que, para além das margens do LD e de suas propostas de trabalho rígidas, dos gêneros textuais predominantemente próprios do domínio escolar e de caráter informativo, a docente traz uma ação que, no uso do LD, leva em consideração os sujeitos da EJA e dentre eles, os jovens. As múltiplas juventudes que apesar dos processos de resistência, são reconhecidas como históricas, sociais e culturalmente detentoras de significados, superando o silenciamento da escola e dos processos de escolarização das pessoas adultas que, mesmo estando repletos de jovens, sempre os negaram.

4.3 As juventudes pela ótica dos sujeitos do processo de aprendizagem: as vozes docentes e jovens-discentes

Da categorização surgiram as UC e as UR descritas na Síntese Interpretativa⁹⁰ da análise (conf. anexo 07), seguindo-se então a descrição dessas falas por CT, bem como as inferências que as evidências nos trazem.

A frequência de UR por sujeito em cada CT (conf. anexo 13), evidencia a frequência com que cada sujeito (aqui: professoras entrevistadas e os grupos focais) apresenta-se na CT com seus respectivos depoimentos. Cada depoimento é calculado a partir da UR presente nas falas recortadas. Assim, seguem-se as frequências:

a) Professora Ângela é o sujeito entrevistado que apresenta o menor número de depoimentos na CT. 1 correspondente ao “Conceito de Juventude” e CT. 3 referente a “Avaliação da presença dos jovens na EJA”, no entanto, possui 11 depoimentos na CT. 2 relativo aos “Jovens na EJA” e 10 depoimentos na CT. 4 sobre o “LD e a contemplação das juventudes”. No total de 151 depoimentos no geral (100%), Professora Ângela teve 28 (19%). Apesar da entrevistada ser recente na EJA, como foi dito na metodologia deste trabalho, possui a preocupação com as juventudes na EJA, bem como com a necessidade do LD atender a esse público.

⁹⁰ A síntese interpretativa, assim como no mapeamento dos gêneros textuais do LD, apresenta a seguinte estrutura: na horizontal e em negrito, as Categorias (CT) levantadas a partir da leitura flutuante das falas das entrevistas e dos grupos focais, e na vertical suas respectivas Unidades de Contexto (UC).

b) Professora Angelina é o sujeito entrevistado que tem o maior número de depoimentos na frequência de UR por CT num total de 51 depoimentos (34%), de todas as UR recortadas na AC das falas. Desde o conceito de juventude como “estado de espírito”, perpassando pelas questões dos jovens na EJA, até a contemplação desses pelo LD, a professora demonstra um elevado nível de compreensão da problemática que envolve os alunos-jovens na EJA e a necessidade do livro os reconhecer. Tanto é que na CT. 4, possui 13 falas (20,7%), de um total de 63 (42%), o que caracteriza uma enorme preocupação com a temática.

c) CT. 3 apresenta-se como a categoria de menor frequência de UR por sujeito. No total geral de 151 depoimentos, teve apenas 17 (11%), isto pode ter se dado pelo fato da CT ter apenas uma UC, no entanto, todos os sujeitos pesquisados trouxeram seus depoimentos, com destaque para PB com 10(60%) depoimentos nessa CT.

d) CT. 4 é a categoria de maior peso em se tratando da frequência dos depoimentos, com destaque para GFB com 22 depoimentos (35%). No total CT. 4 possui 63 depoimentos (42%). Concluimos que tanto docentes quanto discentes estão deveras preocupados com o atendimento às juventudes na EJA por meio do LD.

1. Conceito de Juventude

I. Faixa etária

a) Fase da vida/idade

Professora Ângela - “Pessoa de **faixa etária** mais nova, [...] muitos temas estão dentro da **faixa etária** deles, [...] é um livro da **faixa etária** deles”.

Professora Angelina - “A juventude é uma **fase da vida** que o jovem não pode pensar por si só, mas o adulto deve caminhar com ele, mostrando.”

GFA - É ter a **idade** da gente. [...] cada **idade** tem um livro diferente. [...] eu acho que é pra gente jovem, tá tudo dentro da **faixa** né? [...] é pra **idade** da gente mesmo né?

GFB - “Porque ainda **estamos novos**.”

1. Conceito de Juventude

II. Estado de espírito

a) Mundos diferentes/ alegria.

Professora Angelina - “A juventude é mais **um estado de espírito**, de como você se sente, [...] numa sala de aula a gente vê a diferença é, [...] é como se eles estivessem em **mundos** diferentes, [...] a **alegria** que eles trazem, a questão do barulho, mas ao mesmo tempo é **alegria**, eles tem essa **coisa alegre**, você vê aquele jeito deles [...], é como se houvesse uma troca, **contagia, tem essa alegria**, tem essa **troca** sabe, um **ajuda** o outro.

GFB - jovem gosta muito de **sair**, se **divertir** [...] gosta muito de **festa**, pra mim, eu acho que ser jovem é isso.

1. Conceito de Juventude

III. Formas de ser Jovem

a) Ser etário/curtição/não ao casamento e do mundo do trabalho.

Professora Ângela - “Pessoa mais nova na faixa **etária**”

Professora Angelina-“**Forma de ser** curioso, diferente, não parar de sonhar, de correr atrás, de ser barulhento, chamativo”.

GFB - “ficar a vontade por aí é **só curtir a vida**, adulto vai ficar fazendo o quê? Aí o cara chega e diz pô... o cara jovem quer só **curtir a vida**. [...] balada, festas, **curtir**, dançar, arrumar namorada, final de ano ir pra praia, ir pra show. [...] **ser pai de família**, ficar trancado dentro de casa, **cuidando do trabalho**, e o adulto vai ficar fazendo o quê? Em casa **cuidando da família** não é não? [...] se a pessoa se **casar** com alguém que não gosta pronto, fica só em casa, não sai mais... o **casamento**

A CT. 1 que trata do **Conceito de Juventude** é onde ocorre a maior frequência de depoimentos da **UC I** que aponta para a faixa etária como unidade com o maior número de depoimentos, 09 (32,5%) no total das falas tratam a juventude como: faixa etária, fase da vida, idade, faixa, novos. As Unidades de Registro (UR) evidenciam, a concepção de juventude já referendado pelo LD. Uma juventude cristalizada a partir do paradigma das idades é a forma mais forte de conceituar o que é ser jovem. As falas abaixo referendam a força com que o paradigma das idades, como explicação da construção das juventudes, resiste ao tempo e vigora em pleno século XXI:

Pessoa de **faixa etária** mais nova, [...] muitos temas estão dentro da **faixa etária** deles, [...] é um livro da **faixa etária** deles. (PROFESSORA ÂNGELA)

A juventude é uma **fase da vida** que o jovem não pode pensar por si só, mas o adulto deve caminhar com ele, mostrando (Professoras-04 depoimentos).(PROFESSORA ANGELINA).

É ter a **idade** da gente. [...] cada **idade** tem um livro diferente. [...] eu acho que é pra gente jovem, tá tudo dentro da **faixa** né? [...] é pra **idade** da gente mesmo né?(GFA)

Porque ainda **estamos novos** (Jovens-estudantes-05 depoimentos). (GFB)

Tanto nos recortes das falas das professoras quanto nas falas dos jovens-estudantes está alicerçada a concepção de juventude como período da vida, subsistindo ainda a concepção secular de que ser jovem é acima de tudo, e primeiro que tudo, ter uma certa “idade”, e essa idade é a “faixa” dos mais “novos”. Atribui-se a ideia de juventude ao período de maior jovialidade dos seres humanos.

No entanto, a **UC II** agrega um novo elemento à clássica imagem do jovem cronologizado, tratando a juventude como um estado de espírito. Nessa UC apenas a professora Angelina e o GFB se reconhecem, não havendo manifestação dos demais

sujeitos. Dado a este fato, esta UC acaba sendo a que apresenta o menor número de depoimentos, apenas 08 (29%).

Apesar disto, entendemos que o paradigma das juventudes demográficas pode estar sendo rediscutido, tanto entre os jovens quanto entre os docentes. Podem estar sendo inseridas na histórica as ideias de juventude como passagem por um tempo cronológico e de juventude como um padrão a ser perseguido, bem como a de juventude como consumidora, e alguns novos elementos, sejam eles da cultura, das relações ou quaisquer outros, que começam a dar um sentido maior aos sujeitos da EJA nas relações escolares e nos processos de aprendizagem.

Mesmo compreendendo que a ideia de juventude a partir da concepção de jovem como estado de espírito pode estar referendando a ideia de jovem modelo cultural (PERALVA, 2007), acreditamos ainda que podemos estar vivendo a redefinição do conceito de juventude. Não diríamos que o modelo de juventude etarizada, gestado historicamente a partir do olhar vigilante do adulto, esteja em decadência, mas que, está sendo revisitado, ou seja, vai perdendo espaço como a única forma de percepção e explicação do que é ser jovem.

Referenda-se nos depoimentos da professora Ângela e GFB a presença de uma noção de juventude, como algo que se constrói a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e não apenas como um período de transição monitorado pelo ser adulto.

A juventude que se descortina é vista como processo, não como algo dado endogenamente, como “mundos diferentes”, juventudes diversas, não um período da vida, mas uma história, um processo de vida. Uma construção que “contagia”, “ajuda”, “troca”, “diverte”, “festeja”, “curte”, se “alegra”. A juventude é atribuída a um momento em que os sujeitos estão mais abertos à vida, a encarar o mundo e a construir suas existências como algo inerente à própria vida com os alentos e desalentos de ser jovem, de ser gente, de ser humano.

A juventude é mais **um estado de espírito**, de como você se sente, [...] numa sala de aula a gente vê a diferença é, [...] é como se eles estivessem em **mundos** diferentes, [...] a **alegria** que eles trazem, a questão do barulho, mas ao mesmo tempo é **alegria**, eles tem essa **coisa alegre**, você vê aquele jeito deles [...], é como se houvesse uma troca, **contagia**, **tem essa alegria**, tem essa **troca** sabe, um **ajuda** o outro. (PROFESSORA ANGELINA)

Jovem gosta muito de **sair**, se **divertir** [...] gosta muito de **festa**, pra mim, eu acho que ser jovem é isso. (GFB)

Ser jovem significa viver intensamente as tantas juventudes: juventudes-adolescentes, juventudes-jovens e juventudes-adultas, juventudes do sítio ou da cidade, negras ou pardas, homens ou mulheres, juventudes que fazem “bico”. Juventudes que se vêem como protagonistas e não meros expectadores de seu processo de constituição. Processo que se consolida sobre a premissa de que as juventudes são construção histórica sim, mas também social, cultural, relacional enfim, construção alicerçada numa “ideia de uma juventude que contempla multiplicidades” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 104).

Reforçando a mudança epistemológica que se prenuncia nos recortes das falas da CT1, a **UC III** que discute as formas de ser jovem, apresenta como UR: ser etário, curtição, não ao casamento e ao mundo do trabalho, observados em falas como:

[...] É ficar à vontade por aí, é **só curtir a vida**, adulto vai ficar fazendo o quê? Aí o cara chega e diz pô... o cara jovem quer só **curtir a vida**. [...] balada, festas, **curtir**, dançar, arrumar namorada, final de ano ir pra praia, ir pra show. [...] **ser pai de família**, ficar trancado dentro de casa, **cuidando do trabalho**, e o adulto vai ficar fazendo o quê? Em casa **cuidando da família** não é não? [...] se a pessoa se **casar** com alguém que não gosta pronto, fica só em casa, não sai mais... o **casamento** atrapalha muita coisa (GFB).
 [...] **Forma de ser** curioso, diferente, não parar de sonhar, de correr barulhento, chamativo (PROFESSORA ANGELINA).

Conforme observado nas falas, os sujeitos jovens (os estudantes) e os adultos (as professoras) começam a perceber que ser jovem supera a ideia de passagem de um mundo a outro:

A juventude [...] não corresponde a uma condição ‘natural’ do ser humano. Embora sua face possa facilmente remeter, em um primeiro olhar, aos aspectos do desenvolvimento biopsicológico dos indivíduos, fundamenta-se em uma construção que varia conforme a época e as condições sociais, políticas e culturais existentes (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 104).

Sendo as juventudes na contemporaneidade, reconhecidas pelos próprios jovens como multiplicidades, desmistifica-se o velho paradigma das juventudes etárias, tornando inviável aos educadores buscarem sustentar apenas a explicação do ser jovem pela via do biológico, da evolução, do processo natural.

Faz-se necessário então ultrapassar a limitação histórica da concepção que tem sustentado a construção das juventudes como algo inevitavelmente dado/doado, e reconhecer nos jovens concretos sua capacidade de, como jovens, participarem “ativamente da vida social, trabalhando, votando, vivendo sua sexualidade”. Sujeitos que vivem o seu próprio tempo, não um tempo no futuro como dádiva, vivendo tanto as vantagens quanto as desvantagens de sua condição juvenil. Negando-se a viver apenas em função de um futuro incerto, buscando construir sentidos para a sua vida no presente (CORTI e SOUZA, 2004).

Acerca das formas de ser jovem, os próprios jovens apresentam em suas falas, a ideia de juventude atrelada a uma caracterização desse momento como “fase de menores responsabilidades” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 97), como já se discutia nos anos de 1980. Isto se pode notar na fala dos jovens quando questionados sobre o que é ser jovem, respondem: “curtir a vida, arrumar namorada, não ser pai de família, casamento atrapalha, adulto fica cuidando do trabalho” (GFB).

As falas referendam que os jovens-adolescentes ou mesmo os jovens-jovens não têm maior ‘pressa’ em atravessar a ponte entre os dois mundos: infante e adulto, optam por viver plenamente sua condição juvenil, apropriando-se da ideia de juventude enquanto moratória. Ou seja, um período de amadurecimento, um pouco mais prolongado, até a entrada no mundo adulto.

Compreendemos que a concepção de juventude que ainda se sustenta no século XXI, tem sido fruto de um processo de cristalização histórica, e validação de uma ideia originária:

Da cultura e da sociedade ocidental, capitalista, burguesa, liberal, do século XIX, [...] ainda é marcada por caracteres definidores e legitimadores cientificistas, baseados em uma noção evolucionista do ser humano e das coisas. Ou seja, uma concepção de ser humano pensado como um indivíduo que, biológica, mental e socialmente, evolui da fase infantil à fase adulta, sendo a juventude uma fase intermediária (GROPPO, 2000, p. 271).

Ir além dessa explicação é condição *sine qua non* para que famílias, instituições escolares, Estado, organizações da sociedade civil, entre outras comecem a efetivamente perceber as juventudes também pela ótica dos jovens:

O ‘jovem’ não deve ser visto como uma figura abstrata, desvinculada, a explicação do comportamento juvenil deve considerá-lo inserido na estrutura global. A juventude deve ser encarada, pois, como categoria histórica. Isso implica não falar genericamente da juventude como se

fosse um bloco homogêneo, mas sim uma categoria segmentada: estudantes e não estudantes, trabalhadores e não trabalhadores, homens e mulheres, moradores das grandes e das pequenas cidades (ou ainda zona rural). (SOUZA, 2003, p. 46).

É essa atitude que dará visibilidade aos jovens na sociedade e, conseqüentemente, na EJA, reconhecendo “que chegou o momento de os jovens entrarem na história”. Desde a primeira reação da sociedade em classificá-los como ‘desviantes’, ‘anormativos’ e ‘exóticos’, “passaram-se décadas, séculos até que começassem a ser reconhecidos como sujeitos sociais legítimos e relevantes” (CATANI e GILIOLI, 2008, p. 105).

4. LD e a contemplação das juventudes.

I. Temáticas em evidência

a) Realidade/Emprego-trabalho/ Urbano-Rural

Professora Ângela- “Está dentro da faixa etária deles, porque **fala do trabalho da roça, é da realidade**, do convívio deles, eu trabalho muito o livro porque eu acho que é o convívio deles, eu vejo por aí”.

Professora Angelina - “É porque, assim de alguma forma, [...] a questão do **emprego**, quando gera aquela discussão de falar sobre o **trabalho**, eu percebo a vontade que eles têm, de sonhar com um emprego melhor pra eles. E a questão assim, quando fala da zona **urbana** e da zona **rural**.”

GFB – “Cada dia ela dá um assunto que tem a ver com o nosso dia a dia, aí eu acho que tem a ver. Tem várias coisas, tem **um negócio de trabalho, sobre transporte**. Ela fez uma atividade sobre aquele trabalho, foi muito importante, aquele que **falava sobre lazer, sobre trabalho, moradia, segurança, saúde**, achei muito importante aquele trabalho, porque **se identificou com o nosso dia a dia, o que a gente tá vivendo, a realidade, sobre a violência, sobre lazer**, tudo assim, o **conteúdo** tem a ver com o nosso dia a dia, **chama atenção**. [...] a gente fez um trabalho sobre quem vivia na **zona rural** e sobre quem vivia na **zona urbana**, sobre o assunto: **o campo e a cidade**”.

4. LD e a contemplação das juventudes.

II. Metodologia ativa

a) Atividades de campo/aproximar o conteúdo da vida.

Professora Angelina – “Se a gente puder levar mesmo pra fazer **pesquisa de campo** para que eles conhecessem porque mesmo que a gente leia e eles vão lá ver, não seria com a mesma visão, eles se interessariam muito mais. [...] falando da zona rural, a gente podia levar eles pra esse plantio que estão tendo aqui em volta, **uma aula de campo**. Só vindo no livro fica bem distante (falando do nível de abstração do saber teorizado)”.

GFA - “Ela **trouxe uma música**. Aquele músico do [...], daquele do São João né? (referendo-se a Luiz Gonzaga). Aí a gente tiramos palavra dela e fizemos outra **música** [...] **Ela colocou o CD pra gente ouvir**. Aí depois assim, era uma redação né. Aí cantou pra gente. Aí **a gente foi entendendo, colocando na mente né**.”

GFB - “Sobre aquele **trabalho**, foi muito importante, aquele que **falava sobre lazer**, [...] achei muito importante aquele trabalho, porque **se identificou com o nosso dia a dia, o que a gente tá vivendo, a realidade**, o conteúdo **tem a ver com o nosso dia a dia**”

4. LD e a contemplação das juventudes.

III. LD para jovens e/ou adultos

a) Atende melhor a Jovens/Adultos ou Jovens e Adultos.

Professora Ângela – “Para **Jovens e Adultos**. Porque os conteúdos do livro se adequam melhor para os mesmos”.

Professora Angelina – “**Atendem melhor os adultos**, mas não tem isso não, mesmo sendo adultos eles gostam de coisas diferentes [...] não tem não essa questão, eu acho que o livro **deveria ser mais diversificado** mesmo. [...] Os **jovens querem coisas diferentes**[...] é a **mesma estrutura do texto** sempre igual. [...] Eu trago uma **mensagem**, sempre, eu trago de casa, e trago **música**. ”

GFA – **tem a ver com jovem**, porque é de tudo um pouco né, **tem pras pessoa mais jovem, pros que sabe mais pouco, mais menos**, de tudo um pouco né? e esse aí não tem tudo um pouco. [...] **tem**, porque **tem texto interessante** aí pra pessoa aprender a ler, escrever. [...] eu acho **mais ou menos**, porque ele ensina umas coisas mais, ele ensina umas coisas que a pessoa não sabia, aí **serve pros jovens mais adultos e aí em diante**. Eu gostei de estudar com esse livro.

É pra idade da gente mesmo né, de 15 a 29 anos né, **tem tudo a ver**. [...] eu deixei de estudar [...] aí comecei estudar de novo, as coisa desse livro é tudo em como tinha de primeiro, antigamente né?

“Eu acho que é **pra gente jovem né e pra adulto**, tá tudo dentro da faixa”

GFB – “**tem a ver**, [...] **tem muita coisa** no livro **que a pessoa gosta**. [...] que o livro podia trazer outros assuntos. [...] o livro **não é só dos adultos**, os jovens não ficam de fora do livro”.

4. LD e a contemplação das juventudes.

IV. Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD

a) Não atende/ Temas interessantes

Professora Ângela – “**Não atende** os desejos, as expectativas, nessa parte ele **não atende**, porque nós temos que falar da nossa realidade, então não adianta falar assim de um estado fora, se eles não conhecem nem o estado aqui, nem o município, o bairro em que ele vive. **Esta além**. Fala dos outros estados e ele tem que aprender coisas do nosso Estado, do Estado de Alagoas e fala de outro estado, por isso eu acho que **ele não atende**. Eu não acho que é um livro da faixa etária deles (estava falando do nível não etário, mas intelectual), eu acho que **ele tá muito além** (tratando do aspecto do conhecimento), assim (...) eu vejo que tem uns alunos muito atrasados, falta de a gente trabalhar mais esse livro. [...] Eu **pego outros livros pra fazer o complemento**. Eu trabalho muito o português, a matemática dentro desse livro. A história e a geografia eu pego alguma coisa de outro lugar”.

Professora Angelina – “Tudo que os jovens precisam não está no livro. **Não atende totalmente**. Um tema interessante poderia ser música, computação (informática), você precisa ver o quanto esses meninos vão pra lan-house”

GFA - “tem textos aí interessante, ensina umas coisa que a pessoa não sabia.”

GFB - “**vai depender do jovem**, se o jovem for interessado... interessa, porque é assim, tem jovem que vem pra escola assistir aula, mas tem uns que não vem não é, assim então, vem só pra brincar. Ele não vai se interessar por mais importante que seja o tema ou o texto, ele não vai se interessar. [...] se ela (a pessoa) não tiver interesse, como é que vai ter interesse pelo livro? [...] **os assuntos que foram trabalhados até agora, a gente gosta**. [...] é um pouco difícil pra ler, **o livro é muito forte**.”

A CT. 4 discute a questão do **LD e a contemplação das juventudes**, é a categoria de maior peso quantitativo nessa análise, com 63 depoimentos (42% do total geral), conseqüentemente, de relevante valor qualitativo dada a quantidade de UC presentes nessa categoria.

O peso qualitativo se dá por conta de que a CT é a que possui uma maior diversidade de subtemas, 04 no total, GFA e GFB são os sujeitos mais presentes em frequência de depoimentos, um total de 40 (65%) ambos. Sendo que no total geral a categoria teve quase metade de todos os depoimentos. Daí percebe-se o seu valor quali-quantitativo na visão dos sujeitos da pesquisa.

Pelo que observamos nos recortes das mensagens, algumas inferências podem levantadas:

1. GFA e GFB como coletivos de jovens-estudantes demonstram a preocupação dos jovens em se reconhecerem como sujeitos da EJA também no LD que, a partir da análise feita anteriormente, silencia quanto à existência das juventudes na sua condição de sujeitos reais e construtos histórico-sociais e culturais;

2. É também alvo nas falas das docentes entrevistadas a preocupação com o LD que não atende totalmente às expectativas dos jovens pelo fato de sua pouca diversidade textual, da falta de atividades menos burocratizadas e rotinizadas, pela ausência de temas dos jovens como “música, questões sobre lazer, mensagens”, entre outros. As preocupações estão expressas nas falas:

[...] O livro é para jovens e adultos, mas não atende totalmente às expectativas, os sonhos dos jovens, [...] Está além. [...] ele não atende. [...] ele tá muito além [...] Eu pego outros livros pra fazer o complemento (PROFESSORA ÂNGELA).

Atendem melhor os adultos, [...] deveria ser mais diversificado mesmo. [...] Os jovens querem coisas diferentes [...] é a mesma estrutura do texto [...] mensagem, música. [...] Não atende totalmente. [...] emprego, trabalho, zona urbana e da zona rural. [...] fazer pesquisa de campo [...] uma aula de campo (PROFESSORA ANGELINA).

Há consenso entre as docentes quanto a importância do LD, no entanto, se contradizem ao discutirem acerca do atendimento às juventudes. As professoras acreditam que ora o livro é “para adultos e jovens” e em seguida afirmam que ele “não atende às necessidades dos jovens totalmente”. A contradição nos leva a crer que, apesar do livro ser para a EJA pode em sua configuração temática estar mais voltado à cultura dos adultos e dos jovens-adultos. Novamente referenda-se o silenciamento das juventudes no currículo da EJA materializado no LD.

Em outro momento a professora Angelina acredita e afirma categoricamente que o livro “atende melhor os adultos” e continua dizendo que, “deveria ser mais

diversificado, os jovens querem coisas diferentes”. Em uma questão, ambas congruem do mesmo pensamento, ‘o LD não contempla as juventudes em sua tessitura, em sua estrutura textual, em sua disposição curricular e na proposta de suas atividades que se configuram como atividades de cópia e transcrição em sua grande maioria’.

Uma das questões levantadas na CT. 4 na UR I são as temáticas em evidência (no LD) e, dentre as mais referendadas tanto pelas professoras quanto pelos alunos estão: “o trabalho”, as questões da “zona rural e urbana” e “o campo e a cidade”. No entanto, a questão com a qual durante o período da pesquisa os sujeitos mais se identificaram foi a questão do trabalho, aparecendo 05 (cinco) vezes durante os depoimentos, seguida da questão sobre a zona rural e urbana.

Isso evidencia serem essas temáticas/discussões que englobam os múltiplos interesses de alunos tanto jovens quanto adultos, sendo que muito mais as questões relativas ao trabalho. Porém, cabe ressaltar o caráter informativo e a tipologia exaustivamente expositiva dos gêneros que tratam essa temática no livro.

Nesse sentido, percebe-se que, em alguns momentos, o livro se aproxima um pouco mais dos jovens, quando são tratadas temáticas que, de alguma forma despertam-nos por terem um vínculo com seus cotidianos. No entanto, de um modo mais geral se distancia em alguns outros momentos quando aborda temáticas mais próprias do interesse dos sujeitos adultos enquanto “trabalhador trabalhado” (PINTO, 2007, p. 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a uma reflexão acerca das Juventudes na Educação de Jovens e Adultos e nos permitiu o aprofundamento na literatura que trata da concepção de juventude, a partir da modernidade até o século XXI, passando pela análise da constituição dessa categoria na sociedade brasileira e mais especificamente, na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos.

Para tanto, procurou-se compreender a gênese do conceito de juventude como categoria histórica, social e culturalmente produzida, objetivando perceber seus elementos constituintes, por meio dos enfoques moderno e contemporâneo. E de forma mais específica, como as juventudes são tratadas pelo Livro Didático de Ciências Sociais da EJA, a partir do olhar dos gêneros textuais.

A pesquisa constituiu-se em momentos de intensas aprendizagens, mas é fato que não conseguimos traduzir toda a riqueza dos dados coletados. Nesse sentido, as análises apresentadas neste trabalho trazem apenas uma visão possível do que foi observado, não se esgotando, assim, a complexidade das juventudes bem como as relações que se estabeleceram entre os sujeitos da pesquisa. Na certeza disso, será realizada, a partir de agora, a tentativa de sintetizar as principais constatações desta investigação, tendo em vista os limites ressaltados.

Nossa inquietação de pesquisa, dita no capítulo introdutório deste trabalho, buscou compreender o tratamento dado aos jovens no Livro Didático de Ciências Sociais da 3ª Fase do 1º Segmento da EJA. Neste intento, tentamos responder aos questionamentos propostos: i) Como os gêneros textuais presentes no LD de Ciências Sociais têm tratado as juventudes? e, ii) Como os jovens das salas de EJA se reconhecem e como são reconhecidos pelas professoras?

Para ‘responder’ às questões levantadas, vislumbramos nosso arcabouço teórico que, num primeiro momento, perpassa pela constituição das juventudes a partir da modernidade e contemporaneidade, com o cuidado de compreender tal constituição no Estado brasileiro. Bem como, as políticas de atendimento às juventudes que têm se consolidado no cenário nacional e, num segundo momento, tratamos do processo de juvenilização da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos buscando nessa discussão a presença dos jovens na história da educação a partir dos anos de 1940 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Constatamos que a concepção de juventudes é algo plástico, móvel, ou seja, diz respeito aos processos sociais e históricos que cada sociedade vive e as marcas que imprime as relações em um determinado momento. Isto talvez explique o fato de que não existe uma determinação, seja etária ou seja conceitual, acerca do que são as juventudes e, nesse sentido, a insistência por conceituá-la pode acabar gerando um equívoco conceitual. As juventudes são multiplicidades/complexidades que se constroem levando em consideração os fatos, interesses, valores e necessidades pelos quais são acionadas em dado momento e sociedade.

Desta forma foi possível constatar, em se tratando do LD e de como os gêneros textuais tratam as juventudes, que:

A) No mapeamento dos gêneros textuais do LD, observou-se a predominância dos gêneros informativo-expositivos, próprios do domínio escolar e da esfera da atividade pedagógica, o que nos instiga a inferir que o mundo da escola tem vida própria. E a vida fora da escola ainda não se incorporou à vida dentro da escola. Há uma desconexão, um não diálogo entre os enunciados produzidos nas demais esferas do cotidiano das pessoas e a esfera escolar e, por essa razão, acreditamos que a estrutura curricular e o arcabouço textual do LD valorizam mais as discussões e anseios dos sujeitos adultos por inserir, talvez, discussões de maior interesse desse segmento. É o que chamamos no texto de ‘aulas para adultos’. A identidade que os jovens estabeleceram com o trabalho do LD nos momentos de investigação se restringiram às questões relativas ao (mundo do) trabalho.

B) A análise de conteúdo mostrou que, em toda a área pesquisada, o LD quase não nos deixa ver as juventudes, e numa discussão a nosso ver, ínfima, a denomina de adolescência. Logo, pelas escolhas que faz, em se tratando das juventudes, o LD quando as aciona, as discute comungando da ideia de cronologização das idades, reconhecendo-as pela fluidez das fronteiras e da passagem para a outra idade, concebendo-as como algo natural.

Podemos compreender que as falas evidenciadas no LD trazem à contemporaneidade a compreensão das juventudes como condição biológica, atrelada a fatores biopsíquicos e, acaba de certa forma negando os fatores sociais, históricos, culturais e relacionais também constitutivos dessas juventudes. Tratando de uma juventude envolta nos cuidados e olhares do ser adulto, a partir do que se pode pensar

que, o LD para/na EJA ainda não abrange as juventudes conforme os aportes contemporâneos de valoração desse segmento como existências reais e concretas.

Já na ação das professoras no momento-aula, observando o tratamento dado aos gêneros no uso do LD e como reconhecem os jovens, podemos dizer que:

A) Nota-se que, em se tratando da presença dos jovens nas salas de EJA, as docentes avaliam tal presença como algo positivo. Apesar de haver algumas resistências veladas principalmente por parte dos sujeitos jovens-adolescentes, que não se sentem contemplados nos conteúdos do LD, isto não chega a gerar um estado de tensão que inviabilize o processo de ensino-aprendizagem, apesar desse tensionamento que se mostra com muito mais força no campo cognitivo, as relações humanas caminham, em muitos momentos, de modo a consolidar situações de cumplicidade em se tratando do convívio entre sujeitos de gerações e momentos de vida distintos;

B) O que observamos foram situações diferenciadas entre uma escola e outra, onde as formas de reconhecimento das juventudes vão desde a não compreensão dessa existência no momento-aula, até a tentativa de aproximação entre o mundo dos jovens e o mundo da escola. As intervenções variam e se dão a partir também dos saberes que subjazem as práticas docentes. Isto é, as formas de trabalho com os gêneros textuais e o atendimento às juventudes são processos que estão intimamente ligados às situações de formação inicial e continuada das docentes, bem como ao tempo de experiência com o trabalho na EJA.

Nas intervenções notamos que, para além das margens do LD e de suas propostas de trabalho rígidas, dos gêneros textuais predominantemente próprios do domínio escolar e de caráter informativo, as docentes pautaram suas ações levando em consideração ou não sujeitos jovens da/na EJA. Isto se deu a partir dos saberes por elas mobilizados nesse momento e, dentre esses saberes, está o reconhecimento dos jovens na educação de (jovens e) adultos. Pois, não adianta reconhecer a presença física, mas fazer essa presença real na sala de aula e nos processos de aprendizagem. E isto não está somente no plano prático e sob a responsabilidade unicamente das docentes, mas reside em seus valores, conhecimentos, enfim é algo que se constrói num processo coletivo.

Na busca da compreensão da concepção de juventude pela ótica dos sujeitos do processo de aprendizagem, as falas dos grupos focais com os estudantes-jovens e das entrevistas com as professoras, evidenciaram que:

A) Num primeiro momento, as falas das professoras e dos jovens deixam claro a força da conceituação das juventudes a partir do paradigma das idades, predominante na explicação da construção das juventudes. A concepção de juventude como período da vida, subsistindo ainda a concepção secular de que, ser jovem é acima de tudo, e primeiro que tudo, ter uma certa “idade”, estar em uma dada “faixa”, a “faixa dos mais novos”, atribuindo-se a juventude ao período de maior jovialidade dos seres humanos.

B) Num segundo momento, compreendemos que o paradigma das juventudes demográficas pode estar perdendo a primazia, dada a inserção de alguns ‘novos’ elementos nas falas dos sujeitos que, sinalizam no sentido de que outros fatores também podem estar presentes na constituição das juventudes. Ser jovem passa a ser entendido como processo, onde cada juventude tem um jeito, uma forma de se constituir: juventudes adolescentes, adultas, do sítio ou da cidade, negras ou pardas, homens ou mulheres.

Talvez as docentes e os jovens-discentes estejam reconhecendo que ser jovem é mais que simplesmente ter uma idade, ao afirmarem que ser jovem é viver “um estado de espírito”. Se por um lado, tal fala pode estar evidenciando a reprodução de um estado cultural de nossa sociedade, relacionando juventude ao estereótipo da jovialidade, atrelada ao apelo midiático da juventude consumista, por outro, pode estar referendando em suas entrelinhas o nascedouro de uma nova forma de ver e viver essas juventudes. Deste modo possivelmente traz à tona a ideia de uma juventude viva, real e que se vê não apenas como desenho retratado a partir do olhar do adulto, mas como protagonista de seu processo de constituição, referendando o viés etário sim, mas o ultrapassando, chegando à possibilidade de se reconhecerem como pessoas, construtos sociais, culturais, relacionais, enfim, individualidades e, ao mesmo tempo, multiplicidades.

Pelos achados evidenciados entendemos que, as juventudes são retratadas das mais diversas formas, a partir dos olhares dos múltiplos sujeitos e artefatos, ou seja, o livro ou qualquer outro elemento da ação pedagógica na escola. E são as formas de ver essas juventudes que darão a tônica às ações de atendimento a este segmento. Sejam em nível macro, nas ações do Estado e suas políticas, quer sejam em nível micro, nas ações nas escolas e nas salas e aula.

Defendemos, em nessas considerações finais, que as juventudes possam ser vistas também a partir da ótica dos jovens e não apenas pelo olhar do adulto, que sejam

encarados como protagonistas de seus processos de aprendizagem e sujeitos capazes de contribuir de forma efetiva para a melhoria da compreensão do que é ser jovem no mundo contemporâneo. E superar assim o binômio jovem-problema e caminhando no sentido de ver os jovens como parceiros na construção de uma nova história.

Acreditamos que o reconhecimento e respeito à presença dos jovens na EJA se efetivará no momento em que estes forem de fato vistos pela escola e pelos produtores do currículo em nosso país, primando assim por, na construção do LD para este segmento, buscar atender a diversidade das juventudes, atentando para as escolhas que são feitas e mobilizando nessas escolhas os gêneros textuais que sejam do repertório não só dos sujeitos mais adultos, mas também dos jovens.

Entendemos que a formação do professor para a EJA, no século XXI, requer o olhar cauteloso sobre os seus sujeitos. Não vivemos mais a Educação de Adultos, mas de Jovens e Adultos, no entanto, insistimos em produzir ‘aulas para adultos’. Uma formação que contemple a diversidade geracional na/da EJA pode ser um bom começo, no sentido de dar ao professor a possibilidade de ressignificar as práticas e os materiais que por si só nada dizem, prontamente não poderiam contemplar as necessidades dos sujeitos aprendentes.

Logo, diante do dito nesta discussão, deixamos o alerta para que os sistemas de ensino, as escolas e os docentes atentem para a diversidade das salas de EJA, pois corremos o sério risco de continuarmos a produzir aulas que, em nada tem a ver com as juventudes. O que só contribuirá para a negação e o silenciamento das juventudes das classes populares, sujeitos das salas da educação de jovens e adultos.

Finalmente, consideramos que esta pesquisa se insere no bojo dos estudos sobre as juventudes no Brasil e mais especificamente no Estado de Alagoas contribuindo assim para as discussões sobre as juventudes na EJA. Pois acreditamos que nossas reflexões vêm acolher aos anseios do atendimento ao direito dos jovens à ‘educação ao longo da vida’. Referendado legalmente e com muito mais veemência a partir da EC nº 65/2010, que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII, da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.

Ao encerrar momentaneamente esta discussão, temos claro o limite que o tempo de um Mestrado nos impõe e, na pretensão de continuar o debate, este estudo aguçou a nossa curiosidade epistemológica para questões como: a formação do professor para a EJA, focando seus sujeitos e, mais especificamente, as juventudes e a produção de um

currículo que, materializado no LD, leve em conta o processo de juvenilização da EJA primando pelo atendimento às juventudes.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Ultima década**. [online]. 2002, vol.10, n.16, pp. 117-152. ISSN 0718-2236. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 07.01.10.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In.: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (p.73-90).

ABRAMO, H.W; BRANCO, P. M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES, N. e GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In.: FERREIRA, N.S.C.(Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.(p.125-141).

ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G.; OLIVEIRA, E. C. **Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem**: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos.

Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1579/1271>. Acesso em: 10.02.10

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, (p.42-54)

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos**: continuar... e aprender por toda a vida. Salto para o Futuro. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja Acesso em: 20 nov.2008.

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007, (p. 55-78).

ANDRADE, C. D. Mãos dadas. In:_____. **Sentimento do Mundo**. São Paulo: Record, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

AMORIN, A. A. M. A gestação de um novo paradigma. In: _____. **Didática para o ensino superior**: uma proposta em sintonia com a perspectiva de educação para a totalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001, (p. 13-20).

AQUINO L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge A; AQUINO L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**: Brasília: Ipea, 2009.

ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In.: MORAES, R. **Sala de aula**: que espaço é esse? 21 ed. Campinas: Papirus, 2008.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.30, pp. 235-250. ISSN 0104-4060. Acesso:10.10.10

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada: Edições 70. Portugal, 2009.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco**: história, produção e análise do livro didático. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf Acesso em: 10.02.10

BITTENCOURT, C. **Livro Didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSCHILIA, R. Juventude, ultramontanismo e educação católica. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 43, p. 87-102, 2005. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/viewPDFInterstitial/7864/5545> Acesso em: 24.01.10

BOURDIEU, P. **La “juventud” no és más que una palabra**. In *Sociologia y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta. 2002, pp. 163- 173

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de adultos: antes e agora. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. MACHADO, Maria Margarida (Org.). Brasília: SECAD-MEC, UNESCO, 2008, (p. 17-56).

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

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (DE 25 DE MARÇO DE 1824)** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm Acesso em: 10.10.08

BRASIL, **Decreto nº 5.490, de 14 de julho de 2005**. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional da Juventude-CNJ, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5490.htm. Acesso em: 06.06.10

BRASIL. **Lei Nº. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa de Inclusão de Jovens – PROJOVEM: cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 06.01.10

BRASIL. **População Jovem no Brasil**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populacao_jovem.pdf. Acesso em: 06.01.10

BRASIL. **Relatório Nacional**. Pesquisa sobre juventudes no Brasil. Juventudes Sul-americanas: diálogos para construção da democracia regional. Disponível em: www.juventudesulamericanas.org.br. Acesso em: 07.01.10

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC: Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 51 DE 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>. Acesso em: 18.03.10

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 01 de 13 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>. Acesso em: 18.03.10

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Brasília, 1997.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Geral. Projovem Urbano. **Projovem é referência de política pública para a juventude**. Disponível em: www.projovemurbano.gov.br. Acesso em: 20.06.10

BRASIL. Conferência Nacional de Juventude. **Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conferencia>. Acesso em: 25.01.10**

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEN Nº 6/2010**. Reexame de Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos aspectos relativos

à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 03.08.10.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 03.08.10

BRASIL, **IBGE**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2007/2008).

BRASIL. **IBGE**. Contagem da População, 2007. População recenseada e estimada, segundo as grandes regiões e as unidades da federação - 2007.

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

CASTRO, M. I.; VIEIRA, M. J. Estudos da Sociedade e da Natureza. Educação de Jovens e Adultos. Ensino fundamental: anos iniciais. In.: GERIN, J. (et al.). **Séries iniciais, primeira e segunda etapa: língua portuguesa, matemática, estudos da sociedade e da natureza: livro do professor: Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Educarte, 2004.

CARRANO, P. C. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CARRANO, P. C. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086. Acesso em: 05 jan. 09.

CAMACHO, L. M. Y. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/05_artigo_luiza_camacho.pdf Acesso em: 10.02.10

CATANI, A. M; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, nº 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.

CHIZZOTTI, A. Análise de conteúdo, análise de narrativa, análise do discurso. In:_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006, (p. 13-134).

CHIZZOTTI, A. Estudo de caso. In:_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006, (p. 135-142).

CHIZZOTTI, A. A Constituição de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. São Paulo, 2005, (p. 31 -53).

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/Fa12v30n3.pdf+textos+de+Alain+Choppin&hl=pt-BR&gl=br. Acesso em: 14.03.10

CORACINI, M. J. R. F. O Livro didático nos discursos da Linguística aplicada e da sala de aula. In:_____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, (p. 17-25).

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORROCHANO, M. C. (et al.). **Jovens e trabalho no Brasil**: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. Aproximando-se do conceito de juventude. In:_____. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CORTELLA, M. S. A escola e a construção do conhecimento. In. :_____. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CREMA, R. Cosmovisão, paradigma e crise. In:_____. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989, (p. 17-28).

CROUZET-PAVAN, E. Uma flor do mal: os jovens na Itália medieval (séculos XIII-XV). In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. (Orgs.). **História dos jovens**: da antiguidade à era Moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, (p. 191-243).

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In.: FÁVERO, O. et all. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, (p. 155-176).

DAVIES, N. **Livro didático**: apoio ao professor ou vilão do ensino de história? Disponível em: www.uff.br/feuff/departamentos/docs_politica_mural/livro_didatico.doc. Acesso em: 01.03.10

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 10.01.10

ESTADO DE ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa Educacional de Jovens e Adultos – PROEJA. **Proposta pedagógica para Educação Básica de Jovens e Adultos**. Maceió: Gráfica Graciliano Ramos, 2003.

FERNANDES, J. R. O. **O livro didático e a pedagogia do cidadão**: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de história. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13_art09_fernandes.pdf. 2005. Acesso em: 10.03.10

FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 9.ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. Ação Educativa, 2005.

FREITAS, M. R. (Org.). **Conselho Nacional de Juventude**: natureza, composição e funcionamento agosto 2005 a março de 2007. Brasília, DF/São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final do século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal** - na pesquisa em ciências humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERIN, J. (et. al.) **Séries iniciais, segunda etapa**: língua portuguesa, estudos da sociedade e da natureza: volume integrado 2. Curitiba: Educarte, 2003.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio e Janeiro: DP&A, 2006.

HICKMANN, R. I. Ciências Sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: _____. (Org.). **Estudos sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002, (p. 9-19).

HARPER, B. (et alli). **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Editora Brasiliense, 1980.

IAPECHINO, M. N. K; GOMES, V. S. **Concepções de texto da tradição retórica à tradição discursiva**. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/CONCEPCOES_DE_TEXTO_DA_TRADICAO_RETORICA_A_TRADICAO.pdf. Acesso em: 12.04.09.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In.: **Em Aberto**: Livro Didático e Qualidade e ensino. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf. 1996.

LASSANCE, A. A criação da juventude. **Revista: Juventude**. Ano nº. 1 Dezembro/1998. I Festival Nacional da Juventude.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. Ação Educativa, 2005.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. 9.ed. São Paulo: Papirus, 2005. (p. 45-74)

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.

LEVI, G; SCHMITT, J. C. (Orgs.). **História dos jovens 1**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEVI, G; SCHMITT, J. C. (Orgs.). **História dos jovens 2**: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: processos de seleção cultural e mediação didática. Educação & Realidade, 1997.

MACHADO, M. M. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7D9C9F4C-9910-44B3-A32B-0602BD04A669%7D_miolo_em_aberto_82_site.pdf. Acesso em: 20.06.10

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. [et al.]. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são, e como se constituem. Recife, UFPE, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, 2001. (circulação restrita).

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Disponível em: http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf. Acesso em: 10.02.10.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

MOREIRA, D. **PEC e Plano Nacional de Juventude, o legado de uma geração**. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/e-fato/2009/03/24-03-2009-artigo-pec-e-plano-nacional-de-juventude-o-legado-de-uma-geracao-danilo-moreira/> Acesso em: 25.01.10.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, T. M. M. O Livro didático na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, M. L. Q. (et al.). **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

MOURA, C. P. **Sociedade de esquina**. *Mana* [online]. 2006, vol.12, n.1, pp. 258-262. ISSN 0104-9313.

NIDELCOFF, M. T. **As ciências sociais na escola**: para alunos de 12 a 16 anos. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NOVAES, R. C. R; CARA, D.T; SILVA, D.M; PAPA, F. C. (Orgs.). **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo. Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAES, R. **Sala de aula**: que espaço é esse? 21 ed. Campinas: Papirus, 2008.

NUNES-MACEDO, M. S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático**: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a02.pdf>. Acesso em: 12.07.10

OLIVEIRA, E. D. **O livro didático na educação de jovens e adultos**. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPED. Set/Out/Nov/Dez, nº. 12. São Paulo, 1999. (p.59-73).

OLIVEIRA, I. B; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIS, J. M. **Jovens e cidadania**. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>. Acesso em: 25.09.09

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. Disponível em: www.apis.ics.ul.pt/SendDoc.aspx?d=272&q=9320 Acesso: 10.10. 09

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica.14.ed.São Paulo: Cortez, 2006.

PASTOUREAU, M. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. (Orgs.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, (p. 245-263).

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O. et all. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PERES, S. **o PNLD brasileiro como estratégia de controle social sobre o ensino de história no contexto do Mercosul**: entre o risco e a necessidade. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp251.htm#gt13>. 2002. Acesso em: 10.10.10

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, , A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 2007.

PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C. F.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

RIBEIRO, E; LÂNES, P. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2006.

RIBEIRO, R. R. **História, histórias (didáticas)**: reflexões de ofício e oficina http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=32#_ednref3. Acesso: 13.03.10

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 2007.

SANTOS, M. F. O. (et al). A educação de jovens e adultos e o ensino de língua materna. In: _____. **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos**. 2. ed. ver. Maceió: FAPEAL, 2004, (p. 25-40).

SANTOS, M. C. Ciências Sociais na educação de jovens e adultos em processo de alfabetização na perspectiva de letramento. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. FREITAS, M. L. Q. COSTA, A. M. B. (Orgs.). Maceió: MEC e UFAL, 2007, (p.115-131).

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAES, R. **Sala de aula**: que espaço é esse? 21. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gêneros textuais**: concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SCHNAPP, A. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, G; SCHMITT, J-C. (Orgs.). **História dos jovens 1**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, (p. 19-57).

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA. I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2005. (p. 31-44).

SOARES, L.; SILVA, F. R.; FERREIRA, L. O. Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT 18. **ANPED - Estado da Arte**. Disponível em: forumjea.org.br/gt18/.../ANPED%20Estado%20da%20Arte%2020-10-08.pps. Acesso em: 03.08.10

SOUZA, R. M. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SOUZA, R. M. A juventude como tema de investigação. In: _____. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDU/Paulus, 2003, (p. 46- 62).

SOUZA, M. C. C. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens. In: SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização (1980-1998)** (Org.). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SOUZA, R. M. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDU/Paulus, 2003.

SPOSITO. M. P. **Juventude, pesquisa e educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm> Acesso em: 02.02.09.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, Mai/jun/ago. 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTE_S_SPOSITO.pdf. Acesso em: 02 out. 08

SPOSITO, M.P; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 24, 2003. (p. 16-39)

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P. (Coord.) **Juventude e escolarização**. Série Estado do conhecimento. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/juvea.pdf. Acesso em: 10.06.09

SPOSITO, M. P. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Vol. 1 e 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SEGOVIA, D; ANDRADE, E. R.; IÑIGUEZ, E. (et al.). **Sociedades sul- americanas: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes**. Rio de Janeiro: Milograph Grafica e Editora, 2009.

THIESEN, J. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 545-554. ISSN 1413-2478. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso: 10.10.10

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEBER, F. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso: 09.03.10.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina** = Street corner society: a estrutura social de um área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.

UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 4
História	Geografia	Cidadania
TEMÁTICA GERAL		
Brasil- nossa terra, nossa gente	Planeta Terra- em constante transformação	Cidadania e qualidade de vida
TEXTOS		
<p>1. Brasil - quem somos nós!...(p.5)</p> <p>2. Brasil- como tudo começou...</p> <p>3. Por que os portugueses aqui aportaram?(p.11)</p> <p>4. Brasil, colônia de Portugal (p.13)</p> <p>5. Nosso país já foi uma monarquia (p.20)</p> <p>6. Como era a vida nas cidades durante o império. (p.22)</p> <p>7. Os três poderes que regem o nosso país.(p.26)[...]</p>	<p>1. Nosso mundo nem sempre foi assim (p.44)</p> <p>2. Os espaços do município-urbano e rural. (p.48)</p> <p>3. O espaço urbano. (p.48)</p> <p>4. O espaço rural. (p.53)</p> <p>5. Revolução industrial (p.55)</p> <p>6. Os lugares em contato entre si. (p.56)</p>	<p>1. A vida moderna transforma a sociedade (p.78)</p> <p>2. Nas cidades há muitas desigualdades. (p.80)</p> <p>3. Qualidade de vida: necessidades e direito do ser humano (p.82)</p> <p>3.1 Necessidades básicas: direito do cidadão. (p.82)</p> <p>4. Saúde e desenvolvimento. (p. 84)</p> <p>5. Alimentação e qualidade de vida. (p. 85)</p> <p>6. A respiração e a nossa saúde. (p.86)</p>

APÊNDICE 01- QUADROS

QUADRO 01: Quadro de distribuição dos conteúdos na Área de Ciências da Sociedade.

UNIDADES	CT. DO LD	CT. DE ANÁLISE	QUANT.	CT. DE ANÁLISE	QUANT.	CT. DE ANÁLISE	QUANT.	
		GÊNERO TEXTUAL		TIPO TEXTUAL		DOMÍNIO DISCURSIVO		
1	1. Brasil: nossa terra	Texto informativo	03	Expositivo	02	Escolar	03	
		Carta	01	Narrativo/ Descritivo/ Expositivo	02	Interpessoal- Literário	01	
		Relato de Experiência	01	Descritivo	01	Jornalístico	01	
		Poema	01	Narrativo	01	Literário/ Ficcional	01	
	2. Organização da sociedade brasileira	Texto informativo	03	Narrativo	02	Escolar	03	
		Fragmento da CF 1988	01	Expositivo	02	Jurídico	01	
	3. Trabalho	Fragmento da CF 1988	01	Expositivo	04	Jurídico	01	
		Texto informativo	03			Escolar	03	
	2	4. Planeta Terra	Texto informativo	03	Expositivo	03	Escolar	03
		5. Organização do espaço geográfico	Texto informativo	02	Expositivo	02	Escolar	02
4	6. Cidadania e qualidade de vida	Tabela	01	Expositivo	04	Jornalístico/P ublicitário	02	
		Texto informativo	02					
		Gráfico	01			Escolar	02	
	7. Juventude	Texto informativo	01	Expositivo	01	Escolar	01	

QUADRO 02: Síntese do Mapeamento dos Gêneros Textuais por categoria, tipologia textual e domínio discursivo.

GÊNERO TEXTUAL	QUANT.	TIPO TEXTUAL	QUANT.	DOMÍNIO DISCURSIVO	QUANT.
TEXTO INFORMATIVO	17	EXPOSITIVO	18	ESCOLAR	17
CARTA	01				
RELATO DE EXPERIÊNCIA	01	DESCRITIVO	01	INTERPESSOAL/ LITERÁRIO	01
POEMA	01	NARRATIVO/ DESCRITIVO	02	JORNALÍSTICO/PU BLICITÁRIO	02
FRAGMENTO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL	02			JORNALÍSTICO	01
TABELA	01	NARRATIVO	03	LITERÁRIO	01
GRÁFICO	01			JURÍDICO	02
TOTAL GERAL	24				

QUADRO 03: Visão geral do Mapeamento dos Gêneros Textuais do LD.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO MAPEAMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DO LD							
Categorias (CT) e respectivas Unidades de Contexto (UC)							
	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4	CT. 5	CT. 6	CT. 7
	Brasil, nossa terra	Organização da sociedade brasileira	Trabalho	Planeta terra	Organização do espaço geográfico	Cidadania e qualidade de vida	Juventude
UC I	Formação do povo brasileiro	Vida da população	Organização dos trabalhadores	Brasil, nosso país	Espaço urbano	Modernidade e transformação social	Jovem etarizado
UC II	-----	Organização política e administrativa do Brasil	Industrialização	-----	Espaço rural	Cidadão: ser de direitos	Marcas da entrada no mundo adulto

QUADRO 04: Síntese Interpretativa da AC do LD por CT e respectivas UC e UR.

LIVRO DIDÁTICO
CT. 1 BRASIL: NOSSA TERRA
UC- Formação do povo brasileiro UR - o que somos, miscigenação, mestiços, elite, raça. UR - índios, características, cultura indígena, manifestações, tradições, modos de ser/viver, diferenças, direito de ser índio. UR - escravidão, negros, zumbi folclorizado, libertação, resistência/luta, condição do povo negro.
CT. 2 ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA
UC - Vida da população. UR - período colonial, problemas, condição de vida dos trabalhadores, moradia, doenças. UR - Brasil de hoje, Constituição, República, leis, direitos e deveres.
UC - Organização política e administrativa do Brasil UR - democracia, governantes, representantes, voto, propostas, campanhas UR - poder executivo, legislativo e judiciário, leis, prefeito, governo, presidente
CT. 3 TRABALHO
UC- Organização dos trabalhadores UR - trabalhadores urbanos e rurais, lutas, direitos UR - implantação das fábricas, classe trabalhadora, condições de vida do trabalhador, organização.
UC - Industrialização UR - Revolução industrial, maquinofatura, máquinas, indústria, modernização.
CT. 4. PLANETA TERRA
UC - Brasil, nosso país UR - localização, população, organização e ocupação do território.
CT. 5 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO
UC- Espaço urbano UR - características das cidades, industrialização/modernização, atividade industrial, condição de vida do trabalhador, problemas UC - Espaço rural UR - surgimento, características, atividades ligadas a terra
CT. 6 CIDADANIA E QUALIDADE DE VIDA
UC - Modernidade e transformação social UR- famílias do campo e da cidade, criança/infância, múltiplos papéis da mulher, natalidade/fecundidade.
UC - Cidadão: ser de direitos UR - direito do cidadão, qualidade de vida, trabalho, necessidades básicas.
CT. 7 JUVENTUDE
UC- Jovem etarizado UR- ciclo natural, fase da vida, desenvolvimento, características de cada fase. UR - puberdade-adolescência, etapas, ciclo de transformação.
UC - Marcas da entrada no mundo adulto: fronteiras entre o mundo do jovem e do adulto UR - entrada no mundo do trabalho, casamento, procriar, reproduzir

QUADRO 05: Visão geral das falas do LD a partir de cada CT e suas respectivas UC e UR.

CATEGORIAS:

1. Brasil: Nossa Terra; 2. Organização da Sociedade Brasileira; 3. Trabalho; 4. Planeta Terra; 5. Organização do Espaço Geográfico; 6 Cidadania e qualidade de vida

1. Brasil: Nossa Terra

I. Formação do povo brasileiro

a) o que somos, miscigenação, mestiços, elite, raça.

“O mistério é saber **o que cada um de nós somos**. O problema está no fato de que a **miscigenação** influi na maneira como a população se enxerga. A **elite** brasileira parece envergonha-se de sua **mestiçagem**. Outros mais generosos enxergam as virtudes que a **miscigenação** propicia. A **raça** nunca foi assunto neutro no Brasil. Somos majoritariamente **mestiços**.” (p.5)

b) índios, características, cultura indígena, manifestações, tradições, modos de ser/viver, diferenças, direito de ser índio.

“Quando os portugueses aqui chegaram, no ano de 1500, encontraram uma **terra já habitada por vários povos**, eles foram chamados **índios**. [...] tinham **tradições, idiomas, manifestações artísticas e modos de viver**.”(p.6) “a feição deles é serem **pardos**, maneira **avermelhados**, de **bons rostos e narizes, bem feitos. Andam nus**, sem nenhuma cobertura, [...] traziam ambos os **beiços de baixo furados e**, metidos por eles, ossos.[...] Os **cabelos** seus são **corredios**. E **andavam tosquiados, de tosquia alta**, mais que sobre-pente, de boa grandura[...].”(p.7) “os nativos do Brasil **vivem de forma muito diferente** da nossa. [...], possuem grande integração com a natureza [...] a **cultura indígena** demorou muito tempo para ser respeitada no Brasil.[...] A Constituição de 1988 garantiu às nações indígenas o **direito de ser índio, direito** de viver segundo seus **costumes, crenças, tradições**.” (p.8) “Hoje em dia, os indígenas orgulham-se de sua **tradição** guerreira[...] quando **lutam por seus direitos** junto ao governo.” (p.9)

c) escravidão, negros, zumbi folclorizado, libertação, resistência/luta, condição do povo negro.

“Arrancados de sua terra natal pela ambição e prepotência dos europeus [...] os **negros** chegaram ao Brasil marcados pela **tragédia da escravidão**.” (p.17). “[...] Era um sonho dantesco...O tombadilho, que das luzernas avermelha o brilho, em sangue a se banhar. **Tinir ferros...estalar de açoite... legiões de homens negros** como a noite horrendos a dançar... **Negras mulheres suspendendo as tetas, magras crianças**, cujas bocas pretas rega o sangue das mães. Outras moças... mas nuas, espantadas no turbilhão **de aspectos arrasadas**... em ânsia e mágoa vãs. Se o velho arqueja...se no chão resvala, **ouvem-se gritos...o chicote estala**. E voam mais e mais.” (Fragmento do poema Navio Negreiro) (p.16). “os **africanos** durante 300 anos foram **escravizados [...] resistindo**, fugindo e se organizando em quilombos. A **libertação** da escravatura foi em parte, resultado das **lutas** dos próprios escravos. [...] Palmares era o país independente em que **escravos rebelados viviam como homens livres**, em uma sociedade multirracial com índios, brancos e pobres. **Zumbi**, o líder dos Palmares, símbolo da **liberdade**, fez nascer o movimento da **consciência negra** no Brasil.” (p.17)

QUADRO 06: recortes das falas do LD

2. Organização da Sociedade Brasileira

I. Vida da população

a) período imperial, problemas, condição de vida dos trabalhadores, moradia, doenças

“Viver nas **idades do império não era sinônimo de viver bem**. As **condições de vida não eram boas**; grande parte **morava em cortiços, antigos prédios** divididos em inúmeros cômodos, quartos muitas vezes sem janelas e a **limpeza era feita apenas nos finais de semana**. [...] Os moradores da cidade **não podiam cultivar alimentos** numa horta e, **sem dinheiro**[...] **consumiam alimentos estragados**, que eram mais baratos. A falta de água era constante. A **sujeira acumulada** nas ruas, a **má conservação dos alimentos** e a **falta de água limpa** colaboravam para a **disseminação de epidemias e doenças** que **matavam** muitas pessoas, **principalmente crianças**.” (p.22)

b) Brasil de hoje, Constituição, República, leis, direitos e deveres.

“Nosso país é uma **República**. A **Constituição** é a **lei fundamental** de um país e **base para todas as outras leis**. Na **Constituição** encontramos os **direitos e deveres** das pessoas [...] Nossa **Constituição** foi elaborada pelos Deputados Federais na Assembléia Nacional Constituinte e promulgada no ano de 1988”.(p.25) “ ‘Art. 6º São **direitos sociais** a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição’.” (p.25)

II. Organização política e administrativa do Brasil

a) democracia, governantes, representantes, voto, propostas, campanhas.

“Vivemos em um **país democrático**. Os **representantes** dos poderes são escolhidos por meio do voto direto. Existem vários partidos com **diferentes propostas**, e é através de **campanhas** políticas que os eleitores ficam conhecendo as **propostas** de cada candidato.”(p.27)

b) poder executivo, legislativo e judiciário, leis, prefeito, governo, presidente

“Na organização política e administrativa do Brasil existem três poderes: o **Executivo**, o **Legislativo** e o **Judiciário**. O **poder judiciário** é exercido pelos desembargadores e juizes estaduais e ministros dos tribunais superiores. O **poder legislativo** trabalha na elaboração das leis, as quais, depois de analisadas pelo **Poder Executivo**, são sancionadas, ou não. O **prefeito** governa a **cidade** com o auxílio dos secretários. O **estado** é administrado pelo **governador**, com o auxílio dos secretários estaduais. O **país** é governado pelo **Presidente da República**, como auxílio dos Ministros.” (p. 27-28)

3. Trabalho

I. Organização dos trabalhadores

a) trabalhadores urbanos e rurais, lutas, direitos.

“ ‘Art. 7º.: São **direitos dos trabalhadores urbanos e rurais**, além de outros que visem a **melhoria de sua condição social**.’ (Fragmento da Constituição Federal) (p.38-39)

b) implantação das fábricas, classe trabalhadora, condições de vida do trabalhador, organização.

“Desde a **implantação das primeiras fábricas no Brasil** até os dias atuais, os **trabalhadores têm se organizado** para conseguir **melhores condições de vida**. Com a Constituição de 1934, a **classe trabalhadora** conseguiu avanços.” (p.38)

II. Industrialização

a) Revolução industrial, maquinofatura, máquinas, indústria, modernização.

“A **Revolução industrial** significou a passagem do artesanato para a manufatura e desta para a **maquinofatura**. A **maquinofatura** é a atividade industrial **moderna**. Com a **Revolução Industrial** apareceram as primeiras **máquinas** movidas por meio de **modernas** fontes de energia (vapor e eletricidade). A indústria dependia de mão-de-obra e **mercado consumidor**, seu **desenvolvimento** não poderia ocorrer se a maioria das pessoas permanecesse no campo” (p.55)

b) mecanização rural, deslocamento campo-cidade, condições de vida cidade-campo, êxodo rural.

“A solução era o **despovoamento do espaço rural**. A **mecanização rural** levou à **saída maciça de pessoas do campo para as cidades**, provocou um rápido crescimento destas, o que gerou uma série de problemas.” (p.55)

4. Planeta Terra

I. Brasil, nosso país

a) localização, população, organização e ocupação do território.

“Toda humanidade vive na Terra, que é nosso habitat. Vivemos numa habitação, **localizada**, provavelmente, na rua de uma cidade que, por sua vez, **situa-se** num município de um dos 26 Estados de nosso País, o Brasil, que em contrapartida **ocupa** uma parcela do Continente Americano. Cidade, campo, município, estado e país são denominações dadas às partes que formam o espaço geográfico. O **Brasil é muito grande**, sua **população** é de mais de 150 milhões de pessoas.” (p.44)

5. Organização do espaço geográfico

I. Espaço urbano

a) características das cidades, industrialização/modernização, atividade industrial, condição de vida do trabalhador, problemas.

“Uma cidade é um **aglomerado de habitações e de estabelecimentos comerciais**, nela **existem órgãos de administração** como prefeitura, secretarias, delegacia, são comuns as **igrejas, templos e outros locais religiosos**. [...] nas cidades **há muitas vias públicas**, como rua e avenidas, além de praças. Em diversas cidades **há hospitais, postos de saúde, escolas**. Podem existir também **fábricas, cinemas, teatros**. E é claro, **há pessoas que nelas vivem e trabalham**. A **atividade industrial** é realizada nas fábricas, constitui-se numa atividade importante.” (p.48-49). “Quando se instalam **indústrias** em uma região, o setor de serviços cresce. Com o **aumento da indústria** também se desenvolve o setor comercial. A **indústria** acaba por atrair pessoas interessadas em trabalhar. Isso faz com que surjam as **necessidades de moradia e transporte**” (p.50) “A **mecanização das lavouras dispensa os trabalhadores rurais** que, na falta de emprego e oportunidade de viver no campo, dirigem-se para as cidades.”(p.51). “A **modernização do campo** significa o uso cada vez mais freqüente de **máquinas** e de outros insumos agrícolas que permitem uma produção maior e mais regular de alimentos e, principalmente, de matérias-primas para a **indústria**.” (p.51)

II. Espaço rural

a) surgimento, características, atividades ligadas a terra.

“Antes do **surgimento** das cidades, o homem vivia em grupos, em contato direto com o meio natural, de onde retirava os recursos necessários a sua subsistência, como os alimentos. O **espaço rural** é dominado pelas **atividades ligadas à terra**. Sua **paisagem** é marcada, conseqüentemente, pela existência de **campos de cultivo, criações de animais e áreas de exploração mineral e vegetal**.” (p.51)

6. Cidadania e qualidade de vida

I. Modernidade e transformação social

a) famílias do campo e da cidade, criança/infância, múltiplos papéis da mulher, natalidade/fecundidade.

“Quando as **famílias moram no campo**, precisam do trabalho dos filhos para ajudar nas tarefas diárias. É comum ver muitas **famílias de agricultores** terem quatro ou cinco filhos enquanto as **famílias da cidade** têm dois ou três filhos.(p.78)”. “**No campo**, as **crianças têm uma infância de trabalho e ajudam a família até a idade adulta**. Os filhos significam **mão-de-obra**. **Na cidade**, as **crianças têm uma infância durante a qual estudam e brincam**. Até chegar à idade adulta, **os pais é que devem sustentá-las**. Muitas **mães** trabalham fora[...], como as **mulheres** trabalham fora, o **tempo para se dedicarem à educação dos filhos** torna-se escasso. Isto sem contar que, depois de um dia inteiro de **trabalho fora de casa**, a **mulher** ainda tem que cuidar das **tarefas domésticas para a família**, aumentando sua jornada de trabalho.” (p.78)”. “As **taxas de natalidade** das famílias brasileiras estão diminuindo muito nos últimos anos.” (p.78)

II. Cidadão: ser de direitos

a) direito do cidadão, qualidade de vida, trabalho, necessidades básicas.

“Em que consiste a **melhoria da qualidade de vida**? Consiste em ter acesso à uma educação de qualidade, moradia com toda infra-estrutura, saneamento básico, um trabalho digno, ao esporte e lazer, à livre expressão nas artes em geral.[...]São, ainda, elementos fundamentais à **melhoria da qualidade de vida**: alimentação sadia, segurança pública e serviços de saúde pública, etc. [...] **necessidades**.” (p.82)

PROFESSORAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS E GRUPOS FOCAIS				
Categorias (CT) e respectivas Unidades de Contexto (UC)				
	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4
	Conceito de Juventude	Jovens na EJA	Avaliação da presença das Juventudes na EJA	LD e a contemplação das juventudes.
UC I	Faixa etária	Aspectos sócio-afetivo e cognitivos	Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas	Temáticas em evidência
UC II	Estado de espírito	Concepção de escola e professor	_____	Metodologia ativa
UC III	Formas de ser Jovem	Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente.	_____	LD para jovens e/ou adultos
UC IV	_____	_____	_____	Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD

QUADRO 07: Síntese interpretativa das entrevistas e grupos focais.

SUJEITO INVESTIGADO - GRUPO FOCAL A(SI-GFA)
CT. 1 Conceito de Juventude
UC- Faixa etária UR - idade, faixa.
UC - Estado de espírito UR - ---
UC- Formas de ser Jovem UR ----
CT. 2 Jovens na EJA
UC - Aspectos sócio-afetivo e cognitivos UR – trata todo mundo por igual
UC - Concepção de escola e professor UR – a professora tem muita paciência, respeitando todo mundo, acho ótimo, não tem questão de preconceito, me sinto muito bem, o adulto é professor, nós jovens aprende com os adultos.
UC - Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente. UR-----
CT. 3 Avaliação da presença das Juventudes na EJA
UC- Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas UR – ninguém se sente diferente, pra mim é uma honra está estudando no meio dos adultos.
LD e a contemplação das juventudes.
UC - Temáticas em evidência UR - -----
UC - Metodologia ativa UR – música
UC - LD para jovens e/ou adultos UR- tem a ver com jovem, pras pessoa mais jovem, tem texto interessante, UR- Mais ou menos, serve pros jovem mais adultos. UR - Tem tudo a ver UR - Pra gente jovem e pra adulto
UC - Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD UR – tem textos ai interessantes, ensina umas coisa que a pessoa não sabia.

QUADRO: 08: Visão Geral das falas do GFA por CT e suas respectivas UC e UR

SUJEITO INVESTIGADO – GRUPO FOCAL B (SI-GFB)
CT. 1 Conceito de Juventude
UC- Faixa etária UR - novos
UC - Estado de espírito UR – sair, se divertir, festa,
UC- Formas de ser Jovem UR – só curtir a vida, dançar, não ser pai de família, casamento atrapalha, trancado em casa cuidando do trabalho
CT. 2 Jovens na EJA
UC - Aspectos sócio-afetivo e cognitivos UR – todo mundo é igual
UC - Concepção de escola e professor UR - -----
UC - Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente. UR -----
CT. 3 Avaliação da presença das Juventudes na EJA
UC- Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas UR – os adulto se sente jovem também, é muito positivo
LD e a contemplação das juventudes.
UC - Temáticas em evidência UR - negócio de trabalho, transporte, lazer, moradia, segurança, saúde, se identifica com o nosso dia-a-dia, a violência UR - Conteúdo que chame a atenção, zona urbana e rural.
UC - Metodologia ativa UR – falar sobre lazer, identificar com a realidade, o que a gente vive, a realidade, o dia-a-dia.
UC - LD para jovens e/ou adultos UR - tem a ver, tem muita coisa no livro que a pessoa gosta, não é só de adultos, os jovens não ficam fora do livro
UC - Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD UR – vai depender do jovem, os assuntos trabalhados a gente gosta, o livro é muito forte.

QUADRO 09: Visão geral das falas do GFB

SUJEITO INVESTIGADO - PROFESSORA ÂNGELA
CT. 1 Conceito de Juventude
UC- Faixa etária UR – faixa etária, mais novos.
UC - Estado de espírito UR - -----
UC- Formas de ser Jovem UR – faixa etária
CT. 2 Jovens na EJA
UC - Aspectos sócio-afetivo e cognitivos UR – afetividade e companheirismo, necessidade de aprender, aprender a falar, deixar de falar a linguagem coloquial, leitura, conhecimento, vem para aprender
UC - Concepção de escola e professor UR – oportunidade
UC - Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente. UR - discutir as juventudes, fazer um trabalho melhor com os alunos jovens
CT. 3 Avaliação da presença das Juventudes na EJA
UC - Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas UR - avalio positivamente, não vejo a presença deles como algo negativo, estou contente com eles.
CT. 4 LD e a contemplação das juventudes.
UC - Temáticas em evidência UR - fala do trabalho na roça, realidade, convívio deles,
UC - Metodologia ativa UR - -----
UC - LD para jovens e/ou adultos UR – para jovens e adultos
UC Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD UR - não atende os desejos, atende em parte, está muito além, outros livros para o complemento

QUADRO 10: Visão geral das falas da PA

SUJEITO INVESTIGADO- PROFESSORA ANGELINA	
CT. 1 Conceito de Juventude	
UC- Faixa etária	UR – fase da vida
UC - Estado de espírito	UR - um estado de espírito, mundos diferentes, alegria, coisa alegre, contagia,troca, ajuda ao outro.
UC- Formas de ser Jovem	UR – forma de ser curioso
CT. 2 Jovens na EJA	
UC - Aspectos sócio - afetivo e cognitivos	UR – gostam de chamar a atenção, receosos, amedrontados, bons para fazer as coisas em grupo, tímidos, meio perdidos.
UC - Concepção de escola e professor	UR- ainda respeitam o professor, escola ainda é importante
UC - Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente.	UR – assunto prender a atenção, chamar a atenção dos alunos, assuntos não chamativos, escola deveria se estruturar,ser mais fortalecida.
CT. 3 Avaliação da presença das Juventudes na EJA	
UC- Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas.	UR – Avalio positivamente, a gente vê a diferença, idade é o de menos,o desafio é chegar até eles.
LD e a contemplação das juventudes.	
UC - Temáticas em evidência	UR - emprego, trabalho,zona urbana e rural
UC - Metodologia ativa	UR – pesquisa de campo, aula de campo.
UC - LD para jovens e/ou adultos	UR – atendem melhor os adultos, a estrutura do texto é sempre igual, deveria ser mais diversificado, eu trago uma mensagem, uma música
UC - Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD	UR - Não atende totalmente, tudo que os jovens precisam não está no livro.

QUADRO 11: Visão geral das falas da PB.

CATEGORIAS

1. Conceito de Juventude; 2. Jovens da EJA; 3. Avaliação da presença das juventudes na EJA; 4. LD e a contemplação das juventudes

1. Conceito de Juventude

CATEGORIA 1			
	UC I	UC II	UC III
PA	1	0	1
PB	1	1	1
GFA	1	0	0
GFB	1	1	1

Frequência de aparecimento das UC na CT. 1

2. Jovens na EJA

I. Aspectos sócio-afetivo-cognitivos.

a) conflitos/emoções/interações/aprendizados/ igualdade

II. Concepção de escola e professor.

a) Espaço de oportunidades/ sentimento de acolhimento/ Respeito ao adulto: colega/ professor

III. Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente.

a) Estruturação da escola/ chamar a atenção/ chegar às juventudes

CATEGORIA 2			
	UC I	UC II	UC III
PA	1	1	1
PB	1	1	1
GFA	1	1	0
GFB	1	0	0

Frequência de aparecimento das UC na CT. 2

QUADRO 12: recortes das falas das entrevistas e dos grupos focais

2. Jovens na EJA

I. Aspectos sócio-afetivo-cognitivos.

a) conflitos/emoções/interações/aprendizados/ igualdade

PA - “na sala de aula há muita **afetividade** e **companheirismo**, eles se ajudam muito [...] trabalho muito em dupla, entre os alunos jovens e de mais idade há muita **interação**. [...] eles tem **necessidade de aprender**, não só por conta do trabalho, mas de tudo, do meio em que a gente vive, de saber falar porque muitos falam muito errado né, ai na sala de aula eles vão **aprender a falar** uns com os outros, **deixar de falar a linguagem coloquial, leitura, conhecimento**[...]eu vejo que **eles vêm para a sala para aprender**”.

PB - “Eles **gostam de chamar atenção** [...] ficam **receosos, amedrontados**: são muito **bons para fazer as coisas em grupo**, mas quando estão sozinhos, quando você senta ao lado deles eles dizem ‘ôxe, ôxe, home num vô não, vou não, leio não’, ai a gente vê que aquela postura de “ah é assim mesmo, e ai véio ?”, a solidão gera uma **timidéz**. [...] **Tímidos e meio perdidos** e disso a culpa é nossa que não temos estrutura.

GFA - já outro diz eu não vou estudar porque naquela sala só tem gente velho, ai professora disse que é pra todo mundo **tratar todo mundo por igual** na sala de aula.

GFB – “a professora **trata todo mundo da mesma forma**. [...] **Todo mundo aqui é igual, [...], cada dia ela dá um assunto que tem a ver com o nosso dia a dia.**”.

II. Concepção de escola e professor

a) Espaço de oportunidades/ sentimento de acolhimento/ Respeito ao adulto: colega/ professor

PA- “A EJA é uma nova **oportunidade** para quem por algum motivo não estudou ou parou de estudar”.

PB- “Eles acham que a gente sabe tudo, eles ainda tem um **respeito pelo professor**, por mais que eles aprontem aqui na sala de aula, eles **ainda respeitam muito o professor**, [...] a **escola ainda tem uma importância** que está se perdendo viu?”.

GFA- A professora **tem muita paciência de ensinar** a gente né, **muita paciência**. Às vezes assim né, ela tem muita paciência, ensina primeiro eles (falando dos idosos e adultos), depois a gente que sabe que já sabe um pouco mais né, ai ensina primeiro eles depois nós.[...] é **respeitando todo mundo**. [...] assim eu **acho ótimo** porque ela (a professora)[...] assim como se diz,ela **ensina igual a todo mundo não é?** Ela **não tem questão de ter preconceito** com ninguém. Graças a Deus. [...] eu **me sinto bem, ótimo e com a professora que eu tenho fica melhor ainda**. [...] Pra mim é uma honra, **o adulto é professor** [...] **nós jovens num aprende com os adultos né?**

III. Demandas de atendimento: escolares, metodológicas e de formação docente.

a) Estruturação da escola/ chamar a atenção/ chegar às juventudes

PA - “Na formação continuada **discutir as juventudes** para podermos fazer um trabalho melhor com os alunos (jovens).”

PB - “Se o assunto **prendesse mais atenção**, eles chegariam na hora, apesar deles estarem na fase de se ir pra praça, de brincar, de se encontrar uns com os outros, encontrarem, mas mesmo assim **se os assuntos chamassem mais atenção**, ou a forma como eu colocasse conseguisse atingir mais, eles estariam aqui logo cedo, não iriam pedir pra sair mais cedo. A questão é **a atração mesmo do assunto**, que não, talvez **não chame a atenção deles**, tem essa necessidade do aprender, mas que os assuntos **talvez não sejam tão chamativos** ao ponto deles sentirem o prazer, ou mesmo que seja a questão da idade, eles acham que tem todo tempo do mundo não é? [...] **A escola toda deveria ser mais fortalecida**, que tivesse uma **estrutura** do porteiro saber receber bem, o pessoal da merenda,[...] se realmente a **estrutura** da escola tivesse tudo, eu acho que o de menos é essa questão de idade, mesmo os assuntos sendo diferentes para algumas pessoas (se reportando a questão da aluna que se ofendeu com o conteúdo sobre puberdade).

3. Avaliação da presença das juventudes na EJA

I. Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas

a) Positividade/ Diferenças/Desafios/Conteúdos

CATEGORIA 3	
	UC I
PA	1
PB	1
GFA	1
GFB	1

Frequência de aparecimento das UC na CT. 3.

3. Avaliação da presença das juventudes na EJA

I. Movimento positivo repleto de desafios e necessidades de redefinição estruturais e pedagógicas

a) Positividade/ Diferenças/Desafios/Conteúdos

PA - “Avalio a presença dos jovens **positivamente**. Porque **É uma nova oportunidade dos alunos**, daqueles que por algum motivo não tiveram oportunidade de aprender, **não vejo a presença deles como algo negativo**, estou muito contente com eles, eu tô vendo muito resultado”.

PB - “**Os jovens não atrapalham**. Avalio **positivamente** [...]. Eu acho **positivo**. Numa sala de aula a gente vê a **diferença** é, do pessoal de uma idade mais avançada com eles né, é como se eles estivessem em mundos diferentes, o **desafio** pra quem tá aqui (ela na posição de professora) fica difícil pra alcançar esses dois mundos. Por mais que eles se entrossem(interajam), mas não é a mesma coisa[...]E quando tem essa **diferença** (etária), eles querem tirar um certo tipo de brincadeira, [...] Até com **os assuntos** também, um dia eu fui falar sobre (pausa para pegar o livro) fertilidade, “A perpetuação da espécie”, quando eu fui falar, a aluna X (uma aluna adulta) disse que esse tipo de assunto não devia ser tratado em sala de aula, tá vendo? E **os jovens se mostraram curiosos**, tirando brincadeiras, [...] e **eu acho importantíssimo[...] eu acho positivo**, se realmente a estrutura da escola tivesse tudo, eu acho que **o de menos é essa questão de idade**, mesmo os assuntos sendo diferentes para algumas pessoas. [...] O **desafio** chegar até eles”.

GFA- Ela ensina assim igual a todo mundo não é, jovens e adultos igual, **ninguém se sente diferente**. [...] **pra mim é uma honra**, posso dizer, **está assim estudando no meio dos adultos** né?

GFB - “A escola tem tudo a ver com jovem, porque tem bastante jovem nas salas de aula.[...] ai os **adulto se sente jovem** também,... porque tão no meio de jovem. **É muito positivo.**”

4. LD e a contemplação das juventudes

I. Temáticas em evidência

a) Realidade/Emprego-trabalho/ Urbano-Rural

II. Metodologia ativa

a) Atividades de campo/ aproximar o conteúdo da vida

III. LD para jovens e/ou adultos

a) Atende melhor a Jovens/Adultos ou Jovens e Adultos.

IV. Aproximações e/ou distanciamentos das Juventudes no/do LD

a) Não atende/ Temas interessantes

CATEGORIA 4				
	UC I	UC II	UC III	UC IV
PA	1	0	1	1
PB	1	1	1	1
GFA	0	1	1	1
GFB	1	1	1	1

Frequência de aparecimento das UC na CT. 4.

QUADRO 13: Frequência de Unidade de Registro (UR) por sujeito em todas as CT:

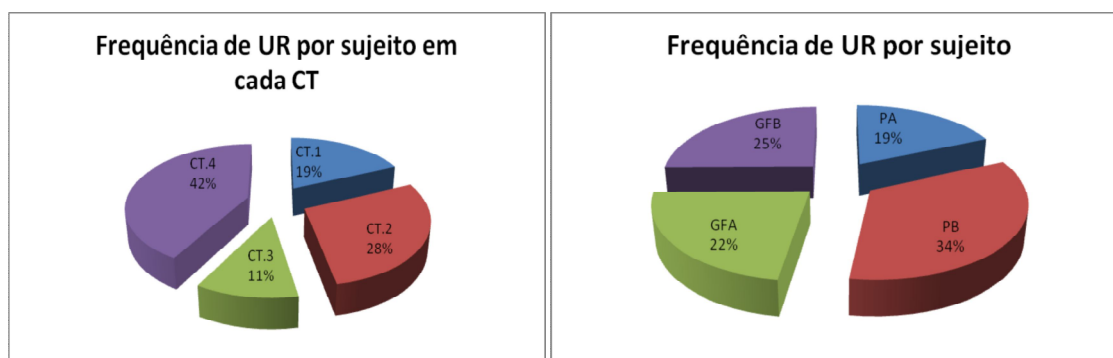
PA	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4	Subtotal	%
	4	11	3	10	28	19

PB	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4	Subtotal	%
	10	19	9	13	51	34

GFA	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4	Subtotal	%
	3	10	3	18	34	22

GFB	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4	Subtotal	%
	11	3	2	22	38	25

Total Depoimentos	CT. 1	CT. 2	CT. 3	CT. 4	Total	%
	28	43	17	63	151	100
	19%	28%	11%	42%		



1. O que você entende por juventude(definição)? O que é ser jovem?

2. Como você avalia a presença dos jovens na sala de aula da EJA?

a) positivamente b) negativamente

Por quê?

Você acredita que o lugar dos jovens é nas salas de EJA? Se não é, então onde deveriam estar esses sujeitos?

3. E o Livro Didático (LD), você acredita que os textos atendem aos desejos, necessidades, expectativas?

a) Sim b) Não c) Em parte

4. Você acha que o LD da EJA está estruturado de modo a contemplar o público jovem?

Sim Não, Por quê?

5. Você acredita que os textos do livro didático atende melhor a que público?

a) adolescentes e jovens

b) jovem

c) jovens e adultos Por quê? _____

6. Quando você pensa em juventude na Educação de Adultos, o que lhe vem a cabeça? Liste as cinco (05) primeiras palavras que vem a mente neste momento.

Dados pessoais:

7.1. Formação:

a) nível médio b) nível superior Curso: _____

7.2. Anos de docência

a) 0-5 anos b) 5-10 anos c) 10-15 anos d) mais de 15 anos

7.3 Anos de docência na EJA

0-5 anos 5 – 10 anos mais de 10 anos

7.4 Você participa de algum processo de formação continuada específica para EJA?

Sim Não, se a resposta for sim, especificar o curso: _____

8. No seu processo de formação inicial ou continuado, há situações/momentos de discussão acerca das juventudes na EJA?

Sim Não

O que você acha disso? Qual a importância de tal discussão para o(a) professor(a) da EJA?

QUADRO 14: Roteiro da entrevista com as professoras

1. Vocês se sentem jovens?
2. O que é ser jovem para vocês?
3. Do que é que jovem gosta?
4. Essa escola tem a ver com jovem?
5. E a sala de aula tem a ver com os jovens?
6. E o Livro Didático tem a ver com jovens?
7. Os textos do Livro têm a ver com a realidade dos jovens? Se não tem a ver com vocês, a professora já trouxe algo que tenha a ver? O que foi?
8. Na sala de aula, você acha que a professora lhe vê como adulto, jovem ou criança?

QUADRO 15: Questões para os grupos focais

APÊNDICE 02: GRÁFICOS

GRÁFICOS DO PERFIL DAS TURMAS INVESTIGADAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

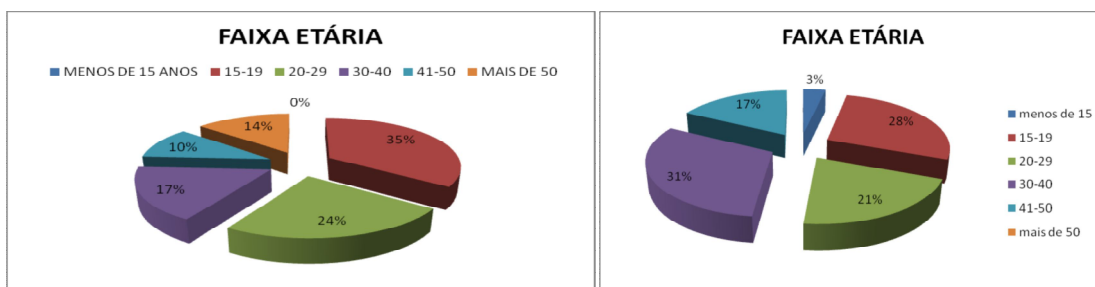


GRÁFICO: 01: Faixa etária dos alunos das salas investigadas Escola Sosssego(ES) e da Escola Esperança(EE).



Gráfico: 02: Questões de gênero: sexo dos alunos da ES e da EE.

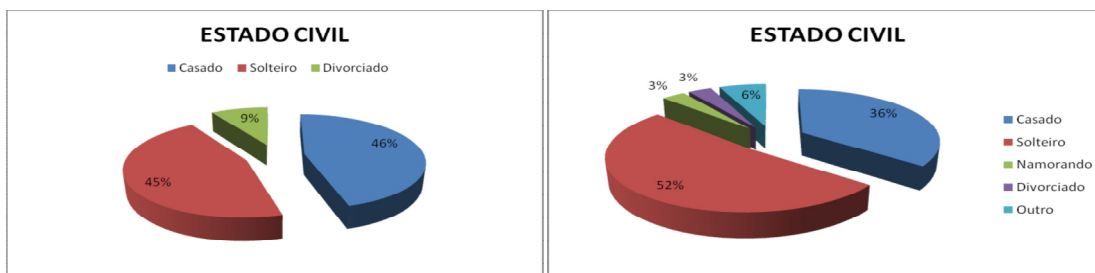


GRÁFICO 03: Estado civil dos estudantes das salas investigadas na ES e da EE

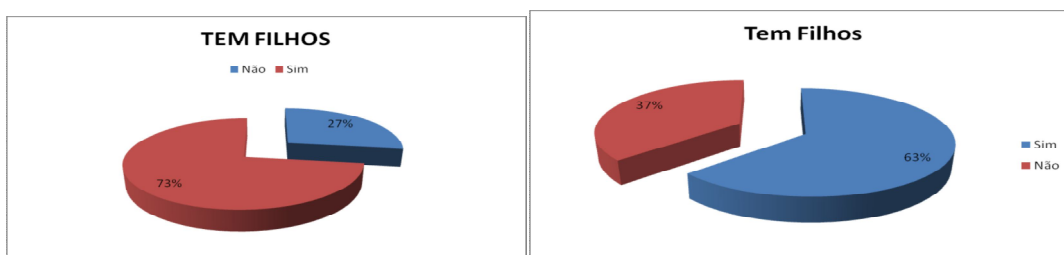


GRÁFICO 04 : Alunos com filhos na ES e na EE.

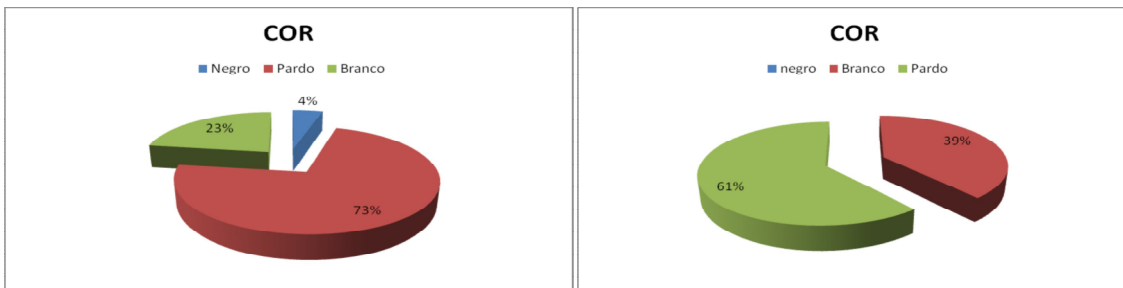


GRÁFICO 05: Declaração quanto a cor da pele dos alunos da ES e da EE

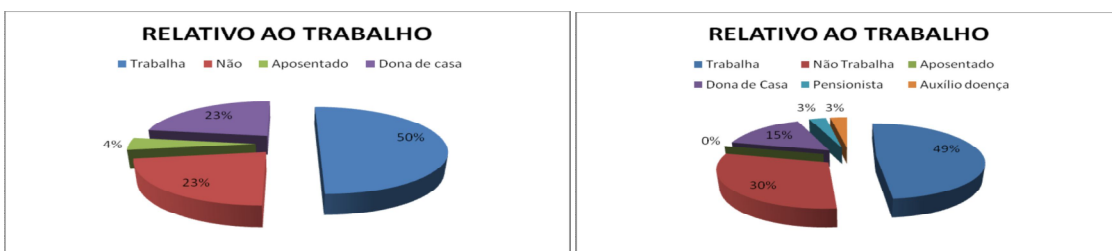


GRÁFICO 06: Condição sócio-econômica: relativo ao trabalho



GRÁFICO 07: Condição sócio-econômica: relativo a condição salarial

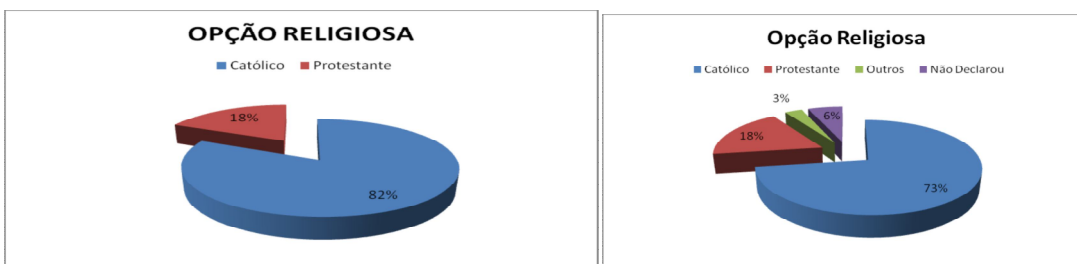


GRÁFICO 08: Opção religiosa dos alunos da ES e da EE