

A CABEÇA PENSA A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM: OS SUJEITOS JOVENS E A EJA

HEAD THINKS ACCORDING TO WHERE THE FEET STEP: JUVENILE SUBJECTS AND EJA

Dóris Regina Marroni Furini*

Resumo: Este texto constitui um ensaio de análise de duas categorias teóricas fundamentais quando se discute processos educativos com jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quais sejam juventude e sujeito. O texto toma como ponto de partida a Juventude e sua constituição como categoria histórica, social e cultural. Do mesmo modo, analisa as questões relativas a constituição da categoria sujeito e sua relação com os direitos na contemporaneidade. Analisadas estas duas categorias, são discutidas elementos decorrentes delas, mais especificamente no campo educativo com jovens da EJA, problematiza a invisibilidade da juventude na vida escolar e sua conseqüente transformação de sujeito jovem em aluno. Procura compreender as implicações pedagógicas de se trabalhar a partir das especificidades dos processos de aprendizagem destes sujeitos, onde se destacam as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia.

Palavras-chave: Juventude. Sujeito. Educação de jovens e adultos.

Abstract: This text is an analyzing essay based on two fundamental theoretical categories of the educational process with young people named “Young and Adult’s Education” (from the Portuguese Educação de Jovens e Adultos - EJA), which are youth and subject. The text starts from Youth and its establishment as a historical, social and cultural category. Likewise, analyzes the constitution issues of subject category and its relation with rights in contemporary. With these two categories analyzed, it’s also discussed their arising elements, more specifically in the field of education with young from EJA, discusses youth’s invisibility in school life and its consequent transformation from a young subject, to a student. Searches to understand the pedagogical implications of working from the specifics of learning processes of these subjects, which highlights the contributions from a Historical-Cultural perspective in Psychology.

Keywords: Youth subject. Youth and adult’s education.

O título deste artigo, *A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*¹, expressa tanto a concepção teórica que orienta este texto, quanto o propósito da autora em trazer alguns elementos para compreender as questões relativas aos sujeitos jovens e suas especificidades quando do ingresso destes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)². Iniciamos pela busca de definição da categoria juventude e sua construção como categoria social, histórica e cultural para, posteriormente, analisar como as questões relativas ao sujeito emergem na contemporaneidade. Após a discussão destes pressupostos adentramos no campo educativo propriamente dito, quais sejam, os conceitos referentes ao processo de aprender destes jovens na EJA, em que destacamos algumas características desse processo, a partir da referência da Psicologia Histórico-Cultural³. Consideramos que estas análises podem contribuir nas demandas relativas às intervenções educativo-pedagógicas junto aos sujeitos jovens, bem como auxiliar na superação de alguns dos desafios vividos na atualidade, pelos profissionais comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos⁴.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto: juventude ou juventudes?

Ao procurar compreender os percursos de aprendizagem dos sujeitos jovens na EJA, deparamo-nos com alguns desafios: definir juventude e compreender sujeito. Iniciamos com a definição de juventude. Qual o critério norteador desse conceito? Definir juventude por faixa etária? Por geração? Definir juventude por pertencimento de classe?

No que se refere ao critério etário, constata-se historicamente que essa classificação está aportada na Modernidade, pois é naquele período que a idade e o amadurecimento passam a delinear a juventude. Nesse sentido, Elias (1993)⁵ demarca: no período que precede a modernidade, poucas pessoas sabiam sobre sua idade, tanto porque os instrumentos objetivos de medição não faziam parte do cotidiano, quanto porque eram os vínculos familiares que eram valorizados: os mais jovens aprendiam com os mais velhos do seu meio, pela vivência prática de costumes e atividades. A cronologia da vida humana, das idades do homem e sua valorização em seus diferentes estágios, desde a infância e a juventude até a idade adulta e a velhice é, portanto, uma “invenção” da Modernidade.

Do mesmo modo, quando nos referimos ao pertencimento de classe, o modelo ternário de cronologização da vida definiu papéis sociais compatíveis a cada estágio e institucionalizou os estilos de vida e expectativas referentes a cada grupo da vida social, instrumentalizando os sujeitos para a construção de suas identidades e para a convivência no ambiente da complexa sociedade que se consolidava, apoiada nas instituições modernas. Verificase uma íntima relação entre as definições dos tempos de vida e as demandas objetivas da produção, bem como, as demandas da constituição de uma cultura burguesa (HELD, 1986, p. 157).

Em contrapartida, na atualidade observamos uma forte “des-cronologização” da vida, pois a sociedade está em crise dos valores que a constituíam. Até recentemente instituições respondiam pela organização da vida, na atualidade estas já não conseguem lidar com os novos problemas gerados pelas relações sociais. Vários aspectos contribuem para este processo, desde a rapidez da comunicação e sua globalização, a precarização das relações de

trabalho, até a facilidade de deslocamentos, dentre outras. Cada vez mais os eventos, papéis e expectativas sociais se desvinculam dos intervalos de idades e passam a envolver todas as idades (SILVA, 2006).

Neste sentido, Peralva (1997, p. 24), ao discutir o jovem como modelo cultural, afirma que, se até poucas décadas o que se compreendia como sensual, sexual, casamento e trabalho estavam fixadas em determinadas faixas etárias, esgarçamento das pautas no atual contexto moderno, entretanto, fez com que possamos constatar a presença destes aspectos como fazendo parte do universo infanto-juvenil e muito frequentemente inserido em uma lógica de mercantilização das praticas sociais.

Constatamos que, desde o processo de concepção da juventude pelo critério cronológico ou como fase da vida até sua constituição como problema social e sua posterior constituição como categoria sociológica, temos uma variedade de estudos e perspectivas analíticas, que contemplam desde a sociabilidade juvenil, a relação da juventude com a educação, a violência, a cidadania, dentre outros⁶.

Além disto, temos a compreensão da juventude como problema social. Esse entendimento é expresso tanto pelos meios de comunicação quanto nas políticas públicas, nos quais os jovens aparecem com problemas relacionados à inserção profissional, à falta de participação social, ao uso de drogas, à delinquência, ao afastamento da escola e da família, só para focar alguns dos conflitos socialmente mais reconhecidos como próprios dos jovens. Mas podemos indagar, como sugere Pais (1996, p. 34): sentirão esses jovens tais problemas como sendo os *seus* problemas? Isso talvez expresse muito mais o modo como eles são compreendidos do que a sua vivência. Os problemas sociais acima citados podem, em certa medida, resultar de construções alheias à própria juventude.

Encontramos também em Pais (1996) a demarcação de pelo menos duas correntes clássicas: a “geracional e a classista”²⁷, em que a primeira reafirma o que há de comum nessa fase de vida, e a segunda o que há de particular nas experiências de cada classe social. Essa polaridade de definições expressa o amplo espectro de configurações nesta discussão: se a análise a partir do aspecto etário/geracional é insuficiente para abarcar as múltiplas experiências desses atores sociais, também o é a análise relativa à classe social, ao considerar as experiências como fruto de sua origem e inserção em determinada classe social, pois deixa de considerar as possíveis similaridades deste momento da vida. Para superar os antagonismos presentes nessas tentativas de compreender a juventude, ele propõe que se devam considerar as culturas juvenis, o curso de vida e o contexto social, buscando a “[...] relação das trajetórias de vida e determinados contextos de socialização a partir dos quais seja possível determinar processos de socialização.” (PAIS, 1996, p. 57).

Demarcando o perigo de generalizações arbitrárias que, realizadas a partir de um olhar adultocêntrico, podem dar um aspecto de homogeneidade ao que é diverso, heterogêneo, o autor sugere a possibilidade de compreender as diferentes formas de experimentar cada curso de vida, cada contexto e os processos de sociabilidade juvenis, propõe, enfim, a discussão acerca das culturas juvenis.

Também com a perspectiva de superar dicotomias reificadas, Margulis (1996, p. 29) afirma:

[...] la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos juveniles de una clase. Presenta diferentes modalidades, según la incidencia de una serie de variables. As modalidades sociales de ser joven dependen de la edad, la generación, del crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género.

Contribuem sobremaneira para a compreensão do tema as discussões do autor acerca da *moratória social*, que se refere ao tempo livre, ao ócio, à irresponsabilidade nesse momento da vida e da *moratória vital* que é um crédito temporal, um capital temporal, próprio deste momento da vida. Importante destacar que todos os jovens teriam a moratória vital, no entanto a perspectiva da moratória social parece ser restrita a uma parcela dos jovens – os que possuem condições socioeconômicas para viver esse crédito. Considerando esses fatores, o autor afirma que convém falar em juventudes ou em grupos juvenis, ao invés de juventude, com um termo monolítico.

Considerar que a juventude constitui-se como uma categoria sociocultural, nos dias de hoje, é dizer que ela vem sendo tecida em tramas de constantes mudanças. A juventude como produção social e cultural, mais do que qualquer outra categoria tem a característica de não poder ser reduzida a uma definição estável. Nesse sentido, Melluci (2001) afirma que a condição juvenil, homogênea sob muitos aspectos, mas também diferenciada pelo pertencimento social e territorial, aparece marcada nas sociedades complexas por esta estável precariedade, por uma falta de limites que acaba por ser uma abertura sobre o vazio, por uma suspensão que se sabe fictícia e controlada. A juventude aparece então como um espelho de toda a sociedade. Conforme esse autor, mais que condição biológica, hoje a juventude é uma condição cultural:

Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que os define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo, reivindicam para todos este direito. (MELLUCCI, 2001, p. 103).

Do mesmo modo, afirma o autor que os jovens impõem uma outra forma de relação com o tempo, assumindo o presente como valor máximo, reivindicando o direito à provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas.

As primeiras décadas do século XX são apontadas por Abramo (1994) como o tempo em que a juventude vai paulatinamente sendo percebida como um sujeito social específico, com experiências, questões e formulações particulares. De acordo com Durand (2000), a sociedade considera esse ciclo de vida às vezes como um momento de transição da infância à fase adulta, pontuado por crises e conflitos; às vezes como um grupo geracional, que tem como papel ser agente vitalizador da sociedade; e às vezes, ainda, como um modelo cultural, pois são os jovens que encarnam em primeira mão as transformações sociais, exigindo da sociedade a efetivação dos seus direitos.

Para qualificar o espectro de compreensão acerca das “juventudes”, trazemos a contribuição de Abad (2003, p. 239), que propõe que se considerem também outras variáveis, quais sejam a condição e a situação juvenil, em que “[...] *condição* é o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento de vida e a *situação* juvenil é o modo como se traduzem os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diferentes recortes: classe, gênero, etnia.”

Visando ainda analisar os percursos juvenis, Abad (2003) traz a necessidade de compreensão do processo de desinstitucionalização vivido pelos jovens na atualidade, o que, segundo ele, acaba por lhes conferir uma ausência de responsabilidade de terceiros, uma forte autonomia individual, uma avidez por experiências vi-

tais – de processos de exercícios da sexualidade, de maturidade mental e física e de emancipação nos aspectos afetivos e emocionais. Ele aponta pelo menos cinco fatores que podem contribuir com esse processo: 1) a multiplicação dos novos modelos de família, recolocando as relações familiares em outro patamar de negociação; 2) a perda da relevância dos movimentos estudantis revolucionários; 3) o surgimento massificado, plural e intenso de novos atores sociais; 4) a dissolução de identidades ligadas à ideia de nação, pela globalização; 5) o fim da ilusão da mobilidade e da ascensão social que deveria ser trazida pela expansão da educação (ABAD, 2003, p. 240-242).

Os fatores apontados por esse autor nos auxiliam a compreender qual o contexto sócio-histórico que engendra a condição juvenil na atualidade, pois o processo de desinstitucionalização com que não apenas os jovens, mas especialmente eles convivem, possibilita-lhes questionar, discutir os modelos considerados clássicos (de família conjugal burguesa, de organização escolar, por exemplo), autorizando-os a inventar novos arranjos afetivo-familiares e novas formas de relações sociais.

As relações entre a decadência das instituições e as leituras acerca da Modernidade estão intimamente articuladas e tematizadas por diversos autores. A sociedade moderna, que possuía seu centro no trabalho, na integração indivíduo/instituição, na política, no progresso científico-tecnológico e na industrialização, pouco a pouco vai perdendo essas centralidades fechadas e abrindo-se para novos significados a perpassarem a existência e a criarem novas dinâmicas sociais⁸.

Nesse sentido, considero importante seguir o propósito de Quapper (2001, p. 68) que, ao buscar compreender a juventude

da América Latina, sugere: “[...] volver a mirar (se) para aprender (se) y comprender (se) entre las juventudes del continente.” E aponta algumas pistas para olhar para a juventude:

[...] la necesidad de aprender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales. A las ya tradicionales exigencias respecto de la clase, el género, la religión y la raza, se suman hoy exigencias respecto de los estilos culturales y de los subgrupos etéreos que se comprenden dentro del grupo social juventud. (QUAPPER, 2001, p. 68).

Ao sugerir que devemos estar atentos aos subgrupos que se organizam dentro do que pode ser considerado genericamente como juventude, Quapper reforça a perspectiva de um olhar que considere a multiplicidade de experiências, de representações, de estilos – desde a música, o futebol, o grafite, a batucada, a roupa, o cabelo, dentre outras. Reconhecer que essas distinções produzem diferenças – e lamentavelmente também desigualdades – é a chave da leitura para reconhecer a diversidade da juventude em nosso continente. Uma segunda pista apontada pelo autor que contribui fundamentalmente para a compreensão desses sujeitos jovens é a possibilidade de deixar de lado o telescópio, instrumento que permite olhares fixos e desde longe, e optar por olhares caleidoscópicos, que nos permitem olhares múltiplos, diversos e ricos em cores e formas a cada giro de contraluz que efetuamos (QUAPPER, 2001, p. 69). Acredito que o caleidoscópio possibilitará novas leituras/visões sobre os jovens e seus processos de escolarização em EJA.

“Cada um lê com os olhos que tem”: o sujeito

Ao voltarmos o olhar para as discussões atuais acerca das questões da juventude, tanto no que se refere aos seus processos educativos, sua sociabilidade, quanto em relação aos seus direitos, constatamos uma profusão de textos e estudos que utilizam a expressão “sujeito jovem”. No que se refere à juventude, vimos neste texto, sua constituição como categoria social e sociológica. Mas e a expressão “sujeito”? Por que atualmente dizemos sujeito jovem e não apenas jovem ou indivíduo jovem? Qual a especificidade dessa expressão? Parece-nos que por estar “colada” à palavra *jovem*, ela se torna autoexplicativa.

A discussão acerca da questão do sujeito não é recente e principalmente no campo da Filosofia, da Psicologia ou da Sociologia ela ocupa espaço privilegiado. Não temos a pretensão de fazer um resgate do que já foi dito a esse respeito; consideramos, entretanto, que essa discussão deva ser encarada quando nos dispomos a compreender a história de vida dos sujeitos jovens da periferia urbana de Florianópolis.

Parafraseando Elias (2004, p. 13), ao se referir à sociedade: todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra *sujeito*, ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma pessoa para outra como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz *sujeito (jovem)* a outra escuta e eles se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos? No dicionário de Filosofia encontramos a definição de Sujeito: do latim *subjectum*. Este termo teve dois significados fundamentais: 1) aquilo a que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que

são inerentes qualidades ou determinações; 2) o eu, o espírito ou a consciência como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação ou ao menos como capacidade iniciativa em tal mundo (ABBAGNANO, 1998, p. 929).

O primeiro significado refere-se à tradição filosófica antiga, aparece em Platão e é defendido por Aristóteles como um dos modos da substância. Aristóteles diz: sujeito é aquilo de que se pode dizer qualquer coisa, mas que por sua vez não pode ser dito de nada, isto é, sujeito é o objeto real ao qual são inerentes ou se referem os predicados. Já o segundo significado, de sujeito como *eu, consciência* ou capacidade de iniciativa em geral, nos remete inicialmente a Kant, onde sujeito é o eu penso da consciência, ou autoconsciência que determina e condiciona toda a atividade cognoscitiva.

Pereira (2007) traça filosoficamente como este termo foi sofrendo alterações de significado. Segundo ele, não é demais lembrar que houve períodos e obras em que se falava e ainda se fala em homem ou em natureza humana. Outros períodos e obras preferiram dar ênfase ao indivíduo e à pessoa. É, pois, a filosofia que se ocupa da relação do homem consigo mesmo e com aquilo que o cerca e para compreendê-lo, refletiu exaustivamente sobre os conceitos de cosmos, ser, pensamento, alma, espírito, razão e sujeito. Nesse desenvolvimento, a noção de sujeito, como se tem utilizado, surge na modernidade. O conceito de sujeito passa a ser entendido como o ser do homem – união de corpo e alma e como estrutura formal obtida pela autorreflexão. O homem, por ser inacabado, é o único ser que necessita compreender para saber quem é, o que deseja ser e o que pode, eventualmente, realizar. Nesse sentido: “Conhecer-se a si mesmo é uma exigência que tem

perpassado todos os tempos; sem o conhecimento de nós mesmos não seria possível compreender nossos próprios pensamentos e nossas próprias realizações.” (PEREIRA, 2007, p. 180).

Touraine (2007, p. 9) afirma que, para compreender o mundo de hoje, precisamos superar os paradigmas que até agora foram nossa única referência, quais sejam, o paradigma político e o econômico-social. Sugere ser a Cultura o paradigma, mais voltado para a conquista das pessoas e menos para a conquista do mundo. “É dentro deste novo paradigma que precisamos situar-nos para sermos capazes de nomear os novos atores e os novos conflitos, as representações do eu e da coletividade que são descobertas por um novo olhar, que põe diante de nossos olhos uma nova paisagem.” Discorre o autor sobre as bases e as características desse paradigma, que exige a passagem de um “falar de nós em termos sociais, a um falar de nós em termos culturais”. Nesse último, encontramos o sujeito e os direitos culturais como as noções centrais desse novo paradigma: “O direito de ser sujeito é o direito que cada um tem em combinar sua participação na atividade econômica com o exercício de seus direitos culturais, no quadro do reconhecimento dos outros como sujeitos.” (TOURAINÉ, 2007, p. 114).

Ao afirmar que o sujeito é a capacidade que tem o indivíduo de transformar sua existência por meio de sua ação intencionada como ator social, o autor nos ajuda a pensar nos limites e possibilidades desse empreendimento, quando afirma que nada garante o êxito ou o fracasso da ação empreendida pelo ator na barganha dos bens simbólicos e culturais que orientam a sua ação coletiva. O que está em jogo é, justamente, o controle maior dos espaços nos quais se efetivam a capacidade do indivíduo vir a ser reconhecido em sua particularidade. Particularidade essa que para ser compre-

endida exige que se pense o indivíduo em suas interações sociais a atravessar as formas sociais (TOURAINÉ, 2007, p. 120).

A partir do que propõe o autor, é possível inferir que o reconhecimento de si e dos outros como sujeitos é a possibilidade de sairmos da armadilha, tanto economicista, quanto individualista e hedonista que a sociedade atual nos impõe, e pensar e agir considerando que nossos desejos e projetos estão sempre em relação com os desejos e projetos dos outros; que, ao escolhermos, escolhemos o mundo, para nós e para os outros. O autor traz uma contribuição fundamental ao se referir à íntima relação entre *sujeito e direitos*.

A noção de sujeito está estreitamente ligada à de direitos. O sujeito, tal como o concebemos e defendemos hoje, não é uma figura secularizada da alma, a presença de uma realidade sobre-humana, divina ou comunitária em cada indivíduo. A história do sujeito é, ao contrário, a da reivindicação de direitos, cada vez mais concretos, que protegem particularidades culturais cada vez menos produzidas pela ação coletiva voluntária e por instituições criadoras de pertença e de dever. É esta passagem, que conduz dos direitos mais abstratos aos mais concretos, que leva à realidade do sujeito. (TOURAINÉ, 2007, p. 128).

As lutas por direitos, seja da infância, da adolescência, dos idosos, dos movimentos GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais), dentre outros, que se têm desdobrado em conquistas jurídicas, como no caso do ECA e do Estatuto do Idoso, têm como premissa o seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Assim é pertinente que, ao nos referirmos aos jovens, também os reconheçamos como sujeitos (de direitos) jovens.

Ainda neste sentido, cabe a contribuição de Charlot (2000, p. 33), que propõe uma *sociologia do sujeito*. O autor, ao pensar o

aluno e a relação com o saber, afirma ser necessário entender que este é também e primeiramente uma criança ou adolescente (ou um jovem), isto é, um sujeito, confrontado com a necessidade de aprender e com a presença em seu mundo de conhecimentos de diversos tipos. Um sujeito, desse modo, é: um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, que está em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família que ocupa uma posição em um espaço social que está inscrito em relações sociais; um ser singular que tem uma história interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Considerar essa condição do sujeito de direitos é fundamental ao tratarmos de jovens e EJA, pois é ponto de partida para que não os fixemos no lugar somente de problemas, de vítimas ou então algozes em sua existência:

[...] o sujeito não se soma a Eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. O sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. (CHARLOT, 2000, p. 34).

Esta compreensão, quando voltada à análise do sujeito de direitos jovem na EJA, ganha relevância, pois muitas vezes seu ingresso nesta modalidade é percebido por eles, ou mesmo por educadores, como uma benesse ou um favor do estado. A compreensão do sujeito jovem, como ser singular que se apropria do

social de uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações e práticas, viabiliza que se compreenda o processo educativo com estes sujeitos também a partir desta premissa.

Os sujeitos jovens na eja

Com o intuito de qualificar a discussão acerca dos sujeitos jovens da EJA e como se dá sua relação com o conhecimento, propomos a análise de alguns conceitos referentes ao processo de construção do conhecimento desses sujeitos. Iniciamos esta reflexão reconhecendo que muito antes de entrar para a escola, estes sujeitos constroem conhecimento. Certamente olhar para essas questões nos propicia perceber os sujeitos jovens que existem para além do aluno e, precisamente, esse é o desafio que nos propomos. Podemos aqui fazer uma digressão para analisar como isso ocorre, demarcando algumas características desse processo de aprender, anterior ao ingresso na escola; para tanto, temos como referência os estudos de Charlot (2000, p. 52) ao afirmar que *quem se torna um sujeito, é educado e se educa, é um filho do homem*. Deste modo, o autor principia sua discussão sobre a obrigação de aprender, condição *sine qua non* para que o filho do homem, candidato à humanidade, realize essa possibilidade. Diferente de qualquer outra espécie, que tem no instinto o fundamento de toda sua existência, o ser humano desde o nascimento depende de outros para sobreviver; do mesmo modo, necessita dos outros para tornar-se o que deve/pode ser. Para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, *tornar-se por si mesmo*:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado, aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é ao mesmo tempo profundamente minha, no que tem de única, mas que me escoa por toda a parte. (CHARLOT, 2000, p. 52).

O autor traz elementos fundamentais para que explicitemos nosso entendimento acerca do processo de aprender de qualquer ser humano e, mais especificamente, dos jovens frequentadores da EJA. A partir do aprender então, realizamos o processo de hominização, de singularização e de socialização, o que nos permite perceber a importância das relações com os outros humanos e com o mundo que nos cerca como fundamento para a construção e apropriação dos modos tipicamente humanos de ser e existir.

Charlot (2000) afirma ainda que são muitas as maneiras de se apropriar do mundo, pois existem muitas coisas para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual; mas aprender pode ser também dominar um objeto, ou uma atividade, ou entrar em formas relacionais. A questão do aprender é então mais ampla que a questão do saber em dois sentidos: primeiro, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo do pensamento; e segundo, ao mesmo tempo que se procura adquirir esse tipo de saber, mantém-se também outras formas de relação com o mundo.

Ao discorrer sobre as figuras do aprender o autor distingue aprender de saber aprender não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual. A apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender. Num inventário das figuras sob as quais o saber e o aprender se apresenta aos sujeitos, ele assim as descreve: objetos-saberes – objetos aos quais um saber está incorporado (livros, obras de arte, obras culturais, fazer cálculos, aprender datas etc.); objetos cujo uso deve ser aprendido – desde os mais familiares até os mais sofisticados (escovas, cordões do sapato, até computadores); atividades a serem dominadas – nadar, ler, desmontar uma máquina; dispositivos relacionais, nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se deve apropriar, quer se trate de agradecer, de iniciar uma relação amorosa, de cumprimentar, seduzir, mentir.

Ante esses objetos, atividades, dispositivos e formas do aprender, quem aprende não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos. Existe aí um problema cuja dimensão não é apenas cognitiva e didática, mas uma relação epistêmica. *Aprender é, portanto, exercer uma atividade em situação, em um local, em um momento da sua história e em condições de tempos diversos, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender.* A relação com o saber é relação com o mundo mais geral, mas é também relação com esse mundo mais particular nos quais se vive e aprende.

Quando nos voltamos para essa relação do aprender e do processo de constituir-se sujeitos jovens da EJA, constatamos que ambos estão imbricados o tempo todo: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo? Eu que sou capaz de aprender isso ou eu que não consigo aprender? Esses elementos constituem um mosaico no qual nos sentimos aptos a fazer/aprender determinados

coisas e incapazes de fazer/aprender outras. Se entendermos que nascer e aprender, como afirma o autor, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, no qual se diz quem eu sou, quem é o mundo e quem são os outros, é necessário que olhemos para o universo que constitui a vivência dos jovens da EJA.

No momento de ingresso dos jovens na EJA, constatamos também que eles têm, diferentemente das crianças, um percurso maior de experiências de vida, bem como de conhecimentos já construídos. Para entendermos isso é fundamental questionar o que os jovens trazem ao chegar na EJA. Para responder de modo qualificado a essa indagação, podemos recorrer a algumas ciências, dentre elas a Psicologia da Educação. Tomando a perspectiva Histórico-Cultural como fundamento, é possível afirmar que não há o ser humano genérico, universal, modelo abstrato que corresponderia a todos os seres humanos indistintamente, mas um ser humano é sempre localizado histórica e socialmente, de modo diverso e específico, deste modo, é necessário conhecer quais as trajetórias dos aprendizados de cada jovem que frequenta a EJA.

Com o intuito de compreender a diversidade que constitui os percursos desses sujeitos, trazemos alguns elementos que consideramos importantes. Estes jovens trazem conhecimentos construídos em diversos espaços de socialização (que inclui, mas encontra-se além dos muros da escola), desejo de serem ouvidos, experiências de culturas específicas (vestimentas – adereços – músicas), percursos de pertencimentos a grupos juvenis (grupos de jovens, grupos religiosos, de futebol, de mulheres, dentre outros). Além disso, estes sujeitos possuem códigos de linguagem e comunicação, modos de expressão, gírias próprias⁹. A partir destes elementos,

podemos refletir tanto sobre os diversos percursos de construção do conhecimento, quanto da diversidade de experiências vividas além dos muros da escola, experiências constituidoras de identidades, de modos específicos de ser e se mover no mundo. Entretanto, constata-se que, quando do ingresso dos jovens na EJA, por vezes encontram uma estrutura que não está organizada de modo a considerar e contemplar os diversos percursos de aprendizado por eles realizados. É possível perceber um descompasso entre o modo como aprendem (e como se ensina), no contexto mais amplo da vida, e o modo escolar de ensino-aprendizagem.

Podemos constatar essa lógica no modo como a escola está organizada: há toda uma série de rituais e normas que devem ser cumpridas, desde o lugar a ser ocupado por quem sabe e por quem não sabe, os horários a serem respeitados, as metas a serem atingidas, ao controle de presenças e ausências, além das provas e das exigências mínimas para ingresso. Esse aparato permite às instituições o controle tanto dos corpos quanto do espaço e do aprendizado¹⁰. Este aparato define também um modelo de aluno (e de trabalhador) que deve enquadrar-se nessa organização: disciplinado, obediente, paciente, passivo, educado, limpo. Constata-se que esse modelo serve ou pode ser atingido apenas por uma parcela da população, deixando a maioria como “incapacitada” de se adaptar. O depoimento de uma jovem, ex-aluna de EJA nos instiga:

Eu tinha vontade mas, não tinha cabeça pra ficar numa sala de aula estudando, não tinha! Porque se eu tivesse só em casa, da casa pra escola, tudo bem, mas eu era uma gurria que logo fui pra rua, tu acha que eu tinha cabeça de ficar estudando? Aí eu fui e voltei um monte de vez... se eu soubesse escrever eu ia escrever a história da minha vida (NADIR, 2007).

É possível perceber que há um modo de ser jovem e um modo de ser aluno que parecem dicotômicos. Há toda uma série de formas (e fôrmas) a serem apropriadas pelas crianças e jovens para adentrar, permanecer e principalmente ter sucesso na escola. Esses mecanismos incluem controle dos tempos, das atividades, dos corpos, dos espaços a serem ocupados pelos alunos (e também pelos professores).

Xavier (2003, p. 44), ao discutir os processos de disciplinamento no discurso pedagógico, traz para reflexão os dispositivos escolares de controle, os rituais de uso do corpo, do tempo e do espaço e também problematiza as práticas escolares de disciplinamento. O desdobramento desse aparato disciplinar é que os alunos terão que aprender: o seu lugar, sua posição, sua hora de falar e suas muitas horas de calar (o que pode-se demarcar como ofício de aluno). A escola contemporânea continua fazendo a transformação da *infância/juventude em alunância*. Assim afirma esta jovem:

Eu não dou pra aprender as coisas da escola. Eu fui pra escola algumas vezes quando era criança mas as professoras diziam que eu era burra, que não dava pra escola, que eu era ruim de aprender, que o que não prestava eu aprendia rápido, mas o que devia eu não sabia, uma tinha paciência comigo, mas a maioria não. Até hoje não sei ler. Eu assino meu nome e disfarço pros outros que sei ler, mas eu não sei. (Shirley, 2007).

Charlot (2000), ao referir-se ao *fracasso escolar*, problematiza a construção deste conceito e afirma sua impertinência, por se tratar de um nome genérico que pouco a pouco se reifica, dando a impressão de que existe uma *coisa* chamada “fracasso escolar”. O autor afirma que o fracasso escolar não é um monstro escondido no

fundo das escolas, ou mesmo um monstro que a pesquisa deveria desvendar, domesticar, abater. O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. E são precisamente esses alunos, essas situações, essas histórias que devem ser analisadas e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado fracasso escolar.

Mais do que buscar o fracasso escolar, é importante considerar *a relação com o saber* estabelecida por estes jovens. Nesse contexto, pode haver também um movimento de resistência velada a tal situação:

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não tem, para se defenderem contra o poder da instituição e dos chefes, nenhum outro meio que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. O exercício do ofício de aluno pode gerar efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro. (PERRENOUD, 1995, p. 16-17).

Certamente, a instituição escolar não se reduz a essas características, tampouco o professor. O fato de trazermos essas questões para refletirmos, de modo algum tem a intenção de desqualificar ou desconsiderar a importância dos conhecimentos construídos na escola, bem como o papel do professor nesse processo. O aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento humano: é o espaço privilegiado de superação do conhecimento espontâneo, de entrada no conhecimento científico, além de ser espaço de socialização, de construção de vínculos. O relato de uma jovem moradora de Florianópolis e frequentadora da EJA explicita esta situação:

Tô fazendo supletivo ali na Concap! Quer ver meu caderno? Terça e quinta da 12 as 14! Mas eu tô por baixo ainda, minha letra é feia! Eu parei na quarta, né? Eu tô retornando por que fazia muito tempo que eu tava fora da escola, mas agora deu certo, ganhei o livro lá na creche do meu filho... Eu sou meia coisa ainda, mas leio! Eu não quero ficar mais atrasada que meu filho, quando ele souber ler, eu também quero saber, pra não passar vergonha. (Marisete, 2007).

Por considerarmos fundamental a ação docente como mediadora qualificada nesse percurso é que olhamos criticamente para essa situação, com o propósito de contribuir para superá-la. Precisamente por isso, voltamos nosso olhar para a cultura escolar. Quando mergulhamos no universo escolar confrontamo-nos com mecanismos de reprodução e manutenção de uma cultura que é própria dessa instituição, pois a escola impõe, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional (GÓMEZ, 2001, p. 12).

Camacho (2004) discute o ofício de aluno e traz importantes considerações afirmando a especificidade, dessa atividade *sui generis*: não é pago, é menos livremente escolhido que qualquer outro; depende e exerce-se sob olhar e controle de terceiro (professor) e, por fim, está constantemente sujeito à avaliação das suas qualidades e defeitos, sua inteligência, cultura e caráter. Mais especificamente com relação ao processo de escolarização de jovens, percebemos que há uma *visão míope* da escola, que não vê o jovem

para além do aluno. Nessa direção, o reconhecimento de que a condição juvenil precede a de aluno e que ambas estão ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e a transformação dos seus alunos em jovens alunos.

Dentre os estudos que tomam o processo de aprendizado de jovens adultos como objeto de análise, destacamos o texto produzido por Oliveira (1999), como uma referência para se refletir acerca das especificidades deste processo. A partir desta análise, reafirmamos que o tema *educação de jovens e adultos* não remete somente à questão etária, mas a uma especificidade cultural. Afirma a autora que refletir sobre como esses jovens e adultos *pensam e aprendem* envolve transitar por alguns campos: Uma das primeiras características, refere-se à condição de não criança: apesar de óbvio, esta situação muitas vezes não é considerada relevante no cotidiano da EJA, especialmente quando se utilizam as mesmas metodologias utilizadas na alfabetização das crianças com os jovens. O jovem está inserido no mundo do trabalho, traz uma história de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Conseqüentemente, em relação à inserção em situações de aprendizagem, traz consigo diferentes habilidades e dificuldades.

Outro elemento importante é a condição de excluídos da escola, faz-se necessário deste modo, compreender como essa situação contribui para delinear a especificidade desses sujeitos como sujeitos de aprendizagem. Retomemos dois elementos já discutidos, constitutivos desse processo: a) inadequação da escola aos sujeitos da EJA; b) a escola possui uma linguagem e um modo específico de realizar as atividades e tarefas. Além disso, temos sua condição

de membros de determinados grupos culturais, o que implica a necessidade de historicizar os sujeitos da EJA. A questão que se coloca aqui é: os sujeitos de EJA operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica? (OLIVEIRA, 1999).

A perspectiva histórico-cultural postula o psiquismo como sendo construído ao longo da própria história do sujeito, numa interação entre quatro planos: filogênese, sociogênese, ontogênese, microgênese. Nessa perspectiva, não há um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de bom funcionamento psicológico para o ser humano. A opção por esta linha de pensamento exige que voltemos nosso olhar para as especificidades desses sujeitos. Como afirmamos no decorrer desse texto, não temos O jovem, genérico, temos UM jovem com sua diversidade, especificidade. Como afirma Boff (2001): **para compreender, é Essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.**

Para entender como pensam e para auxiliá-los a *pensar o próprio pensamento* precisamos entender: a) como se organizam as diferentes práticas culturais das quais ele participa; b) como se constroem e compartilham significados e sentidos no contexto cultural do qual provêm; c) como se ensina e se aprende o FAZER no seu grupo cultural. Esses devem ser os pressupostos que norteiam nossa discussão sobre o processo de construção do conhecimento destes sujeitos. Neste sentido, a organização das atividades pedagógicas desenvolvidas na EJA deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades de análise e de reflexão, de articulação do pensamento

verbal, de planejamento e tomada de decisão, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas (OLIVEIRA, 1999).

Algumas considerações

Neste artigo, ao analisar as categorias de juventude e sujeito, o fizemos com intuito de “girar o caleidoscópio” e problematizar o óbvio, posto serem estas categorias amplamente utilizadas no cotidiano, de modo que nos pareçam, como dissemos autoexplicativas. Reconhecer o percurso de construção da juventude como categoria social, histórica e cultural, bem como compreender a emergência da categoria sujeito na contemporaneidade como necessariamente vinculada a discussão de direitos, faz com que ao nos referirmos a sujeitos jovens na EJA, os reconheçamos como partícipes do seu processo educativo, e nesta direção reivindicam para todos este direito. Ou, como afirma Melucci (2001, p. 103), os jovens:

[...] falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que os define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo, reivindicam para todos este direito.

Este movimento exige também que apuremos o olhar quanto ao processo de compreender seu processo de construção do conhecimento. Mesmo que pareça óbvio, esse não é um empreendimento simples. Exige olhar de pesquisador, *perguntador* que não se conforma com modelos predefinidos de fazer educação e de ser professor. Exige disponibilidade em ouvir e partilhar saberes,

sabores sobre o vivido, sobre sonhos realizados e sonhos desfeitos. Portanto, diferentes atividades exigem diferentes aprendizagens, diferentes ciclos de vida exigem diferentes atividades mediadoras da relação homem-mundo, diferentes diálogos.

Nas palavras de Arroyo (2005, p. 49):

Os sistemas que pretendem garantir [os] direitos [de jovens e adultos] têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência. [...] Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos.

Conhecer os sujeitos jovens da EJA implica (re)conhecer que: eles constroem conhecimentos e experiências¹¹ fora da escola; que fazem parte da construção do seu próprio conhecimento; que são jovens não crianças; que o acesso e a permanência na EJA é um direito social. (Re)conhecendo nossos Jovens como sujeitos do conhecimento, copartícipes no processo de ensino aprendizagem da EJA, (re)conhecendo as diversas maneiras através das quais eles constroem seus conhecimentos, como se dá a sua aprendizagem no ambiente concreto em que vivem e entendendo os mecanismos que propiciam a apropriação de conhecimentos, podemos qualificar nossa relação com esses sujeitos jovens podemos fundamentalmente qualificar nossa ação docente. Para finalizar, trazemos o poema de Leonardo Boff, utilizado no título deste artigo e que, ao

mesmo tempo que encerra o texto, faz um convite sua releitura, interpretação a partir do seu ponto de vista, para a continuidade da reflexão, do olhar atento e escuta sensível para os sujeitos jovens e seus percurso de aprendizagem na EJA.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Para entender como alguém lê,
é necessário saber como são seus olhos
e qual é a sua visão de mundo.
Isso faz da leitura sempre uma releitura.
A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.
Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.
Vale dizer: como alguém vive, com quem convive,
em que trabalha, que desejos alimenta,
como assume os dramas da vida e da morte
e que esperanças o animam.
Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.
Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor.
Porque cada um lê com os olhos que tem.
Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.
(BOFF, 1997).

Referências

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, 1994.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: desafio para as políticas públicas. Brasília: Unesco/BID, 2002.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CARRANO, P. C. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, 2003.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Paris. Seuil. 1999.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'École: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Editions du Seuil, 1996.

DURAND, O. C. da S. **Jovens da Ilha de Santa Catarina: socialização e Sociabilidade**. São Paulo. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____; SOUSA, J. T. P. de. Experiências Educativas Juvenis: Entre a Escola os Grupos Culturais. **Perspectiva**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Indivíduos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2004.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 1 e 2.

_____. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FURINI, D. R. M. **O Paradoxo da Sereia**: um estudo longitudinal sobre Viver de jovens em Florianópolis. 2009. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

_____. **Vidas em construção**: tecendo histórias, caminhos e (des) esperanças de adolescentes com vivência de rua em Florianópolis. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____; DURAND, O. C. S. **JuventudeS**: entre problemas e direitos. Florianópolis. 2004. Relatório de pesquisa USP/Fapesp, 2005.

GÓMEZ, A. I. P. **Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HELD T. **Institucionalização e desinstitucionalização dos cursos de vida**. Desenvolvimento humano. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

LAHIRE, B.; VINCENT, G.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n. 33, 2001.

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

MELUCCI, A. **A Invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5-6, 1997.

NOGUEIRA, Paulo H. de Queiroz. **Identidade juvenil e identidade discente**: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – FAGED/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

NOVAES, Regina. **Trajetórias Juvenis: Desigualdades Sociais frente aos dilemas de uma geração.** In: PROGRAMA PROJOVEM URBANO. **Textos complementares para formação de gestores.** Brasília, DF: Programa Nacional de Inclusão de Jovens, 2008.

_____; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro.** Porto: Ambar, 2001.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, n. 5-6, 1997.

PEREIRA L. M. L. Algumas reflexões sobre histórias e vida, biografias e autobiografias. **Revista da Associação Brasileira de Historia Oral.** São Paulo: Edusp, n. 3, 2007.

PERRENOUD P. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

QUAPPER, K. Duarte. Juventud o Juventudes? A cerca de como mirar e remirar a las Juventudes de nuestro continente, In: BURAK, Solun Donas. **Adolescência e Juventud en América Latina.** Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

SILVA, M. V. **Identidade Juvenil na Modernidade Brasileira: Sobre o Constituir-se entre tempos, espaços e possibilidades múltiplas.** 2006.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SPOSITO, M. P. **Espaços Públicos e Tempos Juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Fapesp, 2006.

_____. Estudos sobre juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5-6, 1997.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

TOURRAINE, Alain. **Poderemos viver Juntos?** A discussão pendente: El destino del Hombre en la Aldea Global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, 2002.

_____. **Um novo paradigma, para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1931. In: _____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3. p. 11-340.

_____. **Obras Escogidas**: (Psicología infantil). Madrid: Visor, 1996. v. 4.

_____. Pensamiento y lenguaje. 1934. In: _____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1993. v. 2. p. 9-348.

XAVIER, M. L. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

Notas

* Psicóloga, mestre em Educação pela UFSC e doutora em Educação pela UFRGS, pós-doutoranda UFSC. Professora do curso de Especialização em Educação de jovens e Adultos na Diversidade UFSC e em cursos de formação continuada em EJA. E-mail: <dorisfurini@hotmail.com>.

¹ Extraído do poema de Leonardo Boff (1997). Todos os subitens deste texto são excertos deste poema.

² A Educação de jovens e Adultos no Brasil passou a ser parte da Educação Básica e uma modalidade de ensino em 1996, regulamentada pela LDB n. 9.394.

³ Paradigma fundamentado nos estudos de Lev S. Vigotski (Rússia, 1896-1934)

⁴ As reflexões contidas neste artigo fazem parte de minha tese de doutorado, intitulada “O paradoxo da Sereia: um estudo longitudinal sobre viver de jovens em Florianópolis” (UFRGS, 2009), bem como do material produzido para cursos de Especialização de Jovens e Adultos na Diversidade UFSC.

⁵ Encontra-se ainda em Norbert Elias, nos livros *Sobre o Tempo* (1998) e *A sociedade dos indivíduos* (1994), significativa discussão acerca da construção histórica das noções de tempo, indivíduo e de sociedade, bem como suas implicações na compreensão das *idades da vida*.

⁶ Para citar alguns, em âmbito nacional: Abramo (1997); Abramovay (2002); Camacho (2004); Carrano (2003); Dayrell (2003); Durand (2000); Silva (2006); Sposito (1997, 2003, 2006).

⁷ Essas correntes demarcam campos conceituais divergentes e são sintetizadas em Pais (1996).

⁸ Acerca dessa temática, encontramos importante referência nos autores: Touraine (2002), Giddens (1991, 2003), Dubet e Martuccelli (1996), e Dubet (1999).

⁹ Fonte: Palestra proferida pela Profa. Dra. Olga Celestina da Silva Durand, no Fórum Estadual de EJA, 2008, Florianópolis (SC).

¹⁰ Referindo-se especificamente à questão da disciplina, Foucault (1977, p. 130), ao analisar instituições como a escola, o quartel, o presídio, entre outros, considera que ela procede à distribuição dos indivíduos no espaço; ao controle das atividades; a organização das gêneses e à composição das forças. Para garantir um bom adestramento, tornam-se necessários: a vigilância, a sanção normalizadora e o exame.

¹¹ Utilizamos o termo experiência tendo Larrosa (2001, p. 6) como referência. Para este autor, experiência “[...] é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.”

