

## **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"**

*Paulo Carrano [1][1]*

**Resumo:** O artigo chama a atenção para a expressiva presença dos jovens na EJA e discute o desafio que os educadores enfrentam para a compreensão dos sentidos culturais da presença destes sujeitos na escola. E indaga sobre como podemos trabalhar para construir espaços escolares culturalmente significativos para jovens e adultos. Aponta para o estabelecimento de uma relação compreensiva como "porta de acesso" aos jovens, principalmente através da recuperação de trajetórias de vida. Parte do pressuposto de que muitos dos problemas que "explodem" na sala de aula têm origem em incompreensões sobre os espaços não escolares. Analisa a necessidade de compreender os processos mais amplos de socialização do jovem. Problematisa as representações da juventude na sociedade, refletindo sobre as muitas maneiras de ser jovem na atualidade. Apresenta as questões de identidade pessoal e coletiva como processos de interação e conflito. Faz uma crítica aos currículos rígidos e uniformizados das escolas, pontuando que estas ainda não reconhecem as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação.

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos; Juventude; Ambiente Escolar; Socialização.

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. Ou se pensarmos nos termos da reflexão de Pierre Bourdieu, jovens oriundos de famílias com baixo "capital cultural" e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do "tempo certo" da escolarização.

Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem "supletiva" escolar. Outros, demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses que, sob certos aspectos, se apresentam como "alienígenas em sala de aula" (Green & Bigum, 1995). **Quais estratégias poderiam despertar os sentidos para uma presença culturalmente significativa dos jovens da EJA no espaço da escola?** Esta parece ser uma pergunta chave para a reorganização curricular e a articulação de processos educativos social e culturalmente produtivos no cotidiano escolar.

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA". A aposta – e por extensão também o risco – estaria na realização do inventário permanente das *trajetórias de vida* (Bourdieu, 1996) e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da "segunda chance" que é a EJA. Desta forma, a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Uma ética da compreensão da juventude que "habita" a EJA. É sobre isso que gostaria de falar.

**Compreender.** Este é o título de um dos capítulos do livro "A Miséria do Mundo" de Pierre Bourdieu (1997). O mestre-sociólogo francês alerta para a necessidade de um exercício de reflexividade frente à interação social entre pesquisador e pesquisado que o processo de entrevista provoca numa pesquisa. Esta busca do agir reflexivo teria, em última instância, a finalidade de elaboração de uma comunicação não violenta e que fosse capaz de reduzir os efeitos da "intrusão" que a situação de entrevista pode significar para o entrevistado. Nas palavras do próprio Bourdieu (1997):

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (695).

É sob esta perspectiva do estabelecimento de uma relação compreensiva que gostaria de iniciar nosso diálogo sobre a presença dos jovens na Educação de Jovens e Adultos. Guardando-se as devidas proporções entre uma situação de pesquisa sob a direção de um(a) pesquisador( a) e um processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo um(a) educador(a), é possível dizer que estamos diante de um mesmo campo de interação simbólica. Campo capaz de produzir (re)conhecimentos e proximidades, mas também distâncias e estranhamentos entre sujeitos situados em distintos lugares sociais; pesquisadores e pesquisados, professores e alunos.

O educador e amigo Moacyr de Góes contou-nos uma história que exemplifica a importância de fazer do gesto educativo uma relação compreensiva. Conto de memória e mantenho o sentido da narrativa sem preocupar-me com a precisão das palavras. Um padre-educador da cidade de Natal impressionava a todos com sua capacidade de ensinar o latim a crianças muito pobres da periferia da cidade. Perguntado sobre o "método" que utilizava para ensinar, disse: "como faço para ensinar latim ao João? Para ensinar latim ao

João eu primeiro conheci o João. Fui à sua casa, descobri do que ele gostava, descobri sua árvore preferida, fiquei seu amigo; primeiro conheci o João, o latim veio depois". Esta é uma história simples que nos convida a encontrar no sujeito do conhecimento a verdadeira centralidade dos processos de ensino aprendizagem.

Deixo, então, aos professores e professoras da EJA a tarefa política, educativa e porque não dizer afetiva de descobrir na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas as "portas de acesso" ao sujeito que pode conhecer na medida em que é re-conhecido no jogo da aprendizagem escolar. É passo, então, a apresentar alguns elementos sobre a socialização contemporânea dos jovens que podem contribuir para a compreensão sobre o que é viver a juventude nos dias de hoje. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Concordo com Marília Spósito (2003) que defende que adotemos o ponto de vista de uma sociologia não escolar da escola, ou seja, que busquemos compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola mas que não são, em última instância, da escola. Este jovem aluno cada vez mais jovem que chega às classes de EJA carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (...). A autonomização de uma sub-cultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo. (Spósito, 2003:19-20)

**Quem, então, é este jovem aluno que chega para a EJA cada vez mais jovem?** A resposta para esta pergunta pode ser encontrada no inventário sobre o surgimento dos jovens como atores sociais significativos em nossas sociedades. Podem-se apontar algumas condições históricas, políticas, econômicas e culturais para o surgimento da juventude como categoria social a partir da década de 50; com o pós-guerra surgem efeitos que incidiram decididamente sobre o campo das gerações: uma nova ordem internacional geográfica e politicamente redesenhada na qual os vencedores puderam impor estilos de vida e valores. Impossível não lembrar aqui do filme *Juventude Transviada* estrelado por James

Dean como ícone desta emergência da juventude como símbolo de uma época.

Um dos traços civilizatórios mais significativos das sociedades ocidentais é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens, como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade. A realização plena deste ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras. Entretanto, este ideal-tipo de vivência do tempo juventude é, contudo, visivelmente existente no plano simbólico.

A juventude é apenas uma palavra, afirmou Bourdieu (1983). Porém, ela é também uma noção social que assumiu força material inequívoca desde que foi assumida coletivamente pela sociedade. *"... a juventude não é mais que uma palavra, uma categoria construída, porém as categorias são produtivas, fazem coisas, são simultaneamente produtos de acordo social e produtoras de mundo"* (Reguillo, 2000).

Ainda com Reguillo (2000), apontamos três elementos que dão sentido ao mundo juvenil e explicam a emergência da juventude como sujeito social:

1. As inovações tecnológicas e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade – aumentam as expectativas e a qualidade de vida – as pessoas passam mais tempo na escola;
2. A oferta de consumo cultural a partir da emergência de uma nova e poderosa indústria cultural;
3. O discurso jurídico que estabelece o contrato social que prevê formas de proteção e punição aos infratores – as políticas públicas tutelares orientadas para o controle do tempo livre juvenil – a ausência de políticas que apostem na autonomia, na organização e naquilo que os jovens podem fazer sozinhos e com a colaboração dos adultos. Políticas do controle e da percepção do jovem como um carente, um vulnerável ou perigo iminente.

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como "acordos societários". De certa forma, as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Estas são "estações" de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a "transição da juventude para a vida adulta". A perda da linearidade neste

processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Assim, é preciso **ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje**. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da "condição juvenil" representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e *trajetórias labirínticas* que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a *moratória social* (Margulis e Urresti, 1996) que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população.

### **Participação juvenil e escolarização**

Quanto à qualidade do ensino (fundamental e médio), a situação brasileira é de crescente piora nos índices de qualidade que afeta, de forma mais intensa e preponderante, a rede escolar pública. As desigualdades regionais e intra-regionais que se verificam nas estruturas básicas da vida material também se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos de cultura e lazer e aos meios de informação, especialmente no difícil acesso dos jovens mais empobrecidos a computadores e *Internet*. Isso é algo que se configura como a face contemporânea da histórica exclusão dos pobres aos benefícios científicos e tecnológicos nas sociedades do modo de produção capitalista, particularmente quando se consideram aqueles situados na periferia do sistema. As melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade, colocam os jovens das classes altas em posições mais favoráveis à participação social, cultural e política. Pesquisas apontam que a participação estudantil, por exemplo, é quantitativamente superior nos estratos que representam os jovens mais ricos e escolarizados (IBASE/POLIS, 2005; Abramo & Branco, 2005). Para aqueles que lograram chegar ao ensino médio é acentuada a distorção idade-série que demonstra o percurso intermitente –

reprovações, abandonos e retornos – dos jovens pobres em sua relação com a escola. É preciso considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar é elemento chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social e também para propiciar situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino.

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

Pesquisa recente (IBASE/POLIS, 2005) revelou a percepção de jovens que dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos da participação. Esta situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para o acesso a estes bens simbólicos. É possível afirmar que se encontra configurada uma nova e refinada desigualdade formativa entre os jovens segundo a inserção de classe, especialmente, quanto à participação em cursos de informática, língua estrangeira, esportes, artes e cursos pré-vestibulares. A vantagem, também neste caso, pende para os jovens mais ricos e estudantes das escolas particulares. A escolarização é determinante para a prática da leitura; os dados da pesquisa acima referida informam que os jovens mais escolarizados lêem mais, assim como estudantes de escolas públicas lêem menos que os jovens das escolas privadas.

### **O desafio da interpretação dos sinais emitidos pelos jovens**

O sociólogo italiano Alberto Melucci (2004 e 2001) afirmou que os jovens são a ponta de um iceberg que se compreendida pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro. Hoje, os jovens possuem um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado "mundo adulto" para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Este maior campo simbólico que os jovens possuem para se fazerem sujeitos a partir de escolhas não determinadas pelos adultos e as instituições é fonte de muita tensão nos ambientes familiares e escolares. Outro sociólogo, o português Machado Pais (2006), compara esta autonomia do presente com o passado trazendo as noções de **espaços lisos e estriados**. Se no passado os jovens transitavam por espaços estriados com as marcas das imposições dos adultos, hoje, os espaços estão relativamente lisos para que os jovens imprimam suas próprias marcas. Isso significa dizer que um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição.

Não estou querendo dizer, contudo, que os sujeitos são totalmente livres para construir as suas próprias identidades. Nascermos em determinada classe, cidade e país. Nosso corpo traz marcas que nos distingue positiva ou negativamente na sociedade. Nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social. Digo isso para criticar a **tese pós-moderna do nomadismo**, ou seja, de que a identidade é um campo de livre escolha. O que somos seria apenas uma questão de força de vontade. Isso não é verdadeiro. Quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. Bourdieu cria a metáfora das linhas do metrô de Paris que nos apresenta muitas opções de deslocamento, mas, ainda sim, limita nossos trajetos uma vez que as linhas são previamente construídas. Somos, em verdade, o resultado de complexo jogo de interações entre nossas escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções que nos impõem as estruturas sociais.

**A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito.** Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que quando deixam de existir provocam situações de violência. É importante que os educadores percebam isso, pois, muitos dos conflitos mal resolvidos existentes entre os jovens entre si e entre estes e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução de sinais que não são decifrados adequadamente pelos sujeitos envolvidos. É nesta situação que se processa uma **crise de sentidos** entre jovens, instituições e sujeitos adultos. **As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de uma linguagem em comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados.**

Outra fonte de tensão entre jovens e educadores encontra-se na entrada das culturas juvenis nos espaços escolares. As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais – códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos. A relação dos jovens com seus grupos de referência provoca choques com os valores das instituições (especialmente a escola e a família). O mercado tem conseguido ser muito mais hábil em perceber estes sinais para dialogar lucrativamente com as culturas juvenis e gerar espaços de pertencimento. As escolas por sua vez...

As identidades juvenis podem ser compreendidas a partir de três recortes. O **primeiro recorte** se refere ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representando pela cidade que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço nesta perspectiva se torna uma extensão do próprio sujeito onde se mesclam a identidade e a memória do grupo. O **segundo recorte** se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição do "nós" do grupo. O **terceiro recorte** se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. Os jovens

atores urbanos transformam o espaço dado e anônimo da cidade em território onde constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem são. Essas marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço (Cruz, 1995). As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo com adereço da identidade pessoal e coletiva. Quantas vezes não assistimos conflitos provocados, por exemplo, pelo uso de bonés e outros signos de identidade em escolas que não permitem essas referências nos espaços escolares?

Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes, transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Este parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que "incomodam" aqueles que não pertencem ao grupo mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos. A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é frequentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias.

Pais (2003) compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes. Parece não haver chance de negociações entre os *espaços lisos* – que permitem aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os *espaços estriados* – cujas principais características seriam a ordem e o controle. Para esse pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Parece que nos encontramos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e, as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer, pergunta José Machado Pais: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais ou silenciemos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Junto com o reconhecimento e o acolhimento da diversidade cultural juvenil a instituição escolar deveria ser também espaço público de experimentação e aprendizagem da vivência da cultura democrática. Os grupos juvenis, por si só, são espaços insuficientes para a vivência da vida pública. Mas como o jovem pode aprender a ser sujeito da vida democrática? Concordo com Touraine (2000) quando este diz que o indivíduo se faz sujeito quando consegue articular um "projeto de vida". Esta idéia de sujeito combina três elementos: **1. A resistência à dominação**; **2. O amor de si mesmo** – a liberdade pessoal como condição principal de sua felicidade e objetivo central; e **3. O reconhecimento dos demais sujeitos e o respaldo dado às regras** políticas e jurídicas que dão ao maior número de pessoas as maiores possibilidades de viver como sujeitos. Estes são princípios que enxergam a democracia como cultura a ser aprendida e praticada e não apenas um conjunto de regras institucionais.

As escolas deveriam se perguntar permanentemente sobre os esforços que têm sido empreendidos para que os jovens encontrem as condições necessárias de se fazerem sujeitos de suas próprias vidas e também sobre como promover processos de socialização que orientem os jovens para a vivência de culturas democráticas. É neste sentido que o tema da violência não deveria ser reduzido a uma questão de segurança pública somente, mas tratado como assunto cultural e político. Quando a noção de público perde sua força articuladora, quando se evaporam as razões para se "estar juntos" fortalece-se a noção de que a violência pode ser uma solução possível para os conflitos e de que as formas paralelas de ilegalidade podem ser alternativas para a resolução dos problemas.

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. **Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação.** Esta parece ser uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros em esferas públicas democráticas. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços e tempos. Para escutar numa relação solidária é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas.

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados.

### **Articulando currículos e espaços-tempos escolares culturalmente significativos**

Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A idéia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. Já que não temos a resposta, podemos caprichar na pergunta: como contribuir para a constituição de uma **escola flexível** em conjunto com esses **múltiplos sujeitos da EJA** que chegam até nós com as marcas da desigualdade de oportunidades (Ribeiro, 2004)?

Aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos, aliás, que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação. Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.

Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades. Por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes. Esta é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. É assim que enxergo o desafio cotidiano de organização de currículos flexíveis capazes de comunicar aos sujeitos concretos da EJA, sem que com isso se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar.

Não se trata, contudo, de negar o planejamento pedagógico (da intenção do plano), mas de praticar a escuta e a atenção que pode nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades. Por que não? Não é isso que as pesquisas e a nossa própria experiência têm narrado, ou seja, que são aqueles espaços, tempos e sujeitos escolares nos quais os alunos e alunas encontram atenção e cuidado que lhes fortalece o sentido de presença na instituição escolar?

### **Referências Bibliográficas**

ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, 183-191.

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles**: Estrategias del desencanto. 1a Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000. 182 p.

\_\_\_\_\_. **En la calle otra vez**: las bandas – identidad urbana y usos de la comunicación. Guadalajara: Iteso, 1995.

GREEN, Bill & BIGUN, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: Tomáz Tadeu da Silva (org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

IBASE/POLIS. **Juventude Brasileira e Democracia**: participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibase/Polis, Relatório Final de pesquisa, 2005, 103 p.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra: La juventud es mas que una palabra. In: Mario MARGULIS (edit.) **La juventud es más que una palabra**: La juventud es más que una palabra. 1a Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31. (Estudios Sociales).

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo/RS: Edt. Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2003.

\_\_\_\_\_. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

RIBEIRO, Eliane Andrade. **A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno"**: produzindo outsiders. Faculdade de Educação da UFF/Eliane Ribeiro Andrade. – Niterói, 2004. Tese de doutorado. 228p.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.

TOURAINÉ, Alain. **Qué es la democracia?** México/DF: FCE, 2000.