

DANIEL GODINHO BERGER

TRAJETÓRIAS TERRITORIAIS DOS JOVENS DA EJA

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Educação
Programa de pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de pesquisa: Ensino e Formação de Educadores**

Florianópolis, junho de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS TERRITORIAIS DOS JOVENS DA EJA

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial exigido pelo programa de pós-graduação em Educação – PPGE, para obtenção do título de mestre em educação.

Daniel Godinho Berger

Florianópolis, junho de 2009.

TRAJETÓRIAS TERRITORIAS DOS JOVENS DA EJA

DANIEL GODINHO BERGER

Dissertação julgada adequada para a obtenção do título de mestre em educação
aprovada em sua forma final pelo programa de pós-graduação em educação – PPGGE da
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Dra. Olga Celestina da Silva Durand
Orientadora

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dra. Marileia Maria da Silva
Examinadora

Dr. Roland Luiz Pizollatti
Examinador

Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Suplente

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa, realizada com jovens de um núcleo de educação de jovens e adultos do município de Florianópolis, no ano letivo de 2008, com o objetivo de evidenciar as experiências territoriais que permeiam a constituição destes sujeitos em suas relações com as instituições de socialização e sociabilidade e a constituição de suas identidades. A pesquisa teve como premissas, a compreensão de que os jovens se constituem por meio de relações sócio-históricas e, na base destas relações estão os territórios constituídos por estes sujeitos entre os amigos, na escola e na família. A identificação das experiências territoriais que foram significativas para os jovens investigados, permitiu o delineamento de suas trajetórias territoriais e a identificação de aproximações entre estas trajetórias e os percursos de escolarização. Os resultados da pesquisa possibilitaram a compreensão de especificidades nas territorialidades dos sujeitos jovens da EJA, que são marcadas por baixos padrões de sociabilidade, de experiências de pertencimento, de apropriação e de mobilidade. Por outro lado, a investigação das trajetórias demonstrou que estas territorialidades são marcadas também pelas singularidades das experiências territoriais de cada sujeito e a proposta pedagógica abre possibilidades de diálogos com estas singularidades.

Palavras-chave: jovens - trajetórias territoriais - educação

ABSTRACT

This dissertation resulted of an investigation, realized with young persons of a educational center of youngs and adults in Florianópolis city, in school year of 2008, with objective to evidence the territorial experiences that permeat the constitution of this subjects in their relations with the institutions of socialization and sociability and constitution of their identities. The investigation had how premises the comprehension that the youngs constitute yourself through social-historical relations and on the base of this relations are the territories constituted for this subjects among friends, in the school, in the family. The identification of the territorial experiences that were significative for the investigated youngs, permitted to delineate their territorial trajectories and identification of approximations and routes schoolarization. The results of the investigation, permitted the comprehension of specificities on the territoriality of the young subjects from EJA, that are marked for low standards of sociability, sense of belongind, experiences, appropriation and mobility. For other side, the investigation of trajectories showed that this territorialities are marked also for singularities of territorial experiences from each subject and the pedagogic proposal opens possibilities of dialogs with this singularities.

Keywords: young – territorial trajectories - education

Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce.

O infante - Fernando Pessoa

À Cleonice, Maria e Sofia.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, em primeiro lugar, pela concessão da licença, aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação que leram o projeto e manifestaram o apoio.

À minha orientadora Olga Durand pelas orientações, pelos cafés que me ajudaram a me manter alerta, pela confiança que demonstrou em meu trabalho, superando inclusive a minha auto-confiança.

À Marileia e ao Roland, por terem aceito o convite em compor a banca de qualificação e depois em retornarem para a banca da defesa e também pelas orientações que realizaram.

Aos colegas da linha de pesquisa ensino e formação de educadores, pelas contribuições em nosso seminário e em especial à professora Diana de Carvalho, cujos ensinamentos muitas vezes, ecoaram em minha mente em momentos de solidão longe das salas de aula.

Aos educadores da EJA, com os quais eu passei um semestre inteiro, pelo carinho, pela dedicação e pelo desejo em contribuir com a pesquisa, sempre procurando me incluir nas atividades, me manter informado, mediando minhas relações com os jovens...

Aos jovens e adultos do núcleo EJA Leste III, que me receberam com tanto carinho, em especial aqueles que concederam as entrevistas e não mediram esforços para me ajudar na pesquisa.

Aos meus companheiros de trabalho que em muitas ocasiões, desde o processo seletivo vêm manifestando seu apoio e carinho.

Aos meus familiares que de longe sempre manifestaram seu apoio, em especial à minha mãe, pelo seu carinho e incentivo constante.

À Maria e à Sofia, pelo aconchego, pelo carinho, pelas brincadeiras, pela força que sempre me deram.

A todos que sabem que de alguma forma contribuíram com este trabalho, muito obrigado.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO UM – APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	10
Sujeitos jovens e juventude(s): questões conceituais	10
Socialização, sociabilidade e identidades juvenis	13
A dimensão espacial do processo de constituição do sujeito Jovem	16
As territorialidades dos sujeitos jovens: experiências e trajetórias territoriais	18
CAPÍTULO DOIS – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
De projeto de educação popular à juvenilização	27
O projeto de EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis	33
Aspectos pedagógicos do projeto EJA/SME	36
CAPÍTULO TRÊS – OS JOVENS DA EJA: TERRITÓRIOS E EXPERIÊNCIAS TERRITORIAIS	42
Dos caminhos da pesquisa aos jovens em seus territórios	42
As trajetórias territoriais dos jovens da EJA	49
As experiências territoriais dos jovens da EJA	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ÍNDICE DOS ANEXOS	78

INDICE DE FIGURAS

Figura I: Composição etária e sexual do conjunto de estudantes do núcleo	44
Figura II: Composição etária e sexual dos estudantes de 15-29	45
Figura III: Com quem moram os jovens do núcleo EJA Leste III	46
Figura IV: Local de nascimento dos estudantes do núcleo por UF	46
Figura V: Setores de atuação profissional dos jovens da pesquisa	48

LISTA DE SIGLAS

DEC – Departamento de educação continuada

EJA – Educação de jovens e adultos

LDB – Lei de diretrizes e bases

RME – Rede municipal de ensino

PMF – Prefeitura municipal de Florianópolis

PPGE – Programa de pós-graduação em educação

SME – Secretaria municipal de educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

TRAJETÓRIAS TERRITORIAIS DOS JOVENS DA EJA

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa realizada junto aos jovens de um núcleo de educação de jovens e adultos (EJA) localizado no norte da Ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis/SC. É o resultado final das interseções que consegui realizar ao longo de dois anos de estudos entre tudo o que li, ouvi, enxerguei, vivenciei, as relações que consegui realizar em relação às reflexões que inicialmente motivaram a realização da pesquisa e as limitações que ainda me acompanharão ao longo de meu infindável e continuado processo de desenvolvimento.

Durante estes dois anos, procurei entender o que significa ser jovem (que para efeitos desta pesquisa, considere indivíduos que possuíam na época da realização da pesquisa, entre 15 e 29 anos de idade)? O que significa esta etapa da vida que tem conotações sociais tão diversas, esta transição para a vida adulta, vivida de forma tão diferenciadas: como gozo para alguns e como sofrimento para outros?

Comecei a pesquisa com a idéia de que a educação de jovens e adultos (na época considerada como uma modalidade) era um lugar onde se encontravam pessoas que não tiveram experiências de sucesso na vida escolar e em função da necessidade de avançar nos estudos, por diversos motivos (status, desejo de novas relações, de novos conhecimentos, por cobranças da sociedade que valoriza quem estuda, necessidade de conseguir um emprego), retornaram à escola e frente a esta compreensão é me perguntei: o que significa ser jovem da EJA? Como estes indivíduos se constituíram como sujeitos jovens da EJA?

Ao refletir sobre estas questões, percebi que os jovens da EJA talvez pudessem ter não só histórias singulares, mas também geografias bastante particulares, constituídas por meio dos caminhos traçados ao longo de seus processos de socialização que serviram como atalhos que os levaram até a EJA. Destas percepções iniciais, acreditei na possibilidade de mapear a espacialidade das relações vivenciadas por estes sujeitos por meio de suas trajetórias particulares.

Com a compreensão de que a base da relação do sujeito com os lugares, sejam eles espaços físicos como cidades, bairros ou espaços subjetivos como a família ou grupos de amigos, depende da possibilidade de constituição de territórios, optei por considerar estas trajetórias

como trajetórias territoriais. Às experiências vivenciadas pelos sujeitos chamei de experiências territoriais.

Foi com estas elaborações que comecei a pensar em que medida seria possível encontrar relações entre estas geografias particulares e a constituição dos sujeitos jovens da EJA no núcleo EJA Leste III. Ou seja, passei a crer na possibilidade de que estes sujeitos haviam chegado à EJA não somente em função de suas condições sociais, mas também em função dos lugares por onde eles passaram, ou deixaram de estar, experiências que podem ser expressas por meio da mensuração de suas experiências territoriais, marcadas por apropriações de espaços ou mesmo, a ausência de apropriações e também por uma mobilidade espacial expandida ou limitada.

Tendo como referência os movimentos de territorialização, entendido como a constituição de territórios e de desterritorialização, entendida como a saída dos territórios realizados pelos sujeitos ao longo de seu processo de constituição como jovem - na relação com a família, com os amigos e com a escola, busquei a compreensão de suas trajetórias territoriais, entendidas como se fossem rastros marcados pelas diferentes posições tomadas pelo sujeito. Nestas trajetórias territoriais procurei identificar as apropriações ou suas ausências e, além disso, os caminhos que tangenciaram a escolarização e demonstraram aproximações entre os percursos de escolarização e as trajetórias territoriais.

Os desafios de realizar em uma análise que contemplasse o processo de constituição dos sujeitos jovens, em seu processo de escolarização e a constituição de sua territorialidade, entendida aqui como a soma dos territórios (RAFFESTIN, 1993), é fruto da intersecção de diferentes experiências que tive a oportunidade de realizar ao longo de minha trajetória pessoal, acadêmica, profissional¹.

Para a realização destas reflexões busquei compreensões diferenciadas de território, que demonstram que esta noção pode ser explorada de formas bastante amplas, além das tradicionais compreensões fundamentadas nas ciências naturais. Dentre elas, a compreensão de território como espaço vivido (GUATTARI e ROLNIK, apud HAESBAERT, 2006); como uma porção do espaço que é territorializado por meio de uma rede relações (RAFFESTIN, 1993) como rede de relações que definem uma alteridade (SOUZA, 1995).

¹ Vivenciei a experiência de ter nascido e crescido na cidade de São Paulo, de viver na periferia da cidade e conseqüentemente, conviver com a imagem de uma cidade que não pára, onde se encontra de tudo, a qualquer hora do dia ou da noite, mas que não oferece a todos as mesmas condições de acesso. Nesta cidade me constitui como sujeito jovem da EJA. Em Florianópolis, onde atuo como professor de geografia no ensino fundamental, convivo há quase vinte anos, com a imagem da Ilha da Magia ao lado das imagens de uma cidade que apresenta vários limites à apropriação por parte de quem nela vive. Ao cursar a especialização em EJA na CEFET, optei por abordar na elaboração da monografia de conclusão de curso, os desafios da EJA frente à juvenilização crescente desta modalidade.

Entre as diversas experiências que me levaram à elaboração do projeto de pesquisa apresentado à seleção do programa de mestrado em educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), destaco o estudo monográfico sobre os desafios da EJA frente à juvenilização (BERGER, 2007), que demonstrou a carência de reflexões sobre a constituição dos sujeitos jovens da EJA e os levantamentos realizados nos portais da CAPES e da ANPED.

Realizei o levantamento de produções relacionadas à temática EJA e juventude nos artigos de todas as reuniões anuais do GT -18 Educação de pessoas jovens e adultas da ANPED até 2006 constatei a ausência de pesquisas que tratam especificamente sobre a constituição do sujeito jovem da EJA, em detrimento do predomínio de pesquisas que abordam a relação ensino-aprendizagem. Estas constatações se coadunam com as constatações registradas no Estado da Arte das pesquisas em EJA realizada por HADDAD (2000) que registrou a necessidade de pesquisas que abordem o sujeito da EJA.

Os dados parciais do levantamento das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Santa Catarina sobre as temáticas relacionadas à juventude junto ao portal da CAPES, realizado pela pesquisa nacional em andamento coordenado por SPÓSITO (2008), demonstraram um crescimento no número de pesquisas relacionadas à juventude em Santa Catarina, sobretudo a partir do ano de 2004. Os dados sistematizados demonstram a realização de 42 pesquisas acerca de temáticas relacionadas à juventude entre 1999-2004, dentre estas não há nenhuma pesquisa que tenha como objeto específico o sujeito jovem da EJA.

Em complemento à pesquisa nacional, realizei uma busca dos trabalhos para o período de 2005 e 2006, realizados nos programas de pós-graduação em instituições de Santa Catarina e constatei que em apenas nestes dois anos, foram realizadas 34 pesquisas com temáticas relacionadas à educação e embora a EJA tenha sido objeto de estudo, não há a focalização do sujeito jovem.

Ao longo do meu primeiro ano no mestrado do PPGE/UFSC, realizei uma série de aprimoramentos no projeto, fruto dos debates realizados com os colegas e professores da linha de pesquisa “Ensino e formação de educadores” e desta forma, à época do exame de qualificação no PPGE/UFSC, o projeto de dissertação consistia resumidamente, em compreender como se dava a constituição dos sujeitos jovens da EJA frente ao processo de modernização do distrito do Rio Vermelho e também em compreender como os sujeitos jovens se relacionavam com o processo de desterritorialização provocado pela modernização.

Minha preocupação era entender em que medida, havia neste sujeito uma dimensão de sua subjetividade juvenil, que poderia ser atribuída à sua experiência de apropriação dos espaços

da cidade e de sua vivência das mudanças decorrentes do processo de modernização no distrito do Rio Vermelho em Florianópolis.

Motivado pelas questões acima apresentadas foi que me apresentei ao Núcleo EJA/Leste III, para iniciar o trabalho de coleta de dados da pesquisa. A opção pelos jovens da EJA e não de outra modalidade, se deve à compreensão de que estes, tem em suas trajetórias, cicatrizes marcadas por um sinuoso processo de escolarização (HADDAD, 1998; HADDAD & PIERRO, 2000; LAFFIN, 2006). Em função desta peculiaridade encontrada na modalidade EJA, acreditei na possibilidade de encontrar entre estes sujeitos, elementos que pudessem apontar para a existência de aproximações entre as trajetórias dos sujeitos jovens na cidade, mais precisamente no Rio Vermelho e o processo de escolarização.

Com estas opções me aproximei do núcleo EJA Leste III para iniciar a etapa de coleta de dados. Já nas primeiras conversas que realizei com os professores e jovens alunos duas questões surgiram como novidade e me levaram a repensar os caminhos anteriormente planejados.

A primeira informação foi sobre a existência de duas unidades no núcleo e a segunda, o fato de que os jovens em sua maioria não eram nascidos no município. Como decorrência destas novas informações, optei pela realização da coleta de dados em ambas as unidades do núcleo, acreditando na possibilidade de ter dados que pudessem ser confrontados, a título de comparação.

O fato de os estudantes não terem nascidos em sua maioria em Florianópolis ou terem pouco tempo de residência no Rio Vermelho, me motivou a rever os pressupostos iniciais.

Nas entrevistas, as informações ficaram mais claras e percebi que embora os informantes não apresentassem aspectos que apontassem para um vínculo com o lugar, várias informações demonstraram que os sujeitos tinham a compreensão de uma porção de suas subjetividades, poderia ser atribuída às suas experiências de mudanças residenciais, de mobilidade pela cidade e também de relações derivadas destes deslocamentos, como o desejo de um dia vir a morar em outro lugar, ou o sentimento de negatividade frente ao fato de a família ter escolhido a cidade de Florianópolis para viver.

Diante destes fatos optei pela reorientação do projeto de dissertação, e o título que era Constituição de sujeitos jovens no distrito do Rio Vermelho, passou a ser: Trajetórias territoriais dos jovens da EJA.

Do ponto de vista teórico, esta mudança implicou na necessidade de identificar concepções de território e de territorialidade que servissem para abordar as territorializações dos

sujeitos, que ocorrem em pontos diversos e não mais de compreender como os sujeitos se constituíam frente às diversas territorialidades que se sobrepunham do distrito.

A cartografia mais importante passou a ser não mais aquela que desenhava as mudanças na paisagem do distrito e provocava desterritorializações em espaços com os quais os sujeitos interagem, mas a cartografia desenhada pelo próprio sujeito ao longo de sua trajetória territorial, marcada pelos territórios constituídos e pelo conjunto de experiências territoriais vivenciadas.

Amparado teoricamente por autores que compreendem o caráter sócio-cultural do processo de constituição dos sujeitos; que refletem sobre a escolarização como parte do processo de socialização; que compreendem o território como resultado de relações que se dão no espaço entre os sujeitos e destes com o meio em que vivem e da compreensão de território e de territorialidade como devir de um processo contínuo e interminável em que o território, a territorialidade e sujeito se constituem mutuamente, elaborei as bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa e da dissertação.

Para discutir a constituição dos sujeitos jovens, trouxe para o debate teórico, nesta dissertação, entre outros: TOURRAINE (apud CASTELLS, 1999) que apresenta o sujeito como uma elaboração do indivíduo; CHARLOT (2000), que contribuem com a reflexão sobre o papel socializador da escola; e DURAND (2000) que identificam como elementos presentes no processo de constituição dos sujeitos jovens: a socialização, a sociabilidade e a identidade; DAYRELL (2005) e CAMACHO (2004), que demonstra as dificuldades de diálogo entre a educação escolar e o processo de constituição dos sujeitos jovens; CARRANO (2001), que discute a relação dos jovens com o espaço da cidade; HADDAD & PIERRO (2000) que refletem sobre escolarização da EJA; HAESBAERT (2006) que discute as diferentes concepções de território.

As elaborações teóricas destes autores contribuíram para reforçar o entendimento que considero como pressuposto da pesquisa, ou seja, a idéia de que existe no processo de constituição dos sujeitos jovens, uma dimensão espacial que é configurada por meio dos exercícios de socialização e sociabilidade realizadas pelo indivíduo ao longo do processo de constituição como sujeito jovem.

Com a compreensão de *experiência* de LARROSA BONDIA (2002) propus como pressuposto a idéia de que a dimensão espacial, subjacente à constituição do sujeito é caracterizada pelo conjunto de experiências territoriais vivenciadas pelo indivíduo.

Desta forma, a experiência territorial é entendida aqui, como uma experiência significativa que tenha ocorrido com o sujeito e que ao longo de um determinado período de

tempo a sequência destas experiências, marcadas por meio das apropriações de espaços, pela elaboração de significados e pela constituição de territórios mediados pelas instituições de socialização e/ou sociabilidade demonstram uma trajetória territorial desenhada como uma cartografia, um rastro, deixado pelos movimentos espaciais do indivíduo à medida que se constitui como sujeito jovem.

As experiências territoriais dos estudantes da EJA são recortadas pelos limites impostos pelas suas peculiaridades sócio-econômico-culturais. A este respeito, trago as elaborações de LEFEBVRE (apud HAESBART, 2006) para quem nas sociedades capitalistas, prevalece a produção do espaço como instrumento de troca, em detrimento da produção por meio o uso. À medida que o espaço é valorizado, acontece um desequilíbrio, pois os valores de troca constituídos pelo capital se sobrepõem aos valores de uso e o espaço passa a ser cada vez mais organizado em função da produção e de reprodução do capital em detrimento do seu uso ou sua apropriação simbólica.

Desta forma, as condições sociais, irão dimensionar as apropriações e a mobilidade dos sujeitos e conseqüentemente colocando limites para a expansão das territorialidades destes sujeitos.

As experiências de apropriações realizadas pelos sujeitos também condicionam a dimensão territorial do processo de constituição do sujeito, uma vez que elas podem ter amplitudes diferentes, por exemplo, entre a apropriação da sala da residência familiar, quando o jovem interage com seus familiares e a apropriação do espaço escolar, quando o sujeito participa de um debate.

O acesso que os sujeitos têm aos meios de comunicação e de transporte, também são fatores da apropriação. Por exemplo, um indivíduo que tem condições de viajar e participar de campeonatos de surf poderá ter uma territorialidade mais expandida que aqueles que vivem isolados em uma localidade restrita. Neste caso, haverá diferenças também na amplitude da sociabilidade e no espaço de constituição identitária.

Ao longo da trajetória territorial percorrida pelo sujeito, ocorrem diversas apropriações de espaço, mas algumas são significativas para a sua constituição como sujeito jovem da EJA, pois se configuram como pontos que, unidos, constituem suas territorialidades. Ou seja, há uma espacialidade que pode ter como fator preponderante em um dado momento, as identificações do sujeito, ou seja, as suas buscas. Em outro momento, o fator preponderante pode ser a sociabilidade.

Desta forma, acredito que na análise destas trajetórias territoriais é possível perceber aproximações entre as experiências territoriais, a escolarização e as várias dimensões do processo de constituição do sujeito jovem da EJA (a socialização, a sociabilidade e a identidade).

As especificidades destas trajetórias territoriais o crescente processo de juvenilização, que vem ocorrendo nesta modalidade de ensino, colocam como desafios aos projetos de EJA a necessidade dialogar com as diferentes dimensões do processo de constituição destes sujeitos.

Essas considerações me levam a formulação das questões que nortearam a pesquisa: **É possível a identificação de aproximações entre as trajetórias territoriais, o percurso de escolarização e a constituição dos sujeitos jovens da EJA? É possível a percepção de territorialidades que se inscrevem ao longo do processo de constituição do sujeito jovem?**

Estas interrogações me levaram a propor como objetivo para esta dissertação, a proposta de dimensionar as territorialidades constituídas pelos sujeitos jovens da EJA, por meio do mapeamento de suas trajetórias territoriais. Mais especificamente, objetivo:

1. Mapear as trajetórias e identificar as experiências territoriais dos jovens da EJA e delinear a dimensão espacial do processo de constituição destes sujeitos jovens, bem como buscar aproximações com os percursos de escolarização.
2. Evidenciar as apropriações do espaço significativas no processo de constituição do sujeito e identificar as suas dimensões, amplitudes e os mediadores.
3. Dimensionar a mobilidade dos jovens e verificar em que medida ela é um fator limitador para a realização das apropriações.
4. Analisar em que medida a EJA dialoga com as diferentes dimensões do processo de constituição dos sujeitos jovens.

Ao realizar esta pesquisa, tenho como ponto de chegada, a contribuição com o debate sobre a EJA em Florianópolis, em sua especificidade que é o sujeito jovem. A compreensão desta meta como um ponto de chegada situa a inserção desta pesquisa no campo educacional, pois, conforme GATTI (2002) a educação é uma das áreas que tem como característica o fato de que o conhecimento produzido na área tenha como ponto de partida contribuições de diversas áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, é o ponto de chegada que tem como foco principal a intervenção na realidade social que irá caracterizar a pesquisa em educação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que serão utilizados pontualmente, métodos quantitativos para contribuir na análise, como por exemplo, na sistematização dos dados coletados para a constituição do perfil sócio-econômico do universo pesquisado. Concordo neste

sentido, com SANTOS FILHO (2007), quanto à reflexão de os métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa se complementam e portanto, não são antagônicos.

Iniciei a realização desta pesquisa com o levantamento bibliográfico acerca das temáticas afins, ou seja: sujeito jovens e juventudes; território, desterritorialização e territorialidade; escolarização e EJA. Após a sistematizar as principais elaborações teóricas dos autores selecionados para a fundamentação teórica, iniciei o trabalho de campo para a coleta de dados empíricos, em que fiz uso dos seguintes instrumentos: realização de observações e registros em diário de campo; aplicação de um questionário junto a todos os estudantes do núcleo; realização de entrevistas de profundidade com oito estudantes com idade entre 15 a 29 anos de idade, dos quais me preocupei em delinear as trajetórias. Ao final das entrevistas, realizei a análise de documentos produzidos pelos alunos: relatórios diários; cadernos de pesquisa; atividades realizadas extraclasse para o cumprimento das horas não presenciais.

Na investigação proposta, considerei os instrumentos de coletas de informação como uma possibilidade de interação com o objeto de pesquisa, e não como uma ferramenta para a confirmação de hipóteses previamente estabelecidas. Com esta postura, o projeto sofreu alterações que resultaram dos diálogos com a realidade pesquisada. ZAGO, (s/d, página 295) a este respeito, afirma que a realização de entrevistas deve ser considerada não como a aplicação mecânica de uma técnica, mas como possibilidade de construção sociológica do objeto e da problemática de pesquisa, durante o seu desenvolvimento em diferentes etapas.

Para apresentação da dissertação, dividi os diversos tópicos tratados sobre as temáticas propostas nas seguintes seções da dissertação: a introdução, seguida de três capítulos e as considerações finais.

Na introdução procuro apresentar a trajetória de constituição do objeto de pesquisa e os principais aportes teóricos que foram utilizados para a realização da pesquisa. Além disso, apresento os instrumentos teórico-metodológicos escolhidos para a coleta de dados.

No primeiro capítulo apresentei inicialmente, as elaborações teóricas sobre o que se entende por sujeito e alguns elementos que podem ser utilizados para abordar o processo de constituição dos sujeitos jovens – a socialização, a sociabilidade e a identidade. No segundo bloco conceitual, apresentei as concepções de território e de territorialidade como ferramentas teóricas que proponho para a análise da dimensão espacial deste processo e ao final deste capítulo, as discussões elaboradas por autores que abordam a relação dos jovens com os espaços da cidade e tento realizar algumas aproximações que permitam pensar sobre o caráter socializador das experiências territoriais.

No segundo capítulo procurei demonstrar que ao longo destas últimas décadas a EJA vem sofrendo algumas mudanças de concepções e de objetivos. Após discorrer sobre a tendência à juvenilização, apresento o projeto EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS em seus aspectos administrativos e pedagógicos e contextualizo o núcleo onde realizei a pesquisa.

No terceiro capítulo analisei os dados coletados nos diversos momentos do trabalho de campo. Apresento inicialmente os dados que contextualizam os sujeitos da pesquisa como a constituição etária e sexual do universo investigado, os setores da economia onde eles atuam, além de outros dados que permitem delinear um perfil sócio-econômico e cultural do grupo. Em seguida discuto sobre os elementos do processo de constituição dos sujeitos jovens: a socialização, a sociabilidade e a escolarização. Concluo o capítulo, buscando tecendo algumas reflexões sobre a relação entre as experiências territoriais e o processo de constituição dos sujeitos jovens.

Nas considerações finais, procuro realizar um diálogo com as perguntas e pressupostos que orientaram a realização da pesquisa, apresento algumas constatações que a pesquisa me proporcionou e teço algumas considerações a respeito das possibilidades de estudos futuros.

CAPÍTULO UM

APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Objetivo neste capítulo apresentar algumas discussões teórico-metodológicas sobre a constituição de sujeitos jovens, sobre a escolarização e refletir sobre a dimensão espacial deste processo.

Apresento inicialmente a discussão em torno do significado de sujeito, de sujeito jovem e a discussão sobre o processo de constituição de sujeitos jovens em suas diferentes dimensões: a socialização, a sociabilidade e a identidades juvenis. Em seguida, apresento algumas reflexões sobre a relação deste segmento da população com os espaços da cidade. Após elencar as discussões realizadas por autores que discutem a relação dos jovens com a cidade, elenco as noções de território, territorialidade, experiência territorial e trajetória territorial que sugiro como ferramentas para a análise da espacialidade deste processo de constituição do sujeito.

Sujeitos jovens e juventude(s): questões conceituais

Existem diferentes concepções o que vem a ser “sujeito” e cada uma delas é iluminada pelas referências teóricas de um campo conceitual específico: o sujeito psicológico, o sujeito antropológico e o sujeito sociológico.

Nas reflexões que proponho nesta pesquisa, tenho como referências as discussões sobre a constituição do sujeito sociológico, que se constitui por meio das relações sociais que realiza (GIDDENS, 1991; CHARLOT, 2000; TOURRAINE, 2007).

GIDDENS (1991) elabora a sua compreensão de sujeito partindo da leitura que realiza do mundo contemporâneo e identifica como uma das características conseqüentes da modernidade a existência de um sujeito reflexivo, em contraposição às sociedades pré-modernas pautadas pela tradição.

A compreensão de que o sujeito é constituído pelas escolhas que realiza, pela forma como se projeta no futuro é partilhada também por TOURRAINE (2007) e por CHARLOT (2000).

TOURRAINE (apud CASTELLS, 1999:26), identifica o sujeito como o resultado de uma busca do indivíduo:

Chamo de sujeito o desejo de ser de um indivíduo de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo conjunto de experiências na vida individual... A transformação de indivíduos em sujeito resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra a comunidade, e a dos indivíduos contra o mercado. (TOURAINÉ apud CASTELLS, 1999:26).

Para este autor, acima citado, a constituição do sujeito ocorre como uma fuga, às formas dominantes de subjetivação que tentam se impor sobre o indivíduo. Nesta perspectiva, a constituição do sujeito é um movimento do ator para dentro dele mesmo, em busca de sua própria liberdade, sua capacidade de agir de maneira auto-referencial (TOURAINÉ, 2007:26-27)

Em outra perspectiva, CHARLOT (2000), compreende a constituição do sujeito por meio de sua relação com o mundo, à medida que o sujeito elabora significados para as suas relações, sejam entre sujeitos, ou entre sujeitos e objetos. Em sua perspectiva, viver é estar em um mundo em que tudo só existe desde que a ele seja atribuído um significado.

Em suas elaborações TOURAINÉ (2007) tem como pano de fundo a sua compreensão do desaparecimento das sociedades como sistemas integrados e portadores de um sentido geral, o que justificaria o olhar do sujeito para dentro de si próprio, como uma forma de busca de sentido no mundo atual (TOURAINÉ, 2007:11).

CHARLOT (2000), por sua vez, tem como pano de fundo a valorização da constituição do sujeito por meio de suas relações de saber, onde o aprender é a condição para a sua singularização

Ambos os autores citados, trazem contribuições para a reflexão sobre a constituição dos sujeitos jovens, pois permitem identificar o sujeito como obra do indivíduo e não como mero representante de uma geração, de um grupo etário, ou portadores de uma identidade substancial que os define a priori.

De um mesmo indivíduo, nascem vários sujeitos. Ao falar destes jovens, estou me referindo a indivíduos que em uma determinada fase de suas vidas, se percebem e são tratados como tal e em função de compreensões flutuantes do que vem a ser a juventude, constituem suas identidades, realizam suas escolhas e desenham suas cartografias, por meio dos movimentos que, com seu corpo realiza no espaço.

Estes indivíduos, entre vários outros aspectos, se encontram em uma determinada faixa etária que socialmente é denominada como juventude. A este respeito, MARGULIS & URRESTI (s/d: 1), afirmam que em todas as sociedades a idade, além do sexo, aparece como eixo ordenador da atividade social. No entanto, embora a idade possa ser utilizada como

parâmetros para a identificação da juventude deve-se considerar que há uma heterogeneidade muito grande, seja nos aspectos culturais ou econômicos, entre os jovens de uma mesma geração.

PERALVA (1997), frente a esta heterogeneidade, considera que a juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Ou seja, há um aspecto que é universal, a todos os jovens e é determinado em função das transformações que os indivíduos desta faixa etária experimentam como decorrência de seu desenvolvimento físico e as conseqüentes mudanças psicológicas pertinentes a esta transição para a vida adulta. No entanto a forma como cada sociedade e internamente, cada grupo representa esta etapa da vida é muito variada.

Esta diversidade de representações do que vem a ser juventude, a que se refere PERALVA (1997), ocorre em função das diferenças em relação às condições sociais, culturais, geográficas, entre outras.

Em função desta diversidade de possibilidades de constituição da juventude, os pesquisadores desta temática, tem utilizado a expressão juventudes (no plural).

É de praxe nas pesquisas acadêmicas que abordam temáticas relacionadas à (s) juventude (e) o pesquisador delinear quem são reconhecidos como jovens para efeitos daquela pesquisa especificamente (SPOSITO, 1997), tendo em vista as diversas possibilidades de abordagem.

PAIS (1993) propõem a abordagem da pesquisa sobre juventude como Culturas juvenis. Aponta a existência de duas concepções dominantes de juventude: a corrente geracional e a corrente classista. A corrente geracional identifica a juventude enquanto fase da vida, compreendendo ser jovem, quem se encontra em uma determinada faixa etária. Trata-se de uma concepção homogeneizadora, que valoriza o caráter biológico do desenvolvimento e enquadra dentro de uma mesma categoria, indivíduos de diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

A corrente classista caracteriza-se pela compreensão de que a constituição da juventude é recortada pela existência de diferentes classes sociais, diferenças econômicas e de oportunidades de trabalho entre outros fatores que diferenciariam processos de constituição da juventude. O autor realiza críticas a ambas as correntes e propõe a realização de pesquisas junto aos jovens para, com base nos dados obtidos, propor a produção de um conhecimento novo. Considera que, tanto uma corrente, quanto a outra, apresentam a tendência a criar ferramentas de análise que forcem o enquadramento da realidade dentro de um esquema de entendimento.

Ainda em relação ao debate sobre a abordagem dos sujeitos jovens, ABAD (apud CAMACHO, 2004:331), propõe a existência de três valores que validariam a atual condição juvenil: o fenômeno do alargamento do período da juventude; a transição conflituosa da

juventude para a vida adulta em função das limitações impostas pela economia; e o processo de desinstitucionalização da condição juvenil, caracterizado por um período de:

[...] ausência de responsabilidades de terceiros, de uma forte autonomia individual, de uma avidez por experiências vitais, de precoces exercícios da sexualidade, de maturidade mental e física e de emancipação nos aspectos afetivos e emocionais (ABAD, apud CAMACHO, 2004:331).

Outro aspecto que caracterizaria a juventude, segundo MARGULIS & URRESTI (s/d: 2,3), seria o fato de que os estes gozariam de uma moratória – um período em que as famílias proporcionariam aos filhos a sua preparação para a vida adulta. Um tempo de estudos e capacitação profissional, postergando-se ainda, o casamento e as suas conseqüentes responsabilidades.

Para os mesmos autores, acima citados, a moratória social, seria vivenciada de formas distintas entre os jovens de classes sociais diferentes. As famílias de classe médias e altas conseguiriam proporcionar este momento preparatório de transição para a vida adulta, enquanto os de famílias pobres, assumiriam bastante cedo as responsabilidades dos adultos, vivendo este período como tempo de frustração e culpabilização.

Além da moratória social, MARGULIS E URRESTI (s/d:12), propõem a noção de moratória vital:

Es con la moratoria vital que se identifica esa sensación de inmortalidad tan propia de los jóvenes. Esta sensación, esta manera de encontrarse en el mundo (objetiva y subjetivamente) es lo que se asocia con la temeridad de algunos actos gratuitos, conductas autodestructivas que juegan con la salud (que se vive como inagotable), la audacia y el arrojo en desafíos, la recurrente exposición a accidentes, excesos, sobredosis. Sobre esta condición se ha encarnado una cierta mitología de la cultura juvenil, que valoriza el "morir joven", morir antes que envejecer, trágicamente, para permanecer siempre joven, imortal (MARGULIS E URRESTI s/d:12).

Os jovens das classes populares, convivem desta contraditoriamente entre a representação da moratória vital, bastante explorada pela mídia e por outro lado a ausência da moratória social.

Socialização, sociabilidade e identidade juvenis

A socialização é definida BERGER & LUCKMANN (1973:175) como um processo de ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou e um

setor dela. Diferenciam estes autores, dois momentos deste processo: socialização primária e a socialização secundária. A primeira socialização ocorre na infância e é através dela que o indivíduo se torna membro da sociedade. A segunda socialização é definida pelos autores como:

...qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Ao longo da vida de um indivíduo a socialização é um processo contínuo que nunca se completa (BERGER & LUCKMANN, 1993:175).

No caso dos sujeitos jovens, a socialização secundária ocorre principalmente nos espaços de sociabilidade, onde os mesmos constituem em entre seus pares, as suas identidades.

Para SIMMEL (apud DURAND 2000:22), a sociabilidade

É um jogo no qual se “faz de conta” que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se “faz de conta” que cada um é reverenciado em particular; e “fazer de conta” não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentiras devido ao seu desvio da realidade. O jogo se transforma em mentira quando a ação e a conversa sociável se tornam meros instrumentos das intenções e dos eventos da realidade prática” (Para SIMMEL, apud DURAND 2000:22).

A sociabilidade é vivenciada nos momentos de lazer, nos grupos juvenis, onde os jovens estão livres de papéis rígidos. Nestes espaços, entre “iguais” eles se reconhecem e constituem suas identidades. A este respeito, MELUCCI (2004) afirma que:

A identidade define, portanto nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-se dos outros e permanecendo nós mesmos. Contudo a auto-identificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses “outros”. Logo nossa unidade pessoal que é produzida e mantida pela auto-identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações (MELUCCI 2004:45).

Nesta perspectiva, as relações vivenciadas nos grupos de sociabilidade, não são somente sinônimo de lazer e de vivência, mas um espaço de constituição de si próprio, de busca de sentido para a própria vida. Pois como afirma este mesmo autor:

a nossa identidade é em primeiro lugar, uma capacidade de autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se

trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar a própria diferença como indivíduo. (MELUCCI, 2004:47).

Ainda na compreensão deste último autor, a identidade é resultado de uma capacidade autônoma do indivíduo em definir-se como indivíduo e pode ser considerada mais como resultado da ação do indivíduo do que de uma situação. Justamente, por conta destas reflexões, MELUCCI (2004:48) considera que *mais adequado do que falar em identidade, seria falar em identização (destaque do autor), para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos.*

MELUCCI (2004) considera ainda que o desenvolvimento tecnológico e o conseqüente velocidade das mudanças, tem reflexos na constituição das identidades, pois, vivemos uma dilatação das possibilidades simbólicas da, atividade auto-reflexiva e da capacidade de espelhar e de representar a realidade por múltiplas linguagens. Considera ainda, que esta capacidade substitui gradualmente a própria realidade, gerando uma situação em que não mais conseguimos fazer a distinção entre realidade e a realidade das imagens.

Ainda na compreensão deste mesmo autor, os jovens viveriam a possibilidade de constituição de um eu múltiplo, marcado pela ampliação da possibilidade de pertencimento a vários grupos e da diversificação de papéis sociais. Desta forma, recai sobre este *eu múltiplo*, o desafio de ter que responder a si mesmo “Quem sou eu”, em um tempo também múltiplo e descontínuas que a todo tempo nos faz questionar a nossa própria história:

...o tempo cotidiano torna-se múltiplo e descontínuo porque implica a passagem de um universo a outro da experiência; de uma rede social a outra; da linguagem e dos códigos de um determinado território a espaços sociais semântica e afetivamente distintos. O tempo perde sua uniformidade e assume um ritmo variável, que lhe é imposto pelo fluxo e pela qualidade das informações que recebemos e emitimos. Nossa percepção amplia-se ou restringe-se, torna-se lenta ou acelerada na variabilidade das migrações das quais participamos ou para as quais somos arrastados (MELUCCI: 2004:61).

A compreensão de identidade expressa nas elaborações de MELUCCI (2004) é de uma identidade processual, pois se refere às configurações de si que o indivíduo deve realizar em função das exigências de suas próprias experiências por espaços e relações diferenciadas. Exigências que são ampliadas em função da velocidade que as idéias, as imagens circulam o mundo e provocam a auto-reflexão do indivíduo.

Esta possibilidade que existe hoje ao sujeito de deslizar sobre diferentes temporalidades ao longo do dia, de conviver com uma rápida expansão de imagens e idéias que provocam a auto-reflexão do indivíduo, que se vê na necessidade de adequar-se por meio do dialogo consigo mesmo e com o mundo na individuação frente às novas circunstâncias, tem um caráter particular para os sujeitos jovens, pois eles estão vivenciando situações que lhes são novas, e mais do que em relação aos adultos precisam aprender para se apropriar destas situações.

Desdobro estas reflexões em duas vertentes, que serão retomadas em seções posteriores desta dissertação: quanto à relação com o saber e quanto à experiência territorial.

Para pensar sobre a relação com o saber, reapresento aqui a reflexão de CHARLOT (2000), para quem, o sujeito só pode se apropriar do mundo por meio de relações de saber e isto por meio de uma ação do indivíduo e não meramente por sua passividade. MELUCCI (2004), por sua vez, nos chama a atenção quanto ao fato de que o indivíduo deve responder a todo tempo à multiplicação de papéis. Percebo então, que este processo de individuação e identificação é também uma relação com o saber, em uma situação em que está em jogo o próprio encontro do indivíduo com o sujeito que ele cria para si. Remeto, no entanto, esta discussão para o próximo capítulo, onde apresentarei algumas reflexões sobre a socialização na escola.

Noutra vertente de reflexão, as elaborações de MELUCCI (2004) me levaram a às elaborações de HAESBAERT (2006) sobre a existência da identidade territorial, que para este último autor, ocorreria, quando o referente simbólico para a constituição da identidade, parte do ou transpassa o território.

A dimensão espacial do processo de constituição do sujeito

A infinidade de informações que circulam o mundo contemporâneo seja por fluxo de capitais, de pessoas, de imagens e de fatos que acontecem em um ponto do globo, mas dizem respeito a todas as nações do mundo, nos deixam com a sensação de que o tempo parece andar cada vez mais rápido. Nesta contemporaneidade, o cotidiano é marcado pela experiência de atravessar fronteiras entre diferentes redes que se sobrepõem no espaço. Ao sair de casa para o trabalho, indivíduos deixam a rede familiar e circulam pela rede constituída pelas relações de vizinhança, pelas redes do Estado que demarcam os lugares, por fronteiras que separam o

público do privado, usam o celular e se constituem como um ponto em uma rede de telecomunicações.

Constituir-se jovem, é também vivenciar o trânsito por estas e tantas outras redes - cada uma constituída por relações e valores simbólicos específicos, o que exige uma constante atualização do indivíduo, conforme já citamos acima com as contribuições de MELUCCI (2004). Todas as interações que os jovens mantêm com o mundo, ocorrem no espaço, seja ele o lugar de moradia, a rua ou a cidade e é por isso, que as práticas espaciais por eles realizadas, ganham um valor especial para o conhecimento da constituição dos sujeitos na relação com o espaço.

A respeito das práticas espaciais dos jovens na cidade, CARRANO (2003) destaca principalmente o seu caráter educativo:

...assinalo a importância de se compreender as relações humanas na cidade como uma esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados. A realidade acentua o movimento de redes sociais que geram contextos e acontecimentos educativos, em simultaneidade com as instâncias educativas tradicionais como as relacionadas com famílias e instituições escolares. As atividades desenvolvidas no tempo livre e no lazer são exemplos de práticas sociais que não são, necessariamente, vividas em contextos institucionais concebidos para educar (CARRANO, 2003:16).

A relação com a cidade, não é simplesmente, uma relação com a exterioridade, entendida como algo independente do sujeito. Ao contrário, é uma relação de reconhecimento de si no próprio espaço, ao qual os jovens atribuem significados compartilhados. O caráter coletivo desta forma de apropriação do espaço, constitui uma situação em que, um determinado espaço possa ser estranho para quem não compartilha dos mesmos referenciais de identidade e por isso, não percebe a multiplicidade de sinais subjacentes às múltiplas práticas que são realizadas em um mesmo lugar (CARRANO, 2003).

A preocupação de CARRANO (2003: 149), entre outros aspectos é de situar os jovens, imersos em relações sociais que se materializam na cidade, como ele próprio afirma:

que se organizam em torno de gostos, amizades, afetos, emoções e relações comuns, cujos centros encontram-se na música, nos espetáculos, nos esportes, nos divertimentos coletivos, nas festas; no âmbito de um “estilo de vida” e cujo eixo é “encontrar-se”.

Para focalizar, nos espaços da cidade, os indivíduos nas situações acima descritas, entendo que CARRANO (2003), privilegia os espaços de apropriação simbólica, pois como ele mesmo afirma, citando MAFESOLI:

As cidades são constituídas por uma série de espaços de celebração. [...] do corpo, do sexo, da imagem, da amizade, da comédia, do esporte [...]. O denominador é o lugar onde se faz essa celebração. Assim o espaço torna-se laço (destaque do autor) (CARRANO, 2003:149).

Concordo com as elaborações de CARRANO (2003) em diálogo com MAFESOLI (1994), pois permitem a identificação de espaços de sociabilidade juvenis que se constituem por meio da apropriação coletiva de espaços da cidade onde são elaborados significados que compartilhados entre os membros de um grupo, se constituem como uma laço que une os sujeitos, os significados e o lugar. No entanto, avalio a necessidade de elaboração de uma compreensão de territorialidade que sirva para analisar a situação de uma grande maioria de jovens que encontram-se em territórios de baixa densidade, com apropriações limitadas ou até “sem-redes”.

Entendo que as dificuldades de apropriação de espaços pode estar relacionada tanto com a ausência de pertencimentos a redes que possibilitem experiências coletivas de apropriação, como também pela própria dinâmica da produção do espaço na sociedade capitalista. A este respeito LEFEBVRE (apud HAESBAERT, 2006) considera que:

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo (LEFEBVRE, apud HAESBAERT, 2006:95).

As territorialidades dos sujeitos jovens: experiências e trajetórias territoriais

Há uma variedade de sentidos que são dados para as expressões território e territorialidade. HAESBAERT (2006) identifica em seu levantamento sobre as diferentes concepções, quatro tendências que privilegiam, cada uma delas, aspectos específicos nas abordagens territoriais, são elas: a vertente política, a cultura ou simbólico-cultural, a econômica

e a vertente naturalista e considera, no entanto, a existência de limites na aplicação das abordagens que valorizam somente um aspecto, dado a complexidade do mundo contemporâneo.

Frente à diversidade de conceituações, encontrei a necessidade de identificar concepções de território e de territorialidade que pudessem ser vinculadas às experiências de socialização e sociabilidade juvenis, que por sua própria natureza, são efêmeras do ponto de vista espacial. Ou seja, não é o espaço físico ou o lugar materialmente falando que dão vida a estas experiências, mas as relações vividas pelos jovens entre si e entre estes e os não jovens. Por outro lado, não há outro lugar que não seja o próprio espaço, em que estas relações possam acontecer.

As experiências de socialização e de sociabilidade se constituem por meio de relações sociais que se materializam em espaços e tempos diversos. Um determinado grupo de sociabilidade pode se territorializar em uma praça localizada no Rio Vermelho, em um dia da semana e no centro da cidade em outro dia, ou mesmo, com os sujeitos localizados em locais distantes entre si, por meio de comunicação instantânea via internet.

Estas considerações implicam na necessidade de identificação de uma compreensão de territorialidade que possa ser considerada como uma qualidade do sujeito e não uma qualidade do próprio espaço e ainda, que esteja vinculada a experimentação de territórios que se materializam pela apropriação de pontos diferenciados.

Considero adequadas, portanto, para o caso específico desta pesquisa, as elaborações de RAFFESTIN (1993); de SOUZA (1995) e de HAESBAERT (2006; 2007). O primeiro discute o significado de território que tem como referência a ação do sujeito no espaço e a de territorialidade como a totalidade das relações realizadas pelo mesmo. O segundo discute a compreensão de multiterritorialidade, compreendida como possibilidade realizada pela apropriação de diversos distantes entre si.

RAFFESTIN (1993) considera o território como posterior ao espaço. Para ele, o espaço é territorializado quando é apropriado por um ator sintagmático que nele realiza um programa. Trata-se uma compreensão de território que não existe à priori, mas é produzido por meio da prática, da ação. Em suas palavras, *o espaço é a 'prisão original', o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993:144).*

Para este autor, qualquer forma de representação ou elaboração de conhecimento de uma determinada porção do espaço, é considerada uma territorialização. Embora sua preocupação esteja em formular conceitualizações que sirvam para a reflexão sobre os territórios apropriados em larga escala, como por exemplo, do espaço-nação, em sua obra, aparecem várias referências que indicam a possibilidade de que a territorialização possa ser compreendida desde o indivíduo,

em espaços de menor escala. A base de suas elaborações está na compreensão de que qualquer ação realizada por meio de uma representação do espaço revela uma imagem desejada de um território.

Todo projeto é sustentado por um conhecimento e uma prática, isto é, ações e/ou comportamentos que, é claro, supõe a posse de códigos, de sistemas sêmicos. É por esses sistemas que se realizam as objetivações do espaço, que são processos sociais. É preciso, pois, compreender que o espaço representado é uma relação e que suas propriedades são reveladas por meio de códigos e de sistemas sêmicos (RAFFESTIN, 1993:144).

Na perspectiva deste autor, a relação entre os sujeitos e o espaço é uma relação mediada pelos sistemas sêmicos² que são, na verdade, conhecimentos elaborados sobre uma determinada porção do espaço e que implicam na compreensão de comportamentos e formas de ação adequadas para cada lugar.

O espaço, nesta compreensão, “*é um lugar ou um campo de possibilidades*” que a qualquer momento pode ser territorializado por atores que dele se apropriam por meio de uma representação, que dele fazem (RAFFESTIN, 1993)

O sujeito que elabora estes conhecimentos sobre o espaço é quem o autor identifica por “ator sintagmático” que pode ser o Estado, ou uma empresa ou um indivíduo em relação com outro.

Até fizemos da imagem ‘um objeto’ em si e adquirimos, com o tempo, o hábito de agir mais sobre as imagens, simulacros dos objetos do que sobre os próprios objetos. A partir daí, devemos nos admirar se os manipulamos, se os temos manipulado e se os manipularemos cada vez mais? (RAFFESTIN, 1993:145).

Na leitura desta obra, a abordagem marxista do autor, e nitidamente preocupada com as relações de poder que permeiam a constituição de territórios, não demonstra a princípio, o interesse em elaborar conceituações voltadas para o estudo de sujeitos (e em movimento, como é o caso desta pesquisa), mas ao demonstrar as suas idéias, identifica situações que ocorrem desde as relações entre o estado e a sociedade até as situações banais do cotidiano, como podemos verificar nesta citação, paginas adiante em que o autor retoma a discussão sobre os atores sintagmáticos:

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se autores sintagmáticos que “produzem” o território. De

² O sistema sêmico é uma imagem construída do espaço, por isso, um instrumento de poder, pois funciona como um simulacro da realidade

fato o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações. O mesmo se passa com empresas e outras organizações, para as quais o sistema precedente constitui um conjunto de fatores favoráveis e limitantes. O mesmo acontece com um indivíduo que constrói uma casa ou, mais modestamente ainda, para aquele que arruma um apartamento. Em graus diversos, em momentos diferentes em lugares variados, somos todos autores sintagmáticos que produzem ‘territórios’ (RAFFESTIN, 1993: 152.)

Ao propor projetos econômicos para uma determinada porção do espaço (seja uma região ou um município), como por exemplo, a atividade turística, o Estado cria uma representação possível deste espaço, com uma imagem desejada do território, ou seja, cria uma territorialização.

Desta forma, é possível a constituição de infinitas territorializações que irão se sobrepor em um mesmo espaço.

Ao construir uma casa, uma família, cria uma imagem esperada de seu novo território. Como será a vida na nova residência, que usos serão dados para cada porção do imóvel, as relações de poder que irão mediar a ocupação de cada parte da casa. Entendo que esta elaboração que antecede a criação do território como uma *produção sintagmática* que irá se constituir em um momento seguinte como um *sistema sêmico* que servirá como referência identitária deste território.

SOUZA (1995), considera o território como resultado de relações sociais:

...um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre ‘nós’ (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os ‘outros’ (os de fora, os estranhos, ou outsiders) (SOUZA, 1995:86)

Nesta última concepção, o território é constituído por meio de relações que, embora aconteçam no espaço, não é ele quem o anima, mas a alteridade dos sujeitos, motivada pela compreensão de si, por meio da diferenciação dos outros.

A compreensão de território como movimento, é defendida, por GUATTARI & ROLNYK (apud HAESBAERT 2006:121):

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o

conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI & ROLNIK, apud HAESBAERT, 2006:121).

Em minha opinião, esta concepção de território é fundamental para a análise da trajetória de um indivíduo. Não está relacionada necessariamente à apropriação coletiva de espaços como e também não implica obrigatoriamente à compreensão de pertencimento, mas pode ser entendida como resultado de um projeto, uma forma possível de se construir um espaço em que “sinta em casa”, como afirma o autor.

DELEUZE (apud HAESBAERT, 2006: 99), explica que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída de território, ou seja desterritorialização, sem ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. Neste sentido todo movimento de constituição de território é ao mesmo tempo uma consequência de uma desterritorialização.

HAESBAERT (2006:127), ao tratar das elaborações de DELEUZE & GUATTARI, explica que a desterritorialização pode ser entendida simplificada como o movimento pelo qual se abandona o território, “*é a operação da linha de fuga*” e a reterritorialização é o movimento de construção do território.

Para estes autores, todo território é constituído como resultado de um desejo, em suas palavras “*o desejo cria territórios*” e além disso, o desejo cria também agenciamentos, conforme explicam os autores abaixo:

O desejo seria maquínico, produtivo, construtivo. Nunca desejamos só uma coisa, desejamos sempre um conjunto de coisas. Por exemplo, uma mulher não deseja apenas um vestido, mas deseja também pessoas olhando para ela, deseja uma festa onde possa usar o vestido, deseja uma cor, uma textura; um músico não deseja apenas um bom instrumento, ele quer harmonia, sonoridade, uma platéia, um lugar, etc. Dessa forma, o desejo vem sempre agenciado. Nessa concepção, o desejo cria territórios, pois ele faz uma série de agenciamentos (HAESBAERT & BRUCE 2003:5)

É a aplicação desta compreensão dos autores que defendem a idéia de território como resultado do movimento do sujeito em busca de seus desejos, o que implica em territorialização e ao mesmo tempo desterritorialização que possibilita a percepção do sentido de trajetória na vida dos sujeitos estudados.

Ao longo de um período de tempo de vida, cada indivíduo estabelece relações e realiza apropriações de espaço por meio dos territórios que constitui ou vivencia. O conjunto destas experiências resultará na territorialidade, definida por RAFFESTIN como sendo *a ‘soma’ das*

relações mantidas por um sujeito com o seu meio. Isso dito não se trata de uma soma matemática, mas de uma totalidade de relações biossociais em interação. (RAFFESTIN, 1993: 160)

Entendo que, com base nas elaborações dos autores acima citados, a noção de territorialidade aplicada para o estudo dos jovens desta pesquisa, pode ser entendida como se fosse um tecido, cuja malha tem seus pontos marcados pelos diversos territórios vivenciados pelos sujeitos, sendo que, estes últimos, realizam apropriações de amplitudes diferenciadas. Tendo em vista esta possibilidade que há no mundo contemporâneo de vivenciar o pertencimento à diversas redes e constituir identidades forjadas da negociação entre estas diversas experiências, considero a necessidade de buscar uma compreensão também múltipla de territorialidade:

...vivemos em uma época em que se ampliou possibilidade da multiterritorialidade, possibilidade que sempre existiu, mas nunca nos níveis atuais de se experimentar simultânea ou sucessivamente diferentes territórios (e territorialidades), reconstruindo constantemente o (a)s nosso (a)s (HAESBAERT, 2007:21)

Com essa ótica o mesmo autor afirma que além da multiterritorialidade proporcionada pelas possibilidades de deslocamento por meios de transporte, há atualmente também as possibilidades de acesso a múltiplos territórios, através das redes de comunicação instantânea.

Para analisar os movimentos de desterritorialização e territorialização, motivados pelos desejos elaborados ao longo de um período de tempo, elegi a noção de trajetórias territoriais. Cheguei a esta elaboração, por meio das próprias informações que os informantes mobilizavam nas entrevistas e nos relatórios onde falavam de sua própria constituição.

Para BOURDIEU, as trajetórias podem ser entendidas *como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que ele é ele próprio um devir, estando sujeitos a incessantes transformações (BOURDIEU (1986:189).*

Os territórios constituídos - as conjugações de tempo e espaço são mobilizadas pelos jovens para dar sentido a quem eles são. A continuidade destas trajetórias apontam para territórios possíveis, fios que os conectam a territórios no futuro ou possíveis territorializações.

A análise da trajetória territorial é uma forma de identificar os desejos e estratégias que permearam a constituição dos territórios, a sua relação com a sociabilidade ou socialização. Além disso, possibilita compreender em que medida a EJA se enquadra na estratégia territorial

dos indivíduos pesquisados e por outro lado, de que forma a EJA dialoga com a constituição dos mesmos.

Considero que este percurso espacial realizado ao longo de um período de tempo, e que chamo acima de trajetória territorial é constituído por meio de sucessivas experiências territoriais, marcadas por diferentes territorializações ou linhas de fuga.

A princípio, a compreensão de experiência territorial, poderia ser remetida a tudo o que nos acontece a todo momento, pois não há nada que não nos aconteça em algum lugar, em algum território, nosso ou de outrem. No entanto, entendo como LAROSSA BONDÍA (2002:9) ao afirmar que a experiência não é simplesmente o que passa e acontece, mas o que nos passa e o que nos acontece. A cada dia se passam muitas coisas, porém e ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Parafraseando esta afirmação de LAROSSA BONDÍA (2002), de que a cada dia se passam muitas coisas mas nada acontece, eu afirmaria, que diariamente, passamos por muitos lugares, porém nem todos nos tocam. Há situações que somos tocados pelos lugares quando, por exemplo, realizamos uma experiência estética em um momento de contemplação de uma paisagem que nos remete a uma sensação de tranquilidade. Mas estas são exceções se pararmos para pensar em tantas situações que somos tocados, sem que tenhamos escolhido vivenciá-las. Transcrevo para melhor esclarecer este pensamento, uma elaboração de Heidegger, citado por LAROSSA BONDÍA (2002:6):

[...] algo que nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios, pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.(HEIDEGGER, apud LAROSSA BONDÍA, 2002:6).

O sujeito da experiência, na perspectiva de Heidegger, conforme nos explica, Larossa (2002) é um sujeito sofrido, tombado, por que se deixa levar pela experiência e ao sair dela, leva-a consigo e por isso, ela pode ser considerada também como um território de passagem.

Encontrei com a elaboração desta noção “experiências territoriais” uma forma de fragmentar a trajetória territorial, recortá-la e assim ter alguns indicadores para posteriormente mensurar as territorialidades.

Compreendo que três componentes das experiências territoriais dos estudantes da EJA pesquisados são suficientes para o dimensionamento das experiências territoriais: *os significados atribuídos aos espaços vivenciados, as apropriações realizadas e a mobilidade dos indivíduos.*

A identificação de significados como componente da experiência territorial se deu por meio das conversas realizadas nas entrevistas e nas leituras das produções escritas dos alunos. Percebi que assim como eles mobilizavam informações sobre os lugares por onde passaram para falarem de si, eles também atribuíam significados a estes lugares.

Estes significados estavam relacionados às características dos próprios lugares, como a proximidade com o verde dos morros ou a beleza do mar. Mas, na maioria das vezes, estes significados apareciam em função das experiências que os viveram nestes lugares ou que vivem ainda em Florianópolis e inclusive com a sociabilidade (alta – indicativa de significação positiva; ou baixa significação negativa).

Outro elemento que considerei importante na experiência foram as apropriações realizadas ao longo de um período de tempo. A seleção deste tipo de ação como componente da experiência territorial, se deu em função de eu ter percebido diferenças consideráveis entre os jovens e, além disso, por que elas podem ser uma ponte que poderá indicar a relação com os espaços de socialização e sociabilidade. Para explorar este conceito, proponho alguns indicadores, como os mediadores, a amplitude e a dimensão da apropriação.

Compreendo que a identificação dos espaços apropriados, por si, traz algumas informações, porém, senti a necessidade sistematizá-los para que os dados individuais servissem como parâmetro de generalização.

Considero importante este indicador na medida em que estas informações podem ser cruzadas com a discussão sobre o lugar da EJA nas trajetórias, situação em que poderá ser investigado se a ação do projeto de EJA contribuiu ou não para aumentar a amplitude de apropriação. É inquestionável que a ausência de determinadas habilidades como a leitura, ou a baixa estima em função dos insucessos escolares, pode intervir na amplitude da apropriação.

Enquanto alguns informantes, em função dos espaços que ocupam em diferentes sociabilidades, realizam um número maior de interações, seja em função do perfil de personalidade, seja em função da quantidade de interações ou mesmo das características dos espaços apropriados ou ao tamanho das redes a que territorializam estes espaços, outros apresentam um grau de interação muito baixo. Esta reflexão me levou a buscar também a compreensão da mobilidade que para LÉVY (apud HAESBAERT, 2006:238), pode ser definida como a relação social ligada à mudança de lugar, isto é, como o conjunto de modalidades pelas quais os

membros de uma sociedade tratam a possibilidade eles próprios ou outros ocuparem sucessivamente vários lugares.

* * *

Neste capítulo, procurei apresentar, com base nos autores selecionados, o significado do que vem a ser sujeito jovem e identifiquei os elementos deste processo: a socialização, a sociabilidade e constituição da identidade. Em seguida, procurei evidenciar a dimensão espacial deste processo e sugeri a territorialidade como possibilidade de mensuração da espacialidade da constituição destes sujeitos, tendo como referências as noções de experiências territoriais e trajetórias territoriais. Com isto, espero ter apresentado os elementos teóricos para a reflexão sobre este momento da vida dos jovens do núcleo.

No próximo capítulo, pretendo apresentar a educação de jovens e adultos, para contextualizar a experiência de escolarização destes jovens.

CAPÍTULO DOIS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo identifico as principais mudanças que permeiam a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e apresento o projeto de EJA rede municipal de ensino de Florianópolis onde realizei a pesquisa.

Início com uma breve retrospectiva da EJA, focalizando em sua trajetória, as principais mudanças de compreensão quanto aos seus sujeitos, objetivos e finalidades e apresento, em seguida, os principais alicerces do projeto em suas dimensões administrativa e pedagógica e o núcleo onde realizei a pesquisa.

A educação de jovens e adultos: do projeto de educação popular à juvenilização

Há uma grande variedade de experiências que no Brasil são rotuladas como EJA: cursos de formação técnica, de aperfeiçoamento, de qualificação profissional, cursos preparatórios para a realização de exames que visam à certificação de conclusão das etapas do ensino básico, cursos de alfabetização, entre tantas outras. Em geral, visam à aquisição ou ampliação de conhecimentos e são realizadas em instituições escolares públicas e privadas, entidades comunitárias, sindicais, organizações não governamentais, com recursos próprios ou subsidiados pelo Estado (HADDAD & PIERRO, 2000; PIERRO et al, 2001; PIERRO e GRACIANO, 2003).

HADDAD & PIERRO (2000:108) contribuem com uma compreensão ampliada do conceito de EJA, que vai para além da escolarização e ao se referirem à diversidade das experiências que a caracterizam, afirmam que

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora dos ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADDAD & PIERRO, 2000:108)

Estes mesmos autores consideram difícil a tarefa de historicizar este universo e afirmam que considerada nessa acepção ampla [a eja] estende-se por quase todos os domínios da vida social (HADDAD & PIERRO, 2000).

As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado na EJA em uma configuração resumida do ensino fundamental ou médio, onde o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Ou seja, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como “atrasados”, deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em considerações, os seus objetivos específicos (LAFFIN, 2006).

Este equívoco tem contribuído para a manutenção de uma compreensão de EJA como “*recuperação do tempo perdido*” e a *infantilização* dos sujeitos (equiparados às crianças do ensino regular). OLIVEIRA (1999), ao estudar as especificidades dos adultos no processo de aprendizagem, concluiu que os sujeitos da EJA possuem conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida que possibilitam amplas interações com o conhecimento, diferentemente das crianças do ensino regular.

PIERRO *et al* (2001), identificam na trajetória da EJA no Brasil, descontinuidades que dificultaram a constituição de uma identidade pedagógica para a EJA. Consideram que apesar da amplitude atingida pelas iniciativas governamentais nas décadas de 40 e 50 que, somente na década de 60 com as experiências realizadas à luz das elaborações de Paulo Freire, se constituíram paradigmas e referências metodológicas específicos para a educação de adultos, que:

Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos, crítica, voltado à transformação social e não apenas para a adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.“ (PIERRO *et al*, 2001:60).

Ainda segundo PIERRO *et al* (2001), as referências das experiências realizadas à luz das reflexões de Paulo Freire continuaram, de certa forma, nas práticas de alfabetização dos cursos “Suplência I”³ na década de 70, mas não ocorrendo da mesma forma com as a “Suplência II”.

³ O curso de Suplência I está relacionado às séries iniciais, e a Suplência II ao ensino de 5ª a 8ª séries.

Um dos fatores apontados pelo corte no processo de elaboração pedagógica para a EJA iniciado na década de 60, foi o processo de juvenilização, fenômeno que ocorreria também em outros países da América Latina, conforme as autoras afirmam.

O paradigma da educação popular de inspiração freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma ‘nova escola’, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de ‘aceleração de estudos’ para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (PIERRO *et al* 2001:64).

Houve um momento da história da educação, em que a EJA passou a incorporar também os estudantes oriundos ensino fundamental, que buscaram neste tipo de escolarização superar a distorção entre a sua idade e o ano escolar em que se encontravam, em relação à idade considerada adequada para ano escolar.

HADDAD & PIERRO (2000) contribuem também com este debate sobre as concepções de EJA e ponderam que os desafios da expansão do atendimento desta modalidade já não residem somente na população que jamais foi à escola. Mas também, “àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.” (2000: 126), considerados como “analfabetos funcionais⁴”.

Além da demanda pela EJA, constituída por indivíduos *não* ou *pouco* escolarizados e por aqueles provenientes de escolas de ensino fundamental, há também uma demanda constituída por indivíduos aptos a continuar os estudos, independentemente da escolarização já realizada, ou seja, a formação continuada ao longo da vida.

A compreensão da EJA como um direito de formação continuada ao longo da vida tem sido defendida com base na idéia da capacidade de desenvolvimento contínuo e permanente do ser humano. Mais do que nunca esta concepção tem se colocado como uma necessidade devido

⁴ A definição de analfabetismo funcional vem sofrendo revisões ao longo do tempo, reflexo das mudanças socioculturais. Hoje, considera-se que a alfabetização é funcional se proporciona a capacidade da pessoa utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (Pierro e Graciano, 2003).

ao acelerado desenvolvimento tecnológico nos processos produtivos, o que tem tornado quase que descartáveis os processos de formação técnica (PIERRO et al, 2001).

Nos anos 90, a educação brasileira a partir dos anos 90 é marcada pelo reordenamento institucional desencadeado já em 1988, com a aprovação da Nova Constituição em 1988 e a da Nova LDB em 1996. Este processo foi influenciado por acordos nos qual o Brasil tornou-se signatário⁵ como o Plano Decenal de Educação para Todos que provocou a elaboração do Plano Nacional de Educação. Para a EJA especificamente, cita-se a Declaração de Hamburgo⁶ sobre a Educação de Jovens e Adultos.

HADDAD & PIERRO (2000) consideram como uma das marcas para o período histórico que se segue a partir dos anos 90 no que tange à ação do governo federal frente às políticas de EJA, a pulverização dos projetos de alfabetização e de elevação da escolaridade para vários Ministérios deixando de ser pauta exclusiva do Ministério da Educação e atribuem este fato ao reordenamento elaborado a partir da “Nova LDB” e da “Lei do Fundão” ao prever com previsão de recursos, prioridade a escolarização de adolescentes de 7 a 14 anos de idade e consideram ainda que

... o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (HADDAD & PIERRO, 2000: 127).

Na legislação educacional em vigor a oferta da EJA está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LF-9394/96 (LDB), que regulamenta a educação escolar. Nesta lei, a EJA está situada como uma *modalidade da educação básica* nos níveis fundamental e médio.

O artigo 37 da lei prevê em seu parágrafo primeiro que os *sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular,*

⁵ O relatório do primeiro encontro nacional de educação de jovens e adultos faz referências a várias instituições organizadas pela organização civil em prol da mobilização na reivindicação pela oferta de EJA. Entre outras instância: CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina e CONFETEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. Informações disponíveis em www.forumeja.org.br

⁶ O V CONFETEA – foi realizado em Hamburgo em julho de 1997. Entre outras deliberações do encontro que contou com a participação de uma delegação brasileira constituída por 22 educadores, foi aprovada uma agenda de reivindicações e de ações a serem realizadas em âmbito nacional o que levou a organização do I ENEJA. Informações disponíveis em www.forumeja.org.br

oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O artigo 38 define como possibilidades de oferta de EJA pelos sistemas de ensino “cursos e exames supletivos”; obedecendo como referência curricular a base comum nacional; regulamenta a idade adequada para acesso ao supletivo e, além disso, que conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Embora não faça referência à EJA, o artigo 39 versa sobre a educação profissional que, de certa forma, se refere á jovens e adultos e prevê que: *A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1994)*

Com o objetivo de esclarecer os conflitos de interpretação da legislação que regulamenta a Educação Básica e as especificidades da EJA, O Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CEB 11/2000. Neste parecer são discutidos os Fundamentos, Funções e Conceitos da EJA. Além do resgate do histórico e das Bases Legais. É no bojo destas discussões que o parecerista discute os “Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”.

Na análise da legislação realizada pelo parecerista, Carlos Roberto Jamil Cury, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, identifica a EJA como uma *modalidade* da educação básica. Considerada apenas como uma *forma* diferente deste nível da educação, tem especificidades em relação aos sujeitos, aos quais a modalidade se destina. É em função disto, que não existem *diretrizes curriculares* para a EJA, mas sim, para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental. A lei prevê, portanto, a necessidade de adequação da oferta às necessidades dos educando, abrindo possibilidades inclusive, para aferimento de conhecimentos obtidos fora da escola.

Outro aspecto relevante, esclarecido pelo Parecer é que não há no texto legislativo a defesa de uma concepção específica de EJA, ou seja, a lei indica a possibilidade de exames para certificação, de cursos supletivos, mas também sugere a necessidade de adequação dos cursos à realidade do educando. Ou seja, a lei abre espaço para a concepção de EJA voltada para a certificação, mas define o caráter especial desta modalidade ao prever a necessidade de adequação da oferta à realidade do educando.

Em relação às funções da EJA, o parecerista diferencia três funções distintas: *função reparadora, função equalizadora e função permanente.*

A função reparadora consistiria, na perspectiva do direito, ao reconhecimento da igualdade através da restauração do direito negado. A função equalizadora consistiria ao tratamento desigual de uma parcela da população visando reparar a desigualdade construída historicamente, o que significa em adotar mecanismos próprios para obtenção dos objetivos. A função permanente é chamada também de qualificadora, e implicaria em uma formação ao longo da vida.

As três funções da EJA estão relacionadas com o sujeito ao qual ela se destina: é o indivíduo que se encontra em uma situação de distorção entre sua idade e a escolaridade na perspectiva prevista da legislação; é um contingente que preenche as estatísticas do analfabetismo, da evasão e da repetência, mas principalmente, são pessoas que em suas trajetórias individuais tiveram na vida escolar, mais uma das expressões da exclusão social.

As últimas décadas da história da EJA são marcadas entre outros fatos, pela mudança nos sujeitos que ocupam as salas de aula. Se o surgimento e as primeiras décadas de sua história são marcadas, pelo contingente de trabalhadores rurais, notadamente adultos, os tempos mais recentes são marcados por jovens que migram diretamente da escola de ensino fundamental e buscam a EJA como uma forma de aceleração dos estudos, conforme apontam HADDAD & PIERRO:

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas às experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito”. (HADDAD & PIERRO, 2000:125).

Os mesmos autores consideram ainda que no conjunto da população assiste-se uma substituição dos analfabetos por um “numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional” (HADDAD & PIERRO, 2000:126).

Este cenário tem como característica a juvenilização da EJA, realidade que traz para os educadores, novos desafios, entre eles o de compreender o processo de constituição destes jovens, de reconhecê-los como sujeitos, de forma a possibilitar condições de superação dos entraves que existiram entre os mesmos e a Escola. Neste cenário, torna-se necessário conhecer

quem são estes jovens *escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los, e, na perspectiva do protagonismo juvenil. torná-los como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiência de vida.* (DAYRELL, 2005:55)

SANTOS (2003) demonstra com os dados de sua pesquisa que apesar da existência de um processo de exclusão e de um contexto social que gera a realidade apresentada pelas estatísticas, os estudantes que chegam à EJA não se percebem como vítimas deste processo. Muito pelo contrário, encontram em suas próprias trajetórias pessoais os motivos que a levaram a se distanciar da Escola.

A EJA não pode se caracterizar somente como uma nova oportunidade de cursar uma série da Educação Básica, mas de conquista de um direito anteriormente negado, de se perceber capaz de construir conhecimentos e re-significar a própria história marcada pelo sentimento de fracasso (OLIVEIRA, 1999; SANTOS, 2003).

Apesar de que a realidade da EJA atualmente seja marcada pelo processo de juvenilização, a pesquisa acadêmica por outro lado, avança timidamente nesta perspectiva. Há um aumento na quantidade de pesquisas sobre a EJA, mas ainda a maioria das pesquisas não tem o sujeito jovem como foco principal (BERGER, 2007)

O conhecimento do processo de constituição dos sujeitos jovens da EJA é de extrema importância, tendo em vista o papel socializador da escola e com suas especificidades, da EJA.

O projeto de educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis

O projeto de EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis, foi criado em 1993 por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação ao longo destes anos foi ofertado de forma ininterrupta e embora não tenha deixado de ser uma ação de governo, foram realizadas várias iniciativas que comprometem os gestores municipais com a sua continuidade, como por exemplo: a ampliação na oferta, em número de vagas e de núcleos em funcionamento; a criação de um departamento específico no organograma da secretaria municipal de educação para a coordenação do e mais recentemente a alocação, de uma equipe de professores das diversas áreas do conhecimento por meio de concurso de remoção de professores efetivos.

O curso ofertado é destinado a jovens e adultos que desejam a certificação de escolarização no ensino fundamental, para as séries iniciais do (primeiro segmento) e/ou para as séries finais do ensino fundamental (segundo segmento).

Para a conclusão dos estudos por parte dos alunos conseqüentemente a possibilidade de certificação é necessário o cumprimento de uma carga horária mínima de 800 horas-aula efetivamente trabalhadas, que podem ser constituídas de um percentual mínimo de 75% de horas realizadas na unidade educativa ou em atividades promovidas pelo núcleo (totalizando 600 horas presenciais), e um percentual máximo de 25% de atividades não presenciais (totalizando 200 horas).

As horas efetivamente trabalhadas “*são aquelas em que o aluno participa do que foi planejado e demonstra qualidade através de sua dedicação e esforço em produzir cada vez melhor. Elas não são iguais às horas de freqüência. Ou seja, um aluno que esteja presente e que não participe com qualidade nas atividades, não acrescenta horas de curso para efeito de sua certificação (FLORIANÓPOLIS, 2008:11)*

A certificação do curso não é realizada automaticamente quando o aluno atinge a carga horária mínima. É necessário que ela seja solicitada pelo aluno. Neste aspecto, há possibilidades de que o aluno explore o caráter de formação continuada da proposta, e decida quando ele mesmo se considera apto para a certificação.

Além da carga horária mínima, são requisitos para a certificação, a realização de três pesquisas, sendo que as duas primeiras são realizadas em grupo e a última individualmente.

A administração central Florianópolis é realizada pelo Departamento de educação continuada (DEC) da Secretaria municipal de educação. Embora a sua principal atribuição atualmente seja a coordenação da proposta, que tem como um dos objetivos a certificação escolar, o nome do departamento traz em si uma concepção de EJA que extrapola a escolarização.

O departamento é constituído por um diretor, uma assessora pedagógica, uma secretária, três profissionais de apoio e supervisão pedagógica, uma secretária e dois auxiliares, sendo um deles, estagiário.

Os núcleos são os espaços onde ocorrem os encontros entre os professores e os alunos do curso e contam com uma infra-estrutura de recursos humanos, composta de um coordenador (com carga horária de 40 horas), dois auxiliares de ensino (20h), um auxiliar de serviços gerais (4h); sete professores para o II segmento das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental (30h), um professor de séries iniciais para turma de I segmento (20h).

Atualmente, a rede municipal conta com 12 núcleos localizados espalhados por diversos pontos do município, sendo três no centro da cidade; um no continente; dois no sul da Ilha; três no norte da Ilha; e três no leste. Entre estes núcleos, há alguns deles que são constituídos por

mais de uma unidade educativa, como é o caso do núcleo Leste III, que corresponde às unidades dos distritos do Rio Vermelho e dos Ingleses.

Para que uma unidade seja reconhecida pelo DEC como um núcleo é necessário que ele tenha pelo menos 80 alunos mais um. No núcleo onde realizei a pesquisa, apesar de o número de alunos matriculados já ser mais do que o suficiente para o desdobramento do núcleo, há uma flutuação muito grande no número de alunos presentes às aulas e conseqüentemente uma rotatividade nos grupos. É em função deste quadro que o núcleo atende nas duas unidades citadas.

Esta oscilação no número de alunos é percebida com certa ansiedade por parte dos professores, principalmente no início do ano, uma vez que, ao iniciarem as atividades do ano letivo, não há ainda um quadro de alunos matriculados:

Todo começo de ano é assim. A gente chega na escola e discute as estratégias para ir buscar os alunos. Somos nós mesmos quem realiza as matrículas [...] No começo deste ano eu e o professor (...) pegamos esta rodovia e fomos de ponta aponta distribuindo panfletos e colocando cartazes nos pontos comerciais divulgando o projeto. E assim, os alunos vão chegando e nós vamos montando as turmas.” (professora Claudia).

As duas unidades do núcleo estão localizadas no norte da Ilha de Santa Catarina, no município de Florianópolis e, por isso, a dinâmica espacial de ambos os distritos está relacionada com o desenvolvimento da atividade turística e das atividades imobiliárias no município. No entanto, uma diferença fundamental, entre ambos os distritos é quanto à ocupação da orla marítima.

No distrito dos Ingleses, a orla é ocupada por construções destinadas à atividade turística e o comércio ali existente, funciona predominantemente durante a temporada de verão. Já no distrito do Rio Vermelho, a orla faz parte do Parque Florestal, área de preservação que separa a praia do da área ocupada do distrito.

Ambas as unidades do núcleo funcionam em escolas que durante o dia atendem crianças do primeiro ao nono e desde a primeira visita me chamou a atenção a ausência de sinais de apropriação daquele espaço pelos alunos e educadores da EJA. Por toda parte de ambas as escolas há referências ao trabalho que é realizado durante o dia. Praticamente não há registros da ocupação da EJA.

Os professores deste núcleo atuam em ambas as unidades, distribuindo sua carga horária em alguns dias da semana em uma unidade e outros dias em outra unidade. Tanto os professores

quanto os alunos consideraram negativa esta dinâmica, pois limita o tempo de contato entre alunos e professores.

Aspectos pedagógicos do projeto EJA/SME

A elaboração de pesquisas desencadeadas por problemáticas eleitas pelos próprios alunos e por um planejamento que envolve atividades individuais e coletivas, envolvendo, inclusive alunos de turmas diferentes, constitui o alicerce principal da prática pedagógica. A própria organização do ano letivo obedece ao processo de elaboração das pesquisas que é dividido em três ciclos.

Apesar de ser a pesquisa o eixo principal da prática pedagógica, há uma série de atividades e mesmo conteúdos que são mobilizados para o cumprimento dos objetivos da proposta e são trabalhados no dia-a-dia dos núcleos, apesar de ser comum a frase “*Na EJA não trabalhamos com conteúdos*”. Trata-se portanto de conteúdos de pesquisa como por exemplo: como realizar um resumo, como usar a biblioteca, etc.

Alguns procedimentos configuram-se como etapas de elaboração da pesquisa: a definição de uma problemática de pesquisa; a apresentação de justificativas e de saberes prévios; a elaboração de mapas conceituais; a sistematização destes parâmetros no caderno de pesquisa; a socialização parcial e final da pesquisa.

No planejamento da pesquisa os alunos devem identificar as justificativas individuais de cada um dos membros e as justificativas elaboradas coletivamente pela equipe. Este mecanismo tem por objetivo evitar que as problemáticas sejam definidas pelo convencimento entre os colegas sem que os membros estejam de fato envolvidos com a problemática eleita. Mesmo assim, isto ocorre:

Eu gostei mais da primeira pesquisa, nós entramos por estas dunas adentro e fomos entrevistar as pessoas que moram lá na favela. Agora esta segunda pesquisa, eu não sei, não estou gostando muito [...]Prá começar, eu nem queria muito este assunto. Só concordei para dar uma força para o meu amigo ... que tem muita vontade de vir a seguir carreira nesta área.” (Dona Luiza)

Ao elaborar os “saberes prévios”, os estudantes organizam os conhecimentos que os mesmos possuem sobre o assunto e partir deste momento, iniciam a elaboração dos mapas conceituais, em que são inscritos as perguntas que mobilizarão o processo de pesquisa.

Durante um ciclo de pesquisa, ocorrem as atividades de socialização das pesquisas. A primeira delas, tem por objetivo a discussão coletiva dos mapas, momento em que todos os alunos da turma e os professores podem propor novas perguntas, substituições, alterações e exclusões.

Na realização destas discussões os professores sintetizam conteúdos, estabelecem relações entre assuntos aparentemente distantes, de forma que estes momentos também se configuram não só com a aprendizagem de conhecimentos referentes à metodologia de trabalho com a pesquisa, mas também dos assuntos a serem pesquisados propostos pelos alunos.

Cada equipe de pesquisa tem dois orientadores, sendo que um deles é o principal responsável pelo acompanhamento dos trabalhos das equipes. A distribuição das equipes a serem orientadas para cada professor obedece o critério de afinidade entre a problemática e a área de formação de cada professor, e além disso, o interesse do professor pela problemática.

Na prática, no dia-a-dia dos núcleos, todos os professores atendem a todos os núcleos e a formação específica dos professores tende a se diluir na atividade de orientação, como explicou uma das professoras à nova colega que acabara de chegar para substituir uma professora licenciada por motivo de saúde: *Aqui você não é professor de matemática, mas professor da EJA*” (Diário de Campo).

Outro elemento que caracteriza a prática pedagógica do projeto são os diários dos alunos, que cumprem funções bastante amplas, servindo para a comunicação entre alunos e professores, como instrumento de avaliação e de registro. Muito especiais são os momentos dedicados diariamente para a leitura coletiva pelos professores de todos os diários, cito abaixo minhas primeiras impressões:

Quando cheguei na sala dos professores eles estavam lendo os diários dos alunos. Em uma mesa retangular de reunião tinham duas caixas encapadas e identificados os nomes das turmas: “Os Batalhadores” e “Sem limites só por hoje” em um delas. Em outra, a identificação “Os alucinados”. Dentro das caixas havia uma pasta para cada equipe de pesquisa e dentro das pastas, um caderno para cada aluno. Todos os professores lêem todos os diários. Em alguns, conforme o desejo de cada professor, deixam comentários sobre os registros dos alunos, chamam a atenção dos alunos sobre algum aspecto de seu relatório. Percebi que os registros podem fazer referências sobre a distribuição das atividades entre os colegas da equipe, o andamento das atividades da pesquisa, como também é um espaço para que os alunos registrem seus problemas particulares, suas angústias.

O momento de leitura dos diários, me lembrou os conselhos de classe.

Diário de Campo, 19/08/08.

Estes cadernos são usados para o registro individual das atividades realizadas nas equipes, tem uma função de relatório dos passos dados na realização da pesquisa. Há situações em que os professores solicitam aos alunos que escrevam sobre determinado assunto que tenha sido tratado em sala de aula, como a socialização de um grupo de pesquisa, ou a apresentação de uma atividade de HNP.

O caderno funciona também como um canal de comunicação do professor com os alunos. Ali eles elogiam, chamam à responsabilidade, questionam os alunos, deixam frases. Às vezes os professores escrevem: *“E a pesquisa, como vai?”*, da mesma forma como dão conselhos, dialogam. Outra função deste caderno é como um diário pessoal. É comum encontrarmos depoimentos dos alunos sobre problemas que estão vivenciando, seja em relação ao grupo de trabalho, ou na família.

Ao retornarem das férias de julho, os professores pediram que os alunos escrevessem sobre as suas experiências na EJA e relatassem em que medida eles haviam mudado em relação ao começo do ano e a contribuição da EJA para estas mudanças. Esta atividade me levou a perceber esta atividade como uma forma de provocar nos alunos o olhar para si mesmo e de que como a prática pedagógica pode contribuir com o processo de socialização.

Entre os instrumentos de registros, além dos diários que são individuais, há também os cadernos de pesquisa. Trata-se de um caderno com folhas brancas sem pauta, fornecido às equipes, onde é registrado o desenvolvimento da pesquisa, desde os primeiros passos, com a definição da problemática a ser estudada até a conclusão da pesquisa com a elaboração das respostas às perguntas de pesquisa.

Ao final da pesquisa, o caderno tem registrado todo o processo de elaboração, o que na perspectiva projeto é mais importante do que o resultado final, pois é de sua riqueza que se constituirá o currículo, não de uma grade de conteúdos previamente definido (Florianópolis, 2008). Estes cadernos de pesquisa ficam acondicionados em pastas que permanecem guardadas na unidade e são distribuídas a cada início de aula. Dentro delas, ficam também os cadernos diários individuais.

Além deste, há o portfólio individual que é constituído pelas atividades realizadas em horas não presenciais elaboradas pelos alunos que assim como em relação à escolha das problemáticas, tem uma ampla liberdade para a escolha de atividades que o aluno irá explorar como horas não presenciais.

Durante o semestre em que estive com os alunos, percebi que os professores, indicam algumas possibilidades de elaborações de atividades em horas não presenciais relacionadas com eventos em que o grupo tenha participado, como uma visita ao museu, um encontro entre grupos de núcleos diferentes, ou com fatos da vivência dos alunos, como por exemplo, a copa, as

Uma das atividades diferenciadas que foram realizadas como horas não presenciais foi a troca de correspondências entre os alunos do núcleo EJA Leste III e do núcleo de Canasvieiras. Neste exercício, os alunos recebiam HNPS não só pelo envio das cartas ao colega, como também pelo recebimento da resposta. Desta forma, os alunos deveriam se empenhar na sua correspondência, de forma a provocar o colega que a recebeu a respondê-la. Os professores nomearam esta prática de HNP SOLIDÁRIA.

Foram bem diversificadas as atividades escolhidas pelos alunos, como também as temáticas abordadas, nas HNPS: sínteses de filmes, de livros, de artigos, de reportagens; transcrição e comentário de poesias e de músicas; relatos de passeios realizados nos finais de semana, autoria de poesias, entre outras atividades.

Os alunos exploraram de forma diferenciada as possibilidades das HNPS, com relação ao ritmo de elaborações, ao perfil das temáticas selecionadas e na mesclagem entre atividades em que falava de si e de outros assuntos.

O departamento de educação continuada realiza também outros projetos como o “Livro como lazer”, que tem por objetivos ampliar a média de livros lidos por cada aluno e aluno e o projeto “Nenhum a menos” que tem por objetivo, reduzir a evasão dos alunos matriculados no curso.

Durante o período em que estive com os alunos e professores, registrei ainda a realização das seguintes atividades: exposição pelos professores sobre as características da metodologia: mapa conceitual: justificativas, saberes prévios; Subsídios para a realização da pesquisa: uso da biblioteca; realização de resumos; citações bibliográficas; busca na internet, etc.; Orientações de pesquisa; Socializações: de HNPS; prévias de pesquisas; Oficinas; Atividades de integração: entre alunos da unidade, do núcleo e entre núcleos; realização de visitas, participação em eventos e passeios.

Ao iniciar as aulas, os alunos do núcleo são distribuídos em turmas que ocupam salas de aulas específicas. No decorrer das aulas, ocorrem diversas atividades em que as turmas ficam juntas. Há uma preocupação por parte do projeto em promover a identificação do estudante com as atividades desenvolvidas e isto é perceptível em atividades como a escolha do nome da turma, que é realizado por votação entre os alunos. Na unidade do Rio Vermelho, havia três turmas,

“Sem limites só por hoje”; “Os Batalhadores” e “Os Alucinados”. Nos Ingleses, havia duas turmas: “Katrina F-5” e “Guerreiros”. Nestas atividades aparentemente simples, é que os jovens aprendem a argumentar suas idéias, a respeitar a vez do colega falar, a conviver em grupo.

Por meio das observações que realizei durante um semestre nas duas unidades do núcleo, percebi que é difícil precisar uma rotina que se repita todas as noites. Há sim, uma organização do tempo que prevê momentos para socialização de informações, leituras coletivas seguidas de debates, socializações parciais dos trabalhos de pesquisa, socializações de atividades realizadas em HNPS, atividades de instrumentalização para a pesquisa, momentos de trabalho nas pesquisas e orientações.

Em todas as noites, as aulas iam começando aos poucos. Cada aluno, cada grupo, ia se organizando, retomando as atividades da noite anterior. Não havia um momento em que o professor marcasse o início a aula. Havia o sinal, que avisava aos alunos que estava na hora de ir para a sala. Mas, o início da aula propriamente dito, ia acontecendo individualmente, nos pequenos grupos.

Ao chegar na sala de aula, os alunos já encontravam as cadeiras grudadas uma a outra em pares ou três a três. Detalhes que chamam a atenção de quem pela primeira vez chega à sala. Enquanto alguns alunos iam organizando o seu material, outros realizavam resumos, leituras, apresentavam para o colega do trabalho que foi realizado em casa.

Passado alguns minutos após o sinal, a sala de aula já estava com um número razoável de alunos para a apresentação da proposta de trabalho para a noite que era sempre registrada no quadro e comentada pelos professores. Era neste momento em que eram passados os recados, lembrados os prazos e as discussões realizadas pelos professores no planejamento coletivo.

Normalmente a aula começava com pelo menos dois professores dentro da sala. Com exceção dos últimos minutos da noite, em que a maioria dos alunos se dedica à escrita nos diários, é comum a realização de atividades diferenciadas, entre os grupos e mesmo dentro dos grupos. Enquanto alguns elaboram resumos, outros estão lendo, outros desenhando, preenchendo o caderno de pesquisa.

“Eu gosto da EJA por isso. Nunca é igual. Cada dia uma aula diferente, um assunto diferente para gente discutir.” Comenta a Dona Juliana, uma senhora que apesar de ter concluído as exigências para a certificação antes do término do ano letivo, continuou participando das aulas até a formatura .

No decorrer de uma noite de aula, os alunos ocupavam diferentes espaços do prédio, situações em que, não raro, as turmas se mesclavam. Enquanto alguns alunos pesquisavam

materiais na biblioteca, outros pesquisavam na sala informatizada com os recursos da internet. Nestes mesmos espaços, havia alunos trabalhando individualmente, em grupos e outros em momentos de orientação de pesquisa.

* * *

Procurei neste capítulo, apresentar as especificidades da EJA no ensino fundamental e as principais características do projeto de EJA da rede municipal de ensino para contextualizar a experiência de escolarização dos estudantes pesquisados.

No próximo capítulo pretendo apresentar um perfil dos jovens pesquisados e evidenciar as experiências territoriais que lhes são particulares, com vistas a levantar informações que possibilitem a elaboração de inferências da existência de aproximações entre as trajetórias territoriais e a escolarização.

CAPÍTULO TRÊS

OS JOVENS DA EJA: TERRITÓRIOS E EXPERIÊNCIAS TERRITORIAS

Pretendo neste capítulo apresentar os sujeitos da pesquisa, estudantes do núcleo EJA Leste III e as informações coletadas durante o trabalho de campo que possibilitam delinear os territórios por eles constituídos, suas experiências territoriais vivenciadas ao longo de seus processos de constituição como sujeitos jovens e em seus percursos de escolarização.

Na primeira parte do capítulo demonstro os caminhos percorridos para a coleta de dados, caracterizo o perfil geral dos indivíduos pesquisados e apresento individualmente cada um deles. Na segunda parte, analiso com os dados coletados o processo de constituição dos sujeitos da EJA em suas diferentes dimensões: a socialização, a sociabilidade, as suas identidades e os percursos de escolarização.

Ao final destas duas partes, procuro sintetizar as discussões apresentadas e refletir, sobre os territórios constituídos e as experiências territoriais destes estudantes da EJA.

Dos caminhos da pesquisa aos jovens pesquisados

Apresento aqui, um perfil dos indivíduos pesquisados, elaborado com a sistematização dos dados coletados ao longo do trabalho de campo que foi realizado durante o segundo semestre letivo de 2008 - desde agosto quando os alunos voltaram das férias até dezembro, com a conclusão das atividades letivas e a certificação dos alunos.

Em meus primeiros contatos com o campo, privilegiei como instrumento de coleta de dados a realização de observações e o registro das impressões no caderno de campo. Iniciei meus trabalhos no núcleo no primeiro dia do segundo ciclo de pesquisa. As equipes estavam ainda se organizando para iniciar a sua segunda pesquisa, algumas elaborando o quadro conceitual, outras ainda não tinham claro o que iriam pesquisar, alguns alunos estavam ainda sem saber em que grupo iriam participar. Desta forma, privilegiei neste primeiro momento a observação da rotina de trabalho no núcleo, a forma como os estudantes chegavam à escola, os espaços da escola que eles ocupavam como eram encaminhadas as atividades diárias.

Após duas semanas de observações em que realizei aproximações com todos os grupos de pesquisa e com vários alunos individualmente e depois de ter realizado uma primeira

apresentação dos objetivos desta pesquisa, apliquei junto a estas turmas, um questionário com 57 perguntas. Com este instrumento, procurei levantar informações com as quais eu pudesse compor um quadro que revelasse o contexto sócio-econômico e cultural em que os jovens estavam inseridos, bem como, compreender em que espaços e tempos ocorria a sociabilidade dos mesmos; a sua vinculação a grupos de pertencimento e dimensionar as apropriações de espaço que eles realizam nestas experiências.

No universo de oitenta informantes, em um universo composto por pessoas de 15 a 55 anos de idade, cinquenta e cinco deles tinham de 15 a 24 anos de idade. Estes compuseram o universo de jovens com os quais eu busquei aprofundar a pesquisa. Com a sistematização destes dados coletados nos questionários percebi a necessidade de detalhamento de vários aspectos da vivência destes informantes, uma vez que os dados coletados nos questionários compunham números, mas não representavam o valor das experiências no cotidiano destes sujeitos. Portanto, optei pela realização das entrevistas de profundidade.

Realizei as entrevistas com oito indivíduos selecionados neste universo de cinquenta e cinco informantes. Para a seleção deste grupo, levei em consideração como primeiro aspecto a disponibilidade dos participantes em contribuir com a pesquisa e procurei identificar aqueles que tivessem não só disponibilidade de tempo, mas que estivessem interessados em falar de suas experiências de vida. Além disso, optei como critério de seleção a naturalidade (nascidos e não nascidos em Florianópolis); o tempo de moradia no município (recém-chegados e com mais tempo de moradia); a distribuição dos mesmos em três grupos etários (15 a 18, 19 a 24 anos e 25 a 29 anos de idade); a distribuição entre ambos os sexos.

Para a realização das entrevistas, me guiei por um roteiro em que procurei levantar informações sobre a constituição dos sujeitos por meio de diferentes dimensões das experiências dos informantes: a experiência de ser jovem; a experiência de escolarização, o significado de estar na EJA e as *experiências territoriais*.

E ainda, com intuito de ver em que medida, as atividades pedagógicas proporcionadas pela EJA, contribuíram para a reflexão do indivíduo em se processo de subjetivação realizei a análise dos documentos pedagógicos elaborados pelos estudantes pesquisados, entre eles: o relatório diário, as pastas das pesquisas; os portfólios e o trabalho final 'Minha trajetória na EJA'.

A opção que me orientou no traçar deste caminho em que privilegiei as experiências de socialização, sociabilidade e constituição da identidade, além da escolarização, para compor as trajetórias territoriais, se deve à compreensão de que na constituição destes sujeitos, estas

experiências são as principais mediadoras de apropriações de espaço e de constituição de territórios, que se configuram como momentos que dão sentido à **trajetória territorial**. Neste mapa desenhado pelos sujeitos ao longo de sua **trajetória territorial**, a EJA se constitui ao mesmo tempo como uma estação de chegada como também uma estratégia territorial que pode proporcionar a criação de outros caminhos em direção ao infinito processo de constituir-se sujeito.

A sistematização das respostas apresentadas nos questionários, permitiram a constituição de um perfil sócio-econômico e cultural: a composição etária e sexual do grupo; em que condições eles vivem e com quem eles moram, entre outras informações que serviram como parâmetros para a realização das etapas seguintes da pesquisa. Apresento aqui parte destes dados, com o objetivo de delinear o contexto em que estes sujeitos se constituem.

Durante o semestre houve uma oscilação constante, em relação ao números de estudantes que freqüentavam as aulas e por isso, considero para efeitos desta sistematização, o conjunto de alunos que freqüentavam o núcleo na semana em que apliquei o questionário.

Entre os 80 alunos que freqüentavam a unidade, 55 se encontravam na faixa de 15 a 29 anos. A composição etária é marcada pela presença de estudantes considerados como jovens. A composição sexual do grupo é marcada pela predomínio de estudantes do sexo masculino, independentemente da faixa etária. No entanto, o percentual maior de homens ocorre na faixa dos 15 aos 29 anos de idade, conforme demonstra tabela abaixo.

COMPOSIÇÃO ETÁRIA E SEXUAL DO CONJUNTO DE ESTUDANTES - NÚCLEO ELA LESTE III						
Faixas etárias (em anos de idade)	Número de estudantes	%	Sexo masculino		Sexo feminino	
			n°	%	n°	%
De 15 a 55	80	100%	49	61	31	39
De 15 a 29	55	68,7%	39	71	16	29

Figura I

Especificamente na faixa etária dos estudantes que se encontram entre 15 e 29 anos de idade, a proporção entre homens e mulheres oscila e se destaca as diferenças proporcionais na faixa etária de 19 a 24 anos de idade, conforme demonstrado na tabela.

COMPOSIÇÃO ETÁRIA E SEXUAL DOS ESTUDANTES DE 15 -29 NÚCLEO EJA LESTE III						
Faixas etárias (em anos de idade)	n° de estudantes	% em relação ao conjunto	Sexo masculino		Sexo feminino	
			n° estudantes	% em relação à faixa	n° estudantes	% em relação à faixa
15 - 18	41	74,5	28	68	13	32
19 – 24	7	12,8	6	86	1	14
25 – 29	7	12,8	5	71,5	2	28,5
TOTAL	55	100%	39	71	16	29

Figura II

Somente um informante afirmou no questionário ser casado. No entanto ao perguntar para eles com quem eles moravam , mais três informantes declararam viver junto com o (a) companheiro (a), marido ou esposa (o).

No universo de 55 estudantes, oito (14,5%) declararam ter filhos, sendo que entre estes, sete (87,5% entre os que possuem filhos) tinham no dia em que responderam ao questionário 15 anos de idade. Somente cinco deles tinham o filho vivendo consigo e entre estes, todos tinham a figura dos avós em casa. A maioria teve os filhos e continuou a viver com os pais e em somente em um questionário ocorreu o contrário, no caso de um casal em que (ele já com 29 anos de idade) tinha a mãe morando junto com o casal.

A família aparece como principal porto ancoradouro não só para estes que possuem filhos, mas para a maioria dos demais que vive juntos com o pai e/ou a mãe. Há também uma parcela constituída pelos que vivem com outros familiares (avós, junto à nova família de irmãos(as) ou com os tios).

COM QUEM MORAM OS JOVENS DO NÚCLEO EJA LESTE III ?		
Pai, mãe e irmãos	25	45,5
Com os irmãos e o pai ou a mãe	8	14,5
Com irmãos(as) casados(as)	5	9
Outros familiares (tios e avós)	6	11
Esposa	4	8
Alojamento	2	3
Sozinhos	5	9
TOTAL	55	100

Figura III

O quadro acima demonstra detalhadamente com quem moram os estudantes. Destacam-se os dados que representam aqueles que moram com a família, que somadas as várias situações chegam a 88%. Entre os 5 informantes que vivem sozinhos, somente um possui residência própria.

A maior parte dos estudantes do núcleo veio de outras cidades do Estado de Santa Catarina de vários outros estados para viver em Florianópolis. Apenas 29% dos estudantes são nascidos na capital ou na Grande Florianópolis. O maior contingente (85%) é, contudo, nascido nos estados da região Sul do país. Entre os 16 estudantes que nasceram na Grande Florianópolis, somente 5 deles são filhos de pai e de mãe também nascidos nesta mesma localidade.

LOCAL DE NASCIMENTO DOS ESTUDANTES DO NÚCLEO POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO	
Rio Grande do Sul	14
Paraná	7
Bahia	1
Rondônia	1
São Paulo	3
Mato Grosso do Sul	1
Pará	1
Santa Catarina	26
Não informou	1
TOTAL	55

Figura IV

Entre os nascidos em Florianópolis, somente três deles nasceram nos Ingleses e estes, são filhos pais e/ou mães que também nasceram na mesma localidade. Já os que nasceram no distrito do Rio Vermelho, são filhos de famílias que vieram de outras cidades. Este dado, junto com outras informações apresentadas no questionário e nas entrevistas, demonstra que apesar do desejo de viver em um balneário que motiva a mudança de cidade, as condições sócio-econômicas destas famílias e os preços dos imóveis, levam-nas a vir a residir em área mais afastadas da praia.

Os informantes dos Ingleses, em sua maioria vivem em imóveis alugados. Poucos que vivem em imóveis próprios, moram em casas que já se encontram totalmente prontas. Os do Rio Vermelho, por outro lado, vivem em sua maioria em suas casas próprias que ainda não possuem acabamento (pintura, azulejos, etc.), não estão totalmente prontas, ou precisam de reformas ou precisam ser substituídas.

Entre os motivos apresentados para migração para Florianópolis, destacaram-se: O preço dos aluguéis, sobretudo nas respostas do Rio Vermelho; a existência de familiares que já viviam na Ilha; a busca de oportunidades de trabalho; por considerar que Florianópolis é um lugar bom para se morar e o desejo de viver em uma cidade litorânea.

Mais da metade dos estudantes do núcleo moraram em outras localidades do município de Florianópolis, principalmente na Ilha de Santa Catarina. Neste grupo se encontram, inclusive, os poucos que nasceram em Florianópolis e são filhos de pais vindos de outras cidades.

A maioria afirmou gostar de viver no local onde mora, mas os que residem no Balneários dos Ingleses (96%), demonstraram maior satisfação em viver onde em relação aos que residem no distrito do Rio Vermelho (80%). Esta diferença entre os moradores das duas localidades aparece também no desejo dos mesmos em vir a morar em outro lugar. Ou seja, no Rio Vermelho, não só é maior o índice de insatisfação como também o desejo de um dia sair deste local (57%), enquanto nos Ingleses, o índice de insatisfação é menor, assim como a pretensão de mudança de local de moradia (43%).

Neste universo de 55 informantes, 53% deles já estão no mercado de trabalho. Entre os 47% que não estão no mercado de trabalho, um único informou que ainda não procurou emprego.

Entre os que no momento se encontram empregados, somente metade deles tem o devido registro profissional e entre estes últimos, com situação oficialmente registrada, somente um, tem mais de um ano de experiência profissional. Ou seja, a maioria dos inseridos no mercado de

trabalho que possuem maior tempo de experiência profissional, não possuem registro profissional.

Os que trabalham realizam suas atividades profissionais principalmente em atividades relacionadas ao comércio ou à prestação de serviços. Apenas uma trabalhadora atua em serviços vinculados à atividade turística.

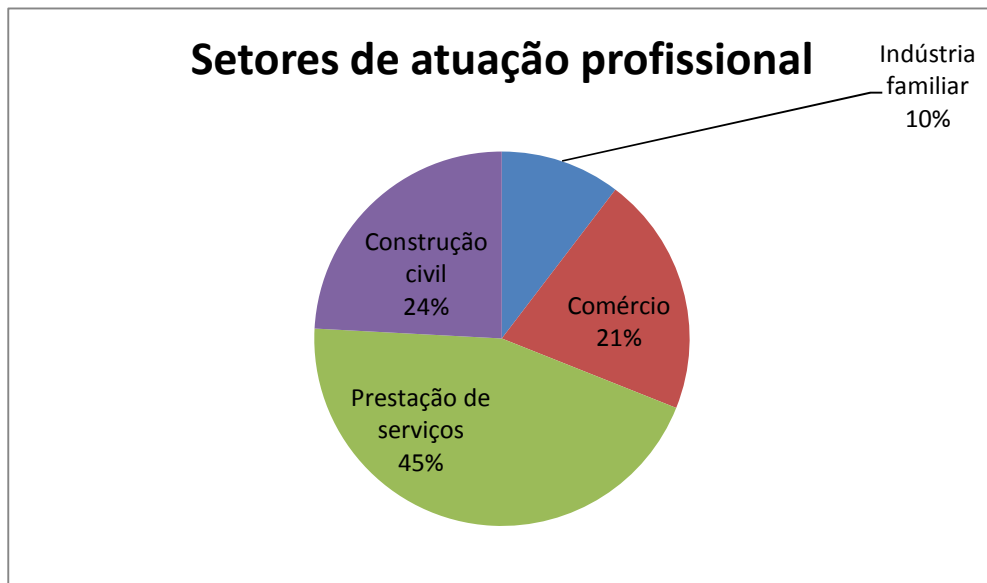


Figura V

Entre os 29 informantes que trabalham, 41% recebem mensalmente, menos de um salário mínimo. Outros 52% ganha de um a três salários mínimos e 7% dos trabalhadores não informaram o salário.

As informações obtidas com a sistematização dos dados dos questionários, possibilitaram a elaboração de um perfil geral de quem são os estudantes do núcleo e apontaram algumas pistas a respeito do processo de constituição destes jovens, entre outras: a presença da família no processo de socialização, a importância das relações de amizade na sociabilidade, a importância das experiências de sociabilidade nas identidades dos mesmos, a valorização da EJA como um lugar de reterritorialização dos sujeitos, entre outros

Com o objetivo de compreender o processo de socialização, a importância da sociabilidade e as identidades dos sujeitos é que realizei as entrevistas em profundidade com os oito sujeitos pesquisados, dos quais, pretendo constituir as trajetórias territoriais, compreender suas experiências territoriais e por fim pensar na possibilidade de se falar em territorialidade dos jovens da EJA.

As trajetórias territoriais dos jovens da EJA

Estas trajetórias não aconteceram como consequência dos simples movimentos que estes sujeitos realizaram, mas de fragmentos de experiências que foram re-significadas durante as entrevistas. Desta forma, representam a forma como os entrevistados compreendem o lugar que ocupam hoje em função das histórias que vivenciaram.

Os nomes que identificam os entrevistados são fictícios em respeito à privacidade dos mesmos.

Alexandre, no dia da entrevista com vinte e seis anos, nascido em Florianópolis em uma família de pai e mãe nativos, vivia sozinho em um imóvel próprio - uma casa de madeira com dois cômodos, contígua às casas de mais dois irmãos, em um pequeno terreno situado em uma localidade do distrito do Rio Vermelho, identificada pelo nome da via principal mais próxima (Travessão). Informou já ter viajado para Balneário Camboriú e para Curitiba. Trabalha desde os catorze anos de idade e na época da entrevista, estava trabalhando como autônomo em decoração de festas infantis, atividade que manifesta sua arte de esculpir em isopor, entre outras técnicas. Costuma ir, pelo menos uma vez por mês ao centro da cidade para fazer compras para atender às encomendas do trabalho. Além de trabalhar, ele vai a casa de sua namorada e uma vez por semana à igreja.

Ana Alice, com dezesseis anos de idade e nascida em Rio Grande – RS, há menos de dois anos em Florianópolis. No dia da entrevista, realizada no Centrinho dos Ingleses, vivia com seu pai e seu irmão de quinze anos em uma casa alugada no distrito do Rio Vermelho, localizada em uma área também de ocupação recente (últimos dez anos) mas, nas proximidades do Porto, área de ocupação antiga do distrito, banhada pelo rio que dá acesso à Lagoa da Conceição. Sua mãe, temporariamente encontrava-se em tratamento de saúde no estado do Rio Grande do Sul, Estado onde nasceram todos os membros da família e onde viviam há menos de dois anos atrás. Na época da entrevista, ela estava trabalhando em uma pequena indústria familiar que produz mochilas, localizada no Rio Vermelho. Ao finalizar o ano, a empresa havia falido. O único lugar para viajou é para o Estado do Rio Grande do Sul onde vivem seus parentes. Pelo menos uma vez por mês vai ao centro da cidade, normalmente para realizar compras.

Rodrigo, com dezessete anos de idade, nasceu em Florianópolis em uma família de nativos no Balneário do Estreito - área de ocupação antiga, localizada na parte continental do município. Passou a infância no Rio Vermelho onde morava parte da família da mãe. No dia da entrevista, realizada nos jardins do Museu Cruz e Souza no centro da cidade, vivia com sua mãe

e seu irmão mais velho em uma residência alugada na localidade do Balneário dos Ingleses, distante da praia, chamada Sítio de Cima, em uma rua de ocupação recente

Durante o período em que eu realizava o trabalho de campo, a família, mudou-se para o município de Biguaçu - grande Florianópolis, onde vivia um de seus irmãos que é casado. . Antes de mudar-se para Biguaçu, costumava ir ao centro pelo menos uma vez por semana, por que participava de um curso preparatório para ingresso em escolas militares. Na época em que ocorreram as entrevistas, Rodrigo trabalhava em uma empresa que realiza apresentações de boi-de-mamão. Por meio deste trabalho já realizou viagens para o Rio Grande do Sul para o Paraná e conheceu várias localidades da Grande Florianópolis e do Estado.

Claudinei, com vinte anos de idade, nasceu em Campo Grande (MS) e vive há menos de um ano em Florianópolis depois de passar alguns anos em Foz de Iguaçu (PR). No dia da entrevista, realizada em um passeio pela Praia Brava, residia com a família de sua irmã mais velha em uma casa alugada, localizada em uma área de ocupação recente - situada sobre as dunas dos Ingleses, conhecida por “Favela do Siri”. Os lugares que já realizou viagens são justamente os lugares por onde ele passou antes de morar aqui em Florianópolis, localizados nos estados do Paraná e Mato Grosso do Sul. Costuma ir ao centro, menos de uma vez por mês, acompanhado pela irmã. Claudinei tinha como renda principal, para suprir suas despesas os valores com base na lei orgânica da assistência social (LOAS), por ser portador de uma doença degenerativa que atinge a coluna vertebral. Mesmo assim cuidava de sua sobrinha e quando era possível, recolhia latinhas na praia para vender.

Marcel, com dezessete anos de idade, nascido na Ilha de Santa Catarina, onde sempre morou, filho de uma família composta pela mãe também nativa da Ilha, o pai catarinense e o irmão um ano mais novo, vive no Rio Vermelho em um imóvel próprio. Sua casa, de alvenaria, situa-se em uma rua de ocupação recente, nas proximidades da principal via que corta todo o distrito do Rio Vermelho, a Rodovia João Gualberto Soares, em uma área antiga, reconhecida pelo nome de Ilhota. Nunca desenvolveu atividade profissional remunerada, mas junto com amigos tinha uma banda de pagode (tipo de música que não aprecia), criada especificamente para levantar fundos para manter as outras bandas que participa. Já realizou uma viagem a passeio para São Paulo e costuma ir ao centro de Florianópolis pelo menos uma vez por semana, mas encontrar amigos, participar de reuniões do partido em que milita.

Helena, nascida em Salvador (BA), atualmente com 26 anos de idade, passou a maior parte de sua vida na capital de São Paulo, onde viveu até os dezenove anos, quando mudou-se com sua patroa para Florianópolis. Nestes, aproximadamente 8 anos, vive na Praia do Santinho,

a maior parte deste período morando nas residências onde trabalhou como babá. Conhece várias cidades brasileiras em função de viagens realizadas com as famílias com as quais trabalhou. Vai ao centro menos de uma vez por mês, normalmente para fazer compras.

Juliano, aos dezenove anos de idade, nascido na cidade de Santa Maria – RS e vive há menos de um ano em Florianópolis, no dia da entrevista vivia sozinho em uma residência alugada onde foi realizada parte da entrevista – uma pequena casa sem janelas, de dois cômodos e banheiro, com paredes contíguas à casa dos proprietários. Trabalha como zelador em um condomínio na Lagoa da Conceição, emprego que conseguiu após realizar um curso de capacitação específico. Costuma ir para o centro de Florianópolis, pelo menos uma vez por semana e já realizou viagens a passeio para cidades de São Paulo e Paraná.

Felipe, com 20 anos de idade, nasceu em Caçador – SC, de onde saiu há aproximadamente quatro anos. Nos últimos quatro anos morou em Itajaí em Ilhota e mudou-se para Florianópolis onde vive há menos de um ano. Na época da primeira entrevista, trabalhava como empregado terceirizado na construção civil, prestando serviços para uma empreendimento turístico de propriedade de um resort, localizado nas imediações do Rio Vermelho e Ingleses. Na segunda entrevista, encontrava-se desempregado. Vive em uma pequena casa alugada de dois cômodos e banheiro, em uma rua de ocupação recente, próxima à Rodovia principal na localidade do Muquém, no distrito do Rio Vermelho. Costuma ir ao centro menos de uma vez por mês à passeio.

Tendo em vista a compreensão de que a **trajetória territorial** é a dimensão espacial do processo de constituição dos sujeitos jovens da EJA, é por meio dos elementos deste processo - socialização, sociabilidade, identidade e escolarização que buscarei iniciar a conversa com nossos sujeitos e posteriormente, delas extrair as experiências territoriais que irão compor as respectivas trajetórias.

Procurei durante a coleta de dados buscar informações que pudessem constituir um cenário do processo de socialização dos jovens da pesquisa. A sistematização das respostas ao questionário, etapa anterior à realização das entrevistas, já havia indicado que os sujeitos pesquisados do núcleo mantinham diversos vínculos com as relações familiares, sobretudo por ainda morarem com os pais ou com membros da família, como irmãos, tios e avós. Independentemente do fato de eles, em sua maioria, terem ainda uma relação objetiva com a família, percebi a necessidade de verificar junto aos oito entrevistados as especificidades de suas relações com o território familiar.

Para compreender a importância das famílias no processo de socialização, pedi nas entrevistas que os informantes falassem sobre sua relação com os pais e com os irmãos e sobre o que a família significava para eles em suas histórias individuais. As respostas demonstraram que os oito entrevistados se socializaram em diferentes configurações familiares e ao longo deste processo, vivenciaram o desenvolvimento de formas também diferenciadas de se relacionar com a família.

Das falas apresentadas pelos informantes, selecionei algumas que são representativas para as categorias apresentadas para análise:

Eu passei uma boa parte da minha vida me dedicando para minha família, ajudando minha mãe. Por causa disso eu precisei parar de estudar ainda criança para cuidar de meus irmãos mais novos. (...) Quando eu decidi vir para Florianópolis, já com 20 anos, eu cheguei à conclusão que era necessário me distanciar da família para cuidar de mim mesmo. [...] Estou há oito anos morando aqui, mas eu vou para São Paulo, pelo menos duas vezes por ano e até hoje eu mando dinheiro para ajudar a minha mãe.” (Helena)

...no ano de 2004, eu tinha 14 anos (...) meu padrinho faleceu, minha mãe teve um câncer e também faleceu, meus irmãos estão espalhados cada um em um lugar e eu, desde aquela época...morei um tempo em Itajaí, depois em Ilhota e agora estou aqui. (...). Eu tenho minha irmã aqui perto mas não é aquela coisa assim...tão próxima. Minha família hoje, praticamente sou eu sou eu e meu pai. Ele lá e eu aqui. (Felipe).

A minha família é o meu porto seguro. Eu faço as minhas festas, minhas loucuras mas eu sei que quando eu chegar em casa eu tenho minha família. [Ela] sempre me apóia em tudo o que eu quero fazer. (Marcel)

Meu pai era alcoólatra ele bebeu até a bebida acabar com ele. Ele e minha mãe brigavam muito e eles acabaram se separando. Eu e meus irmãos morávamos com minha mãe até o dia em que o meu padrasto foi morar com a agente e não deu certo (...) Por isso compramos um terreno aqui no Rio Vermelho e construímos esta casa. Tudo fomos nós e o nosso pai que construímos. Cada tábuia desta, cada prego, tem a mão dele (...) Hoje a minha família de todo o dia, é mais mesmo, eu e os meus irmãos (Alexandre).

Eu vivia com minha mãe, meu pai, uma irmã e um irmão. Meu pai morreu em um ano e no ano seguinte morreu minha mãe. Fomos viver em um abrigo. Passamos alguns anos lá na cidade de (.../MS) e depois viemos para outro em (.../PR) para ficar mais perto de uma tia. Agora eu moro com minha irmã, seu marido e minha sobrinha aqui em Florianópolis. (Claudinei)

Compreendo que as experiências vivenciadas pelos entrevistados em relação às suas famílias podem ser agrupadas em três categorias: a experiência de viver com os pais

compartilhando com eles o lar familiar; a experiência de se afastar fisicamente da família sem que ocorra a desligamento afetivo e social; a experiência de viver a desintegração do lar .

Em meu entendimento, estas categorias poderiam ser compreendidas, como formas distintas da desterritorialização, já que as famílias podem ser consideradas como territórios, pois está relacionado com o conjunto de projetos e representações que irá desembocar nos comportamentos dos sujeitos. Ao propor o entendimento de território familiar, tenho a compreensão de que o território não é simplesmente o espaço físico onde ela se materializa, mas o espaço de relações que se constitui entre membros das famílias.

Considero importante destacar que a desterritorialização não implica necessariamente em um movimento do sujeito para fora de uma área específica, mas também da possibilidade de um movimento na constituição do próprio território e é por isso que toda territorialização é resultante de desterritorialização. Um exemplo, neste caso é o das famílias que se mantém junto ao lar familiar. Mesmo estes , experimentam a desterritorialização da família tradicional, quando por exemplo a sua família procura promover uma forma de relação que seja mais coerente com os anseios dos filhos. É neste sentido que afirmo acima, de que entre os citados, há em comum o fato de que cada um deles vivencia de uma forma a desterritorialização, pois esta não é inerente somente entre aqueles que se distanciaram dos lares familiares.

A experiência de Marcel ilustra uma forma de desterritorialização/reterritorialização em que não ocorre a fragmentação do território, mas apenas mudanças quanto ao comportamento dos pais e dos filhos, que não seguem padrões rígidos. Os pais não buscam o controle absoluto do território, como ocorria em relação às famílias ditas tradicionais e há ainda a possibilidade de intersecções entre os limites destes territórios e os territórios constituídos na sociabilidade.

O território familiar, caracterizado pela proximidade de pais e dos filhos em um território que se constitui num mesmo espaço físico é vivenciado também por Ana Alice que afirma *a família para mim é tudo. Eu me dou bem com todo mundo em casa. Estou sempre dando conselho para o meu pai ele me ouve muito (Ana Alice).*

Em uma outra forma distinta de desterritorialização, o território familiar mais do que se desintegrar, se desmancha⁷, como ocorreu com Claudinei e com Felipe.

Com o falecimento dos pais, a família de Claudinei foi reterritorializada entre os irmãos que passaram a ter como base física de seus territórios não mais a casa da família – o lar familiar, mas o “abrigo de menores”. Ao longo destes anos em que viveu no abrigo (tempo que o

⁷ Encontrei a expressão “territórios que se desmancham” em ROLNIK, 1989. Para esta autora, a desterritorialização é um movimento que ocorre quando territórios psicossociais se desmancham. (ROLNIK, 1989:15)

entrevistado teve dificuldades em precisar, mas afirmou ser mais de 10 anos) o território familiar, passou por várias configurações como por exemplo, com a saída da irmã do abrigo por ter completado 18 anos, com as tentativas de moradia com os parentes (ele em uma casa e o irmãos em outra).

No caso de Felipe, o território familiar se desintegrou desde que ocorreu o falecimento de sua mãe em 2004 e nestes últimos anos tem realizado diversas tentativas de reterritorialização tendo como estratégias as aproximações junto aos irmãos, no entanto o território familiar, parece estar em suspenso e se configura ainda nas possibilidades das linhas de fuga, pois como afirma, após estas tentativas em que não logrou sucesso: *“hoje eu só tenho meu pai, e ele só tem a mim...ele está lá na cidade de (...) e eu estou aqui.”*

Ao falar sobre as possibilidades para o futuro, demonstra suas preocupações quando às suas possíveis decisões *“meu pai já está velho e eu sou o único filho solteiro. Por outro lado, se eu for para lá morar com ele, eu não tenho perspectivas de trabalho. A cidade é pequena não oferece nenhuma oportunidade.”*

A experiência de afastamento da família e a reterritorialização do território familiar sob novas condições foi vivenciada por Helena que optou por sair de perto da família na cidade de São Paulo e vir a morar com a patroa como um estratégia de busca de autonomia. *“Eu percebi que se eu ficasse morando lá, eu iria continuar presa à família. Hoje eu sinto que me dou melhor com a do que quando eu morava lá.”*

Tendo em vista que uma das motivações desta pesquisa foi o desejo de demonstrar que o processo de constituição de sujeitos possui uma dimensão espacial, nas entrevistas procurei identificar em que medida as relações com a família estavam vinculadas também às outras dimensões do processo de constituição dos sujeitos jovens: a constituição de suas identidades; às práticas de sociabilidade e à escolarização. Ainda em relação à socialização procurei também, identificar em que medida estas experiências vivenciadas no seio das famílias, implicaram na vivência de experiências territoriais.

Estas últimas reflexões, pretendo portanto, tecê-las ao final da apresentação das demais dimensões do processo de constituição dos sujeitos jovens da EJA, quando pretendo refletir também sobre as experiências territoriais dos jovens da EJA.

Com a intenção de levantar informações com as quais eu pudesse verificar a importância da sociabilidade na socialização dos jovens da pesquisa, procurei na aplicação dos questionários, apresentar uma variedade de perguntas que no conjunto poderiam fornecer elementos para o delineamento deste aspecto do processo de constituição dos sujeitos jovens.

Neste conjunto de perguntas do questionário, procurei cobrir os seguintes aspectos da vida dos entrevistados: ocupação do tempo; as práticas realizadas (como as de lazer, de esporte, religiosas, entre outras), as relações vinculadas a estas práticas (familiares, de vizinhança, amizade, por exemplo) e os lugares onde estas práticas acontecem (escola, bairro ou centro da cidade, por exemplo).

A sistematização dos dados coletados nos questionários demonstrou algumas incoerências nas respostas. Entre elas, o fato de os informantes em sua maioria, citarem a prática de vários esportes e a realização de atividades junto a grupos específicos, mas ao apresentarem a organização do tempo em seu cotidiano, não contemplarem estas atividades.

Na realização das entrevistas, procurei, portanto, investigar os motivos que poderiam justificar estas incoerências.

Ainda em relação às entrevistas, tendo em vista que o meu objetivo era dimensionar a sociabilidade, mas também a territorialidade subjacente a estas práticas, solicitei aos informantes que me falassem de como ocupavam o seu tempo em diferentes momentos de suas vidas, nos diferentes lugares em que tenha morado. Ao falarem dos amigos, pedi que eles procurassem pensar em que lugares se relacionavam com estes ou aqueles amigos, este ou aquele grupo, de forma que pudesse ter elementos para pensar em que medida estas relações se colocaram como mediadoras de apropriações de espaço e além disso, em que medida, a sociabilidade contribui para ampliar a mobilidade dos mesmos, ou ao contrário, em que medida, as dificuldades impostas à mobilidade foram responsáveis por uma baixa sociabilidade.

Apresento a seguir algumas falas que foram extraídas das entrevistas, organizadas agora, em torno dos seguintes eixos: a percepção quanto às práticas de sociabilidade; os grupos de pertencimento e os lugares da sociabilidade. Deixo, portanto, para apresentação posterior as reflexões sobre as relações existentes entre a sociabilidade e as experiências territoriais.

Ao iniciar as entrevistas, procurei identificar as percepções que os entrevistados tinham em relação à sociabilidade e que valores eles atribuem a estas experiências. Nas respostas, percebi que de imediato, eles apresentaram uma tendência em negar estas experiências que estão vinculadas ao prazer uma certa restrição à idéia de pertencimento a grupos de sociabilidade.

Apresento algumas respostas:

Eu ainda não trabalho. Eu só estudo e “Eu participo de três bandas. Uma é de pagode que é só para ganhar dinheiro, por que na verdade...eu odeio pagode! (risos). As outras duas são: uma de New Metal e a outra de Hardcore. (Marcel)

Eu não sou de sair muito não. Eu fico muito em casa, lendo, vendo televisão. Às vezes saio um pouco por aqui perto, dar uma volta. Eu não sou de balada, vida noturna...” (Helena)

As respostas apresentadas acima são representativas de três tendências que percebi nas entrevistas. A primeira delas é quanto à compreensão de polaridade entre trabalho e lazer em que o prazer não estaria vinculado ao trabalho. Esta situação é presente na fala de Marcel, que afirma não estar trabalhando, embora esteja atuando em três bandas, inclusive com o investimento em equipamentos.

Outra tendência que percebi nas afirmações é o fato de reconhecer que possui uma baixa sociabilidade e remeter este fato às suas características de personalidade. Percebi esta tendência tanto na fala de Helena como também na fala de Alexandre..

Nas conversas que tive com estes dois últimos entrevistados, percebi que eles possuem gostos diferentes daqueles que possuíam 16 anos e em função disto, considero que a sua baixa sociabilidade, pode ser entendida não somente na perspectiva de suas características de personalidade, mas também como uma conseqüência aos limites apresentados para o exercício de experiências de sociabilidade presentes na própria cidade, sobretudo em função da centralização das atividades artísticas e culturais em áreas próximas ao centro da cidade. A este respeito, considero relevante os resultados da pesquisa do Instituto de Desenvolvimento em Informação e Transporte, sobre as relações entre mobilidade e pobreza nas cidades brasileiras, que detectou a sociabilidade como um dos aspectos que são prejudicados em função da baixa mobilidade da população, sobretudo em relação aos jovens. Segundo este relatório, a população jovem tem a tendência a driblar as dificuldades de mobilidade, enquanto os adultos tendem a se conformar com as limitações buscando limitar sua sociabilidade (ITRANS, 2004)⁸

Os jovens da pesquisa apresentaram predominantemente pertencimento a grupos de amigos. Na análise dos questionários, há também referências a outros grupos que se reúnem para cantar o RAP (Galera do RAP, se reúnem em um bar); e vários grupos que se reúnem para a prática de esportes, no entanto, estes últimos são identificados como amigos da rua, amigos do bairro, amigos do trabalho, amigos da escola, entre outros. A amizade é a tônica dos encontros é a amizade e não a prática em si.

⁸O ITRANS é uma organização não- governamental, que tem como um de seus objetivos a realização de pesquisas sobre a mobilidade de populações urbanas e a oferta de transporte coletivo. O relatório encontra-se disponível em <http://www.itrans.org.br/upload/home/item/M&P%20Relatorio%20Final%20270304.pdf> , acessado em 16/05/09. Outras informações publicadas pelo instituto podem ser buscadas também em <http://cidade-em-movimento.blogspot.com/> acessado em 26 de julho de 2009.

Nas entrevistas, as falas demonstraram, além da resistência inicial já comentada acima um certo preconceito em relação à idéia de grupos:

Eu nunca fui muito de grupos de amigos não. Eu sempre fui muito ligado ao trabalho.” (Alexandre)

Procurei conversar com Alexandre sobre a sua compreensão de grupo e a princípio a afirmação que ele apresentou, foi a de que nunca teve muito tempo pois começou a trabalhar muito cedo e os colegas e sempre se sentiu mais responsável que os rapazes que tinham a mesma idade que a sua. Mais adiante, durante a entrevista, comentei sobre sua resposta ao questionário em que ele afirmara a prática do surfe e ele voltou a afirmar:

Sim, eu já fui surfista, surfava todo dia. Minha avó vivia falando que eu andava metido com droga. Mas não, eu não tinha amigos surfistas. Eu ia à praia e surfava sozinho e nunca mexi com drogas (...)Hoje eu surfo mais é na areia”

Independentemente da afirmação de que não teria chegado a vivenciar a experiência de grupo na prática do surfe, entre os oito entrevistados, somente Alexandre e Helena, demonstraram com ênfase nas entrevistas, ter extraído destas experiências elementos de identificação. Ele com o surfe e ela com a capoeira.

Assim que perguntei à Helena, se ela havia participado de algum grupo, ela identificou o grupo de capoeira, isto ainda antes de realizarmos as entrevistas. Na primeira ela retornou a falar no assunto:

Eu pratiquei durante pouco tempo e tive que parar por causa de um pequeno acidente. Não fiz grandes amizades, mas conheci algumas pessoas que nos conhecemos até hoje e ainda nos cumprimentamos quando nos encontramos na rua. Foi pouco tempo, mas foi importante para mim, eu havia acabado de chegar em Florianópolis, não conhecia ninguém.

Os exemplos de Alexandre e de Helena, parecem se aproximar com o caso de vários que afirmaram a prática de esportes nos questionários. Estes últimos se identificaram, como

praticantes de mais de um esporte no questionário. Os procurei para conversar e percebi que eles traziam consigo referências de suas práticas de um ou dois anos atrás.

Havia, por exemplo, um rapaz de quinze anos que no dia em que respondeu ao questionário estava morando com seus pais e sua namorada que estava grávida. Ele trabalhava durante o dia e à noite ia para a EJA. No questionário, ele afirmou que jogava bola pelo menos três vezes por semana, mas isso, ocorria por volta de menos de um ano atrás quando ele ainda estudava no período diurno no ensino fundamental. Entendo com estas informações que nos três casos citados, a experiência foi fundamental para a constituição de *identidades* por parte destes entrevistados.

Um outro aspecto da sociabilidade e do pertencimento a grupos que tem como tônica as relações de amizade se destacou nas falas de Marcel:

“Não tenho assim um grupo de amigos, eu tenho vários amigos. Mas nem todos são amigos, amigos de verdade, entendeu? Eu tenho alguns, como o [...]e o [...] que são quase irmãos, da família. Eles estão sempre aqui, participam do almoço em família do domingo. E tem os colegas da escola que se reúnem em frente ao Santista [lanchonete localizado em frente a escola] ou na Praça para conversar. Além destes tem os amigos que se reúnem na Praça só para dar risada; e os amigos da Partido que se reúne para fazer campanha. Destes eu ando meio farto ultimamente.” (Marcel)

Neste último, percebi a experiência do multi-pertencimento. A este respeito, Durand (2000) afirma que o multi-pertencimento dos jovens é resultante do caráter plural e fluído do pertencimento aos grupos.

- Os lugares da sociabilidade

Na realização das entrevistas, depois que os informantes já haviam apresentado em seus relatos os amigos, ou os grupos com os quais eles compartilham suas horas vagas ou de lazer, pedi que eles procurassem identificar os lugares em que eles iam ou onde se encontravam, com cada um dos grupos, preferencialmente espaços públicos. Assim como eles demonstraram dificuldades em identificar as atividades que faziam em grupos nas horas de tempo livre e de lazer, também tiveram dificuldades em lembrar destas experiências.

No conjunto de relatos apresentados nas entrevistas, evidencio as diferenças de pertencimentos, que para alguns é mais amplo que para outros.

Eu tenho amigos na cidade inteira. Aqui no Rio Vermelho eu tenho os amigos que são da escola ou da praça. No centro eu me encontro com os colegas da UJS que são de tudo quanto é lugar da cidade. Depois das reuniões às vezes a gente vai para a casa de um ou de outro para fazer festas e tem os dias que a galera combina de ir para o centro. A gente se encontra lá na Praça ao lado das lojas Americana. Lá fazemos uma vaquinha, compramos um garrafão de vinho e fazemos a balada ali mesmo. Ou então nos encontramos e ficamos conversando no calçadão em frente ao Bobs.[...] Às vezes acontece também de a galera de lugares diferentes se conhecerem e ficarem amigos, como aconteceu no luau que fizemos no parque florestal e no acampamento da praia, tinha meus amigos do Rio Vermelho e tinha a galera da UJS que vem de lugares diferentes da cidade. (Marcel)

Neste grupo de entrevistados, fica bastante evidente que Marcel é quem que apresenta um maior número de vinculações a grupos de pertencimento. O oposto desta situação é encontrado entre aqueles que vêm nas aulas da EJA, seu principal meio de sociabilidade, como por exemplo no caso de Claudinei que afirma: *eu gosto de todos os dias da semana, menos sábado e domingo, por que não tem aula e eu não tenho o que fazer.*

Ainda com relação aos lugares da sociabilidade, percebi diferenças entre os nascidos na cidade ou que aqui vivem há mais tempo e aqueles que chegaram há pouco tempo na cidade:

Lá em Santa Maria, eu tinha muitos amigos, eu morava em vila. Lá sim eu saía muito. Aqui não, eu trabalho, estudo e no final de semana, caminho na praia, vou na lanhouse. (Juliano)

Nas horas vagas eu gosto de fazer trilhas. Um dia desses nós fizemos uma trilha noturna, (Rodrigo)

Eu tenho vários amigos que moram nos Ingleses e no Rio Vermelho e eu exploro bem esta área de bicicleta. O que eu mais faço é visitar os amigos. (Helena)

É notável que as diferenças entre a sociabilidade entre os entrevistados, implicam também em diferenças de mobilidade e de apropriações. Enquanto Juliano leva uma vida marcada por uma mobilidade mais restrita aos deslocamentos realizados em função do trabalho, Rodrigo e Helena, apresentam uma mobilidade maior em função de suas experiências de sociabilidade.

A figura de um mediador nas relações de sociabilidade pode, no entanto compensar estas diferenças entre os que vivem no lugar há mais tempo, como relata Ana Alice:

Quando eu morava no Rio Grande, eu tinha um grupo de amigas e a gente ia a vários lugares juntas. Aqui o que aconteceu de mais interessante foram os acampamentos com a galera do Marcel na praia e no luau no parque Florestal. (Ana Alice)

Os relatos apresentados pelos entrevistados mais novos, de dezesseis anos e dezessete anos, demonstraram uma forma de sociabilidade que se constitui por meio de apropriações coletivas do espaço público e, mesmo quando ocorrem nas casas de amigos, tendem a reunir um número maior de amigos.

Ainda com relação ao lugar da sociabilidade, cito as experiências dos jovens na apropriação dos meios de comunicação instantânea via internet e sites de relacionamento:

Eu uso o MSN e o Orkut para conversar com amigos de São Paulo, às vezes com parentes que eu nem conheço pessoalmente e também com os amigos que eu conheci em Florianópolis. Neste oito anos aqui em Florianópolis e continuo mantendo contato com eles por meio da internet (...) Eu vou à lanhouse mais aos finais de semana (Helena).

Eu tenho uns amigos que eu conheci no Congresso da UJS, a gente se comunica pelo MSN ou pelo Orkut. Tem uma galera de São Paulo, Rio de Janeiro (...) aqui em casa a internet fica conectada o dia inteiro (Marcel).

Agora eu estou sem email. Preciso fazer um novo (Rodrigo)

As citações selecionadas acima são bastante representativas não só entre os oito entrevistados, mas também do conjunto de jovens do núcleo EJA Leste III. Há um número muito reduzido de estudantes que se apropriam destes espaços de comunicação por meio da sociabilidade. No caso de Marcel, é por meio destes instrumentos, principalmente por via da comunicação instantânea que ele se articula nos grupos por onde participa e amplia seus territórios da sociabilidade. Helena explora estes instrumentos não só para tecer os territórios da sociabilidade, mas também para se reconectar com os familiares de São Paulo e da Bahia e manter apertados os nós que tecem o seu território familiar. Rodrigo, assim como a maioria dos

jovens do núcleo, utilizam a internet quando precisam, para realizar buscas, mas não ainda para tecer suas redes.

Ao longo do trabalho de campo, elaborei algumas questões com o objetivo de trazer para a pesquisa informações quanto aos elementos que os sujeitos informantes, mobilizam para a sua auto-identificação. Procurei identificar suas concepções de juventude, as suas auto-descrições e evidenciar algumas experiências que ao serem relatadas pelos sujeitos, se demonstravam significativas como fonte de identidades.

Na sistematização dos dados apresentados nos questionários, percebi que as diferentes respostas à pergunta “o que é para você a juventude?” poderiam ser agrupadas em cinco grandes concepções de juventude.

A maioria das respostas apresentaram uma concepção vinculada a idéia de fase da vida e no conjunto as respostas puderam ser agrupadas em quatro categorias.

A juventude é entendida em uma categoria como uma forma de encarar a vida, estado de espírito que pode ser experimentado por toda a vida, por qualquer um, independente da idade

Em outra perspectiva, a juventude é entendida como um momento de aprendizagem e amadurecimento preparatório para a vida adulta e, por isso, é importante a valorização das experiências de gerações anteriores. Os atos dos precisam ser pensados, realizados com responsabilidade, pois podem trazer implicações para toda a vida.

Uma terceira concepção compreende as concepções de juventude vinculadas à idéia de prazer, de uma fase da vida que passa e não volta mais, que por isso, deve ser aproveitada ao máximo. Ainda com a idéia de prazer, algumas respostas, em outro extremo, consideram que a juventude deva ser deve ser vivida com cautela, com responsabilidade.

Algumas respostas remetem aos jovens, a responsabilidade em relação ao futuro do país, da sociedade.

A juventude é compreendida ainda, por um grupo menor, como um período de transição dolorosa para a vida adulta, vivenciada com sofrimento, pessimismo e dificuldades, dúvidas, ou até mesmo de ausência de significados.

A maioria das respostas dos questionário, com exceções, demonstraram concepções que refletem o ponto de vista dos adultos sobre o que vem a ser juventude. No entanto na realização das entrevistas, as respostas apresentadas demonstravam uma relação mais estreita com os as realidades vivenciadas pelos informantes:

Ser jovem é ser feliz aonde você ir. É aproveitar as coisas boas da vida.” (Felipe).

Juventude ? Nem passa pela minha cabeça o que é. Já tive momentos bons momentos. (Rodrigo)

Eu não sei responder isso, por que eu não vejo assim...que teve em minha vida um momento em que eu entrei na juventude, foi tudo acontecendo, uma coisa após a outra. Talvez por que eu já trabalhe desde criança. (Helena).

A compreensão de juventude para Felipe está relacionada às suas próprias experiências territoriais vivenciadas nos últimos anos desde que ocorreu a desintegração de seu território familiar. Já as respostas de Rodrigo e Helena representam a forma como eles percebem o seu próprio tempo, como uma continuidade e não uma ruptura.

Pedi aos entrevistados que me falassem sobre quem eles eram. A pergunta normalmente era feita das seguintes formas: “Quem é o Rodrigo?” ou “Me fale um pouco sobre o Juliano”.

Todos os informantes disseram que era uma pergunta difícil se ser respondida.

Agrupei as respostas em três blocos diferentes. Em um deles, aparece a tendência em falar de si, recorrendo a experiências que eles estão vivendo no momento, como por exemplo nas falas de Felipe e Juliano:

[Quem sou eu?]...é difícil responder isso...(pausa em silêncio). Acho que é um cara que sabe ir, sabe vir e não se mete em confusões (Felipe)

Quem é o Juliano? Existem vários, o verdadeiro mesmo, ficou em Santa Maria ” (Juliano)

Em outro bloco, destaco as respostas em que os entrevistados mobilizaram em suas falas, elementos de suas personalidades ou valores que estão presentes em suas atitudes:

Eu sou um cara alegre. Gosto de estar com meus amigos. Sou ansioso e perfeccionista [...] Os professores não conhecem meu lado perfeccionista, isto quem conhece são os amigos da banda. Enquanto não fica bom, eu fico chamando atenção da galera.” (Marcel)

Eu não tenho um estilo assim definido.(...) Às vezes eu sou meio roqueira. Às vezes me dá uma coisa e eu coloco roupa preta e fico assim, mais radical (...), acho que sou um pouco gaúcha também pelo tipo de música que eu ouço. (Ana Alice)

Uma coisa que eu acho que tem a ver com minha identidade é o desejo de fazer o que é certo. (Helena)

Uma das questões que esteve presente durante a realização do trabalho de campo foi o desejo de compreender as relações que perpassaram pela escolarização dos sujeitos da pesquisa e que poderiam de alguma forma, demonstrar os significados que marcaram o percurso de escolarização, do ensino regular à EJA.

Para constituir a noção de percurso de escolarização, a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, giraram em torno de questões que deveriam responder, entre outras: em que medida os jovens da EJA em algum momento de sua trajetória perceberam a ausência de conhecimentos escolares e a necessidade de buscá-los por meio do retorno à escola? Quais as memórias de sua escolarização que os acompanharam à EJA? Quais os limites e as possibilidades da EJA na perspectiva dos informantes? Estas são algumas das questões que trato a seguir.

Para levantar informações que pudessem servir como elementos para começar a desenhar o percurso de escolarização dos informantes, propus como um dos desafios da entrevista, entender em que medida os sujeitos retornaram aos estudos na EJA, em função de suas percepções quanto à necessidade de recorrer a conhecimentos escolares.

Perguntei nas entrevistas:

- Antes de retornar à EJA, você chegou a perceber a necessidade de obter novos conhecimentos (no trabalho⁹ ou nas relações pessoais que você realiza, por exemplo) e por isso, teria se motivado a voltar a estudar?

Tudo o que eu aprendi foi sozinho (...) Eu já fui convidado para estudar no SENAC, mas quando chegou lá o professor viu o que eu já sabia e disse: “Eu não tenho nada para ensinar...Ele sabe mais do que eu”. (Alexandre)

(...) em um emprego que eu trabalhava lá em Itajaí, aconteceu de eu perder uma promoção. Meu chefe queria muito que eu assumisse a função no lugar de um colega que ele queria mandar embora, mas para isto, eu teria que voltar a estudar. Eu não queria roubar o cargo de ninguém e não queria voltar a estudar. Mas eles me incomodaram tanto com este negócio que acabei saindo do emprego. (Felipe)

⁹ Os três jovens, dos quais eu evidenciei as suas falas, apresentam relações com o saber que são diferenciadas. O jovem Alexandre trabalha com a produção de artigos para decoração de festas infantis. Em sua rotina, realiza ampliações de desenhos, esculturas em blocos de isopor, estabelece contatos com clientes. O jovem Felipe, trabalha no ramo de construção civil como servente de pedreiro e em sua rotina, estão presentes principalmente atividades operacionais. Helena (27), trabalha como babá de uma criança que se encontra nas primeiras séries do ensino fundamental.

Eu nunca tive problemas com isso, eu sempre me virei bem, mesmo porque eu sempre trabalhei na casa das pessoas. (Helena)

Percebi algumas contradições nestas falas com as informações coletadas em outros momentos da entrevista, ou na análise dos materiais pedagógicos produzidos pelos estudantes pesquisados.

Ao conversar com Helena sobre o que a EJA significou em sua vida ela afirmou:

A EJA foi a grande chance da minha vida de terminar meus estudos (...) Antes da EJA eu me considerava uma pessoa tímida, tinha vergonha de me expor em uma conversa, não tinha opinião sobre diversos assuntos. Eu ficava muito quieta quando estava no meio de pessoas. Eu só ouvia, quase não falava (...) a EJA me ajudou muito. Se eu não tivesse na EJA eu jamais teria coragem de dar uma entrevista como essa.” (Helena)

As respostas indicam a compreensão que eles tem de que os conhecimentos escolares não são os mesmos saberes que mediam a sua relação com o mundo. Eles dizem, portanto, que não sentiram falta dos conhecimentos por terem uma compreensão de conhecimentos adquirida em suas experiências escolares antes da EJA.

Estas respostas acima, me levaram a refletir sobre a necessidade de delinear as experiências vivenciadas na vida escolar, antes da EJA, para que eu pudesse ter elementos para entender os significados que eles atribuíam à experiência de voltar à escola. Recorro aqui às reflexões de Deleuze e Guattari (apud HAESBAERT, 2006), a respeito dos desejos e dos agenciamentos.

A busca pela EJA, engendra uma série de agenciamentos, o que torna a esta experiência como uma estratégia territorial, ou seja, estes indivíduos buscam a EJA, não só em função do que ela pode oferecer, mas em função dos lugares que podem ser conectados por meio da realização desta experiência.

Dialogando ainda com RAFFESTIN (1993), eu afirmaria que os sujeito jovens em seu processo de constituição, realizam diferentes territorializações da EJA, ou seja, elaboram representações diferenciadas sobre aquele espaço.

Mais adiante, novos elementos extraídos dos percursos de escolarização, poderão ser somados a estas reflexões.

Com o objetivo de coletar informações para o delineamento dos percursos de escolarização dos informantes entrevistados, pedi aos mesmos, que falassem sobre suas lembranças da escola antes de chegar na EJA. Percebi três tendências nas respostas. Apresento aqui algumas falas que são representativas para cada um dos grupos:

Dos tempos de escola no ensino regular, o que eu mais lembro mesmo é dos amigos. Tinha uma galera que se reunia só para zoar. Mas tem uma coisa também, se hoje eu sei escrever e fazer contas, eu devo isso é para o ensino regular. A minha base é de lá. Na EJA eu aprendi os conteúdos da pesquisa.” (Marcel)

Eu sempre gostei de estudar, nunca tive problemas com a escola (...) Mas quando eu mudei para Florianópolis e entrei na escola do Rio Vermelho, o choque foi muito grande. Eu não gostava de alguns professores, alguns não gostavam mesmo de mim. Já era outubro e a maioria dos alunos já tinha suas amizades e não ligava para mim. Foi horrível. Eu reprovei e quando meu pai foi fazer a matrícula para o ano seguinte, disseram para ele que eu deveria ir para a EJA, que eu não tinha mais idade para ficar lá. Na EJA disseram que eu era muito nova. Eu fiquei assim, indo e vindo, sem saber onde eu ia estudar.” (Ana Alice)

Eu sempre fui um aluno normal, ia bem na escola, até que chegou aquele ano em que tudo aconteceu, faleceu meu padrinho, minha mãe...meus irmãos cada um morando em um lugar...foi aí que eu fiquei revoltado, comecei a fazer coisas que antes eu não fazia.” (Felipe).

As duas primeiras respostas, ambas de jovens com 16 anos de idade, apresentam a vinculação entre o território escolar e o território da sociabilidade. Para Marcel a escola se configurava predominantemente como o território da sociabilidade. Apesar disso, ele reconhece que é nesta escola que ele aprendeu os conteúdos escolares. Já para Ana Alice em um pólo oposto ao de Marcel é caracterizado pela ausência de sociabilidade.

A resposta de Felipe é bastante representativa em relação aos demais entrevistados, pois eles reconhecem que poderiam ter um percurso escolar diferente se não tivessem que parar de estudar em função do trabalho.

De todas as entrevistas, somente em uma delas, no caso de Ana Alice, a escola que eles conheceram antes de ir para a EJA é questionada. Por outro lado, não há também em nenhuma fala, a demonstração de compreensão de que o percurso escolar estivesse marcada por dificuldades em aprender, mas os relatos demonstram a dificuldade da escola em promover o

diálogo entre os territórios escolares e os demais, seja o território familiar, no caso dos que deixaram de estudar para trabalhar, seja em relação ao território da sociabilidade, que em alguns momentos se sobrepõe ao território escolar, e em outros é anulado.

A dificuldade da escola em dialogar com as trajetórias específicas é perceptível no percurso de escolarização de Rodrigo que, segundo relatou, há vários anos, vem procurando uma forma de realizar uma cirurgia de adenóide que, segundo ele, seria responsável pela qualidade de sua voz. Incomodado com a situação, desde pequeno Rodrigo sempre foi quieto e tímido.

Antes de finalizar a nossa entrevista eu perguntei em que medida a sua preocupação com a voz teria alguma relação com o fato de ele ser aluno da EJA e ele respondeu:

Você acertou na mosca. Eu sempre fui incomodado com minha voz. Sempre falei pouco, sempre fui tímido. Os professores achavam que eu era malandro, que eu não gostava de participar.

Perguntei em seguida como ele se sentira no dia em que mudou da Escola da D. Miriam (a escola de séries iniciais localizada próxima à sua casa é até hoje reconhecida pelo nome de sua diretora) para uma escola que só tem turmas de quinta à oitava séries e ele não era mais conhecido pelos professores, ele respondeu: *Em meu primeiro dia de aula na quinta série, na nova escola, eu fiquei muito assustado.*” (Rodrigo)

O cenário da escola conhecida pelos jovens antes de ingressarem à EJA, representado nas falas dos jovens entrevistados, me remete à pesquisa realizada por CAMACHO (2004) em que a autora conclui que a escola apresenta dificuldades em reconhecer o jovem para além da figura de aluno. Romper com esta prática implica em conhecer as trajetórias específicas e compreender em que situações estes sujeitos se constituem como jovens.

Para compreender a relação dos informantes com a EJA, apresentei nos questionários algumas perguntas onde eles deveriam avaliar o projeto, quanto aos aspectos negativos e positivos; apresentar as suas expectativas e falar sobre os significados deste momento da escolarização. Ao sistematizar as informações, percebi que os estudantes demonstraram dificuldades em avaliar o projeto e apresentavam respostas muito genéricas. Nas entrevistas, no entanto, demonstraram algumas inquietações quanto alguns aspectos do projeto.

No conjunto, as declarações apresentadas polarizam as discussões sobre as principais características do projeto, sobretudo a abertura que há para que os alunos elejam as perguntas de suas pesquisas.

Eu acho que na EJA, existe muita liberdade e isso, às vezes, não é bom. Tem equipe que pesquisa o Bob Marley. O que eu quero com o Bob Marley? Isso cai no vestibular? Eu acho assim, o assunto que eu vou estudar tem que me acrescentar alguma coisa para a minha vida e para os meus estudos. No ensino médio não vão me perguntar nada sobre o Bob Marley, mas sobre o Leonardo da Vinci, sobre o Michelangelo sim. Isto é assunto de vestibular. Agora eu vou sair de casa para ir lá para saber da vida de cantor de RAP? Eu prefiro ficar em casa estudando ou cuidando de minhas coisas.” (Alexandre)

A EJA daqui não chega nem aos pés da EJA de Santa Maria. Lá você aprende de verdade.” (Juliano)

As declarações de Alexandre e de Juliano, são representativas das dúvidas que os estudantes do núcleo possuem em relação à proposta. Em uma perspectiva oposta, Ana Alice, considera que:

O que eu mais gosto da EJA é que aqui, você escolhe o que você quer estudar. E os professores, estão aqui para te ajudar e não para ficar só jogando matéria.(Ana Alice)

Apesar de se mostrar satisfeita com a proposta do projeto, ao perguntar se ela tinha medo em relação ao próximo ano, em que ela deveria estar cursando o ensino médio, me respondeu:

O que eu mais tenho medo é que no ano que vem, no ensino médio, eu vou encontrar professores que eu não gostava e que não gostavam de mim. Além disso, é que lá o sistema não é de pesquisa, Meus amigos me disseram que cada ano que passa, é assim mesmo, fica mais difícil. (Ana Alice)

Os alunos vivem uma certa contradição, por um lado, reconhecem seus valores e sobretudo as experiências que ali realizam, no entanto percebem também seus limites.

No acompanhamento das aulas que realizei durante o semestre, percebi que alguns alunos, descobrem formas de se relacionar com a proposta pedagógica e buscam um certo equilíbrio entre dar vazão às suas subjetividades e se colocar frente ao desafio de superar os seus limites e aprender, como por exemplo é demonstrado em sua fala em relação ao uso do diário:

Em meu diário procuro registrar as coisas que acontecem durante aula eu sempre falo um pouquinho de mim também, de como eu estou me sentindo, do que está acontecendo comigo no momento.” (Helena)

Com a fala de Helena percebi que os alunos se apropriem de formas diferenciadas de um mesmo instrumento pedagógico. Cito por exemplo, o que ocorreu durante o semestre com Ana Alice, que vivendo um conflito com sua colega de grupo, teve no diário uma forma de expressar seus sentimentos e dividir suas preocupações com os professores. No entanto, em alguns momentos, os professores precisavam deixar um recado: *E a pesquisa como vai?*

Neste sentido este projeto considera a existência da desigualdade, e possibilita que a própria prática pedagógica seja vivenciada nas singularidades da relação de cada sujeito com a proposta. Em outras palavras, o projeto abre possibilidades para diferentes formas de territorialização, pois cada sujeito irá buscar na sua experiência os elementos que necessita para constituir seus territórios.

* * *

As experiências territoriais dos jovens da EJA

Ao longo deste capítulo procurei apresentar os sujeitos jovens da EJA e demonstrar as diferentes dimensões de seus processos de constituição. Em cada uma dessas dimensões foi possível perceber a sua dimensão espacial, pois em todas as esferas da vida destes sujeitos, eles vivenciam experiências territoriais, seja pelo fato de experimentar outros territórios, como no caso em que há mudanças de um lugar para o outro, como uma cidade para a outra, ou seja, na elaboração de seus próprios territórios subjetivos.

A socialização primária destes indivíduos, realizadas no seio das família é marcada por experiências de desterritorializações e reterritorializações, provocadas pela destruição de seus territórios subjetivos que tiveram que ser reconstituídos em função de separações como no caso

de Alexandre, de falecimentos como no caso de Claudinei e Felipe. Fatos muito particulares que experimentados pelos mesmos, passaram a fazer parte deles.

Uma outra perspectiva de desterritorialização mediada pelas relações familiares é vivenciada por Ana Alice. Neste caso, a família toda se desterritorializou da cidade do Rio Grande para reterritorializar-se em Florianópolis. Ficou evidente, neste episódio o drama por ela vivenciado em função das dificuldades que encontrou em constituir territórios na escola.

Ao apresentar a sociabilidade dos estudantes da pesquisa, evidenciei as experiências de constituição de territórios coletivos, vivenciadas por Marcele também por Ana Alice, que compartilharam os acampamentos e o lual no Parque Florestal. Experiências que foram significativas, sobretudo para Ana Alice que após experimentar a dificuldade de territorialização assim que chegou no Rio Vermelho, encontra em Marcel um mediador de territorializações.

Procurei demonstrar também os lugares da sociabilidade. Neste caso, ficou evidente a existência de diferenças entre a territorialidade vivenciada por Helena e por Marcel que no caso, gozaria de uma multiterritorialidade, entendida como a possibilidade de experimentar múltiplos territórios .

As experiências territoriais recortaram também a representação do que vem a ser juventude, no caso de Felipe que demonstrou também identificações com suas experiências territoriais, que poderia ser compreendido como uma forma de identidade territorial, pois se trata de uma forma de identificação com o espaço.

Nos percursos de escolarização dos sujeitos pesquisados é possível perceber aproximações com suas experiências territoriais, como por exemplo ocorreu com Ana Alice que mudou-se com a família de Rio Grande para Florianópolis, ou no caso de Alexandre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é o resultado de um processo de pesquisa realizado ao longo de vinte e seis meses de trabalho. Este período, mais do que a elaboração de uma dissertação de mestrado, marca a trajetória de minha constituição como pesquisador. Trajetória esta, que foi recortada *até aqui* por uma luta interna entre os diversos sujeitos que sou, entre as angústias e expectativas de um e os limites de outros.

Como pesquisador educador, a minha relação com o objeto de pesquisa não cessará com a colocação do ponto final na dissertação, assim como também não cessarão as reflexões e elaborações.

Ao longo deste período em que realizei a pesquisa, procurei uma forma de abordar teoricamente a constituição de sujeitos jovens da EJA que levasse em consideração as suas experiências territoriais, que no caso, são bastante marcadas por histórias de separações, de falecimentos, de mudanças de uma cidade para outra, entre outros fatos do cotidiano, que a princípio podem parecer sem valor.

Comecei a pensar nestas questões durante a realização das entrevistas, ao perceber a maneira como os informantes mobilizavam as suas experiências que foram realizadas para mostrar quem eles eram. A princípio eu apenas perguntava nas entrevistas “como você chegou aqui?”, “por onde passou?”, e mais adiante, “com quem você andava naquela época? Como vocês se divertiam? . A idéia inicial era trazer à tona as informações sobre os momentos de sociabilidade e sobre os espaços onde eles estabeleciam as relações de elaboração de suas identidades. No entanto, aos poucos, comecei a perceber que estas próprias trajetórias – idas e vindas, eram recheadas de experiências bastante significativas, com as quais os mesmos demonstravam identificações.

Com estas inquietações saí à busca de ferramentas teóricas que me possibilitassem estabelecer um vínculo entre estas experiências territoriais que acontecem momentaneamente e ficam grudadas no sujeito, como por exemplo, a situação de Felipe que ao envolver-se em uma discussão, agiu de forma violenta contra uma pessoa e por conta dessa situação, foi banido da “cidade” em que morava:

.... quando foi à noite, de repente, surgiram vários moradores do bairro que queriam me linchar. Eu tive muito medo. Fiquei atrás da cortina e ninguém me viu. Quando foi de madrugada, chovia muito e ninguém estava na rua, um amigo meu me ajudou a fugir. Nunca mais eu voltei lá.

É claro, que este relato, representa o drama ao extremo, mas há várias outras situações, como Helena que decide mudar sua vida e vem embora com a patroa para morar em Florianópolis.

À medida que fui conhecendo as trajetórias destes estudantes, comecei a perceber os vínculos entre os fatos particulares e a condição juvenil vivenciada por indivíduos de classes populares. Destas primeiras observações verifiquei a necessidade de buscar as especificidades da situação juvenil destes alunos da EJA e propus a realizá-la, tendo como referência principal a noção de território, que em função de sua amplitude, pode abarcar várias dimensões do processo de constituição dos sujeitos jovens da EJA: as experiências vivenciadas nas relações familiares, na sociabilidade nos momentos de apropriação coletiva, nos processos de territorialização (constituição de territórios) empreendidos pelos sujeitos, ou de desterritorialização (saída, perda, extinção do território).

Com estas ferramentas teóricas, procurei refletir sobre as diferentes dimensões do processo de constituição dos sujeitos jovens e identifiquei algumas constatações.

Os jovens do núcleo pesquisado apresentam um padrão de sociabilidade bastante reduzido. Para alguns deles, as aulas e as demais atividades proporcionadas pela EJA se configuram como as principais experiências de sociabilidade, pois ali eles encontram os amigos e constituem redes que passam a ser tecidas também fora da EJA. Vários deles, disseram que tinham como expectativa ao retornar aos estudos, fazer novas amizades, sobretudo aqueles vieram de outras cidades para viver em Florianópolis, outros voltaram a estudar, motivados por amigos que lá estudavam.

Os entrevistados que demonstraram ter padrões de sociabilidade mais baixo apresentaram também, uma baixa mobilidade, saem pouco de casa, e suas experiências fora de casa ocorrem nas proximidades da escola ou nas imediações da residência. Neste aspecto, há diferenças entre os informantes do Rio Vermelho que participam com mais frequência de atividades comunitárias do que os jovens dos Ingleses. A participação em atividades comunitárias se demonstrou como uma possibilidade de territorialização nos espaços públicos.

Há possibilidades de entendimento de que, não só a baixa sociabilidade possa explicar a baixa mobilidade, mas também os limites impostos à mobilidade (distanciados locais de moradia e o centro, preço da passagem, etc.) possam dificultar a constituição de experiências de sociabilidade.

Os jovens da EJA, em geral passeiam pouco e também viajam pouco. Os mais novos (16) são os que ainda se deslocam para o centro para o passeio. Os mais velhos, tem uma relação de funcionalidade com os espaços da cidade. Vão ao centro, compram, pagam e voltam.

Ainda em relação à sociabilidade e a mobilidade, outro aspecto característico dos jovens da EJA é que eles realizam poucas apropriações de espaços e ainda, as que são realizadas, apresentam uma dimensão restrita.

O trabalho apareceu como um fator que aumentou a mobilidade destes indivíduos, como o caso de Helena que conhece várias cidades do nordeste e de Rodrigo que trabalha em uma empresa de eventos que realiza apresentações de boi de mamão.

Compreendo que ao analisar as oito trajetórias, foi possível perceber aproximações entre as diferentes dimensões do processo de constituição dos sujeitos: a identidade (ou indentizações), a sociabilidade e a socialização. Ou seja, os espaços de sociabilidade são importantes para a constituição das identizações, mas ao mesmo tempo, as concepções que os jovens tem de si e de juventude que permeiam estas identizações, interfere nas experiências de sociabilidade que ele irá realizar.

Em função destas constatações, considero que é possível afirmar que ao longo do processo de constituição dos sujeitos jovens da EJA é constituída também uma territorialidade que lhe é subjacente. Pois é justamente no exercício da sociabilidade, da constituição de suas identidades, e da socialização que são constituídos os territórios destes sujeitos.

Percebi ainda, que os percursos de escolarização são traçados ao longo das trajetórias territoriais e as falas nas entrevistas demonstraram este fato. No entanto, a escola conhecida pelos estudantes antes de chegar à EJA, parece não ter dialogado com as territorializações vivenciadas por estes jovens.

Estas constatações me levam a entender que a sinuosidade das trajetórias territoriais destes estudantes da EJA poderia ter sido atenuada se houvesse políticas públicas voltadas para o atendimento desta parcela da população, políticas que possibilitassem outras experiências territoriais, para além daquela vivenciadas como dramas, como carências, mas com o objetivo de contribuir com suas territorializações.

Especificamente em relação às escolas do ensino fundamental, sobretudo localizadas em áreas de Florianópolis que recebem migrantes vindos de outras cidades, é fundamental que promovam práticas pedagógicas que contribuam para que os estudantes possam criar significados para as suas trajetórias.

Compreendo que alguns caminhos foram indicados para aprofundamentos posteriores, sobretudo em relação ao dimensionamento da territorialidade de sujeitos jovens. Nesta pesquisa procurei desenvolver algumas noções que pudessem servir para este dimensionamento que acredito, possam contribuir para mensurar padrões de apropriação, para avaliar políticas que tenham como objetivo específico promover exercícios de apropriação de espaços públicos.

Especificamente em relação à EJA, considero que a noção de trajetórias territoriais possa contribuir para o conhecimento dos sujeitos que habitam um mesmo indivíduo e este possa ser reconhecido em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras citadas

- BERGER, Daniel Godinho. A Educação de jovens e adultos e os sujeitos jovens: desafios. Monografia apresentada ao Programa de Especialização *latu sensu* “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA”, do Centro Federal de Educação Tecnológica. Florianópolis, 2007.
- BERGER. Peter Luckmann, T. A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento – 1ª ed. - Petrópolis : Vozes, 1976
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/2000 que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar In: Revista *Perspectiva*, vol. 22 n 2, Florianópolis, 2004.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes e Cidades Educadoras. – Petrópolis : Vozes, 2003
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 2. – São Paulo : Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de jovens e Adultos – Reflexões iniciais Novos sujeitos In: Diálogos na Educação de jovens e adultos. Org. Leôncio Soares, Maria A. G. C. Giovanetti, Nilma L. Gomes. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DURAND, Olga Celestina da Silva. Jovens da Ilha de Santa Catarina: Sociabilidade, Socialização. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado em educação. São Paulo, 2000.
- FLORIANÓPOLIS. Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos – EJA 2008. Departamento de educação continuada da Secretaria municipal de educação de Florianópolis, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GÓMES, . A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução á reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristam J. Gimeno & Gómez, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino – 4ª ed. Porto Alegre : ARTMED, 2000.
- HADDAD, Sérgio (coord.) O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 1998. Ação Educativa . Disponível na www.acaoeducativa.org.br
- HADDAD, Sérgio ; PIERRO, Maria Clara di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro: n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000.
- HAESBAERT Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2ª ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2006
- Identidades Territoriais – da multiterritorialidade à “reclusão” territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). Disponível em <http://tercud.ulusofona.pt/GeoForum/Ficheiros/23GeoForum.pdf> acessado em 19/04/08
- _____. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, 2004. Disponível em <http://w3.msh.univ-tlse2.fr/cdp/documents/CONFERENCE%20Rogerio%20HAESBAERT.pdf> acessado em 08/04/08.
- _____. Territórios alternativos. 2ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2006. HAESBAERT, r HAESBAERT, ROGÉRIO& GLAUCE BRUCE. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. Universidade Federal Fluminense. Disponível em www.uff.br/geographia/rev_07/rogerio7.pdf
- ITRANS, Instituto de desenvolvimento e informação em transporte. Projeto mobilidade e pobreza – relatório final. Vários autores. Disponível em

<http://www.itrans.org.br/upload/home/item/M&P%20Relatorio%20Final%20270304.pdfm> ,
acessado em 16/05/09.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Tempos e percursos de jovens e adultos: por uma escolarização “não perdida” In: VI Seminário Em educação da região Sul, 2006. Santa Maria. D. ROOM VI ANPED SUL. SANTA MARIA, PPGE/UFSM, 2006.

LARROSA BONDÍA, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002.

MARGULIS, Mario. Marcelo Urresti. La juventud es más que una palabra. Disponível em http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/18_mas.PDF acessado em 04/05/08.

MELUCCI, Alberto. O jogo do eu – A mudança de si em uma sociedade global. Ed. Unisinos, São Leopoldo. RS, 2004 PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.

OLIVEIRA, Martha Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In: Revista Brasileira de Educação set/out/nov/dez 1999, n 12.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: Revista Brasileira de Educação n 5 e 6 de 1997.

PIERRO, Maria Clara Di. JÓIA, Orlando. Ribeiro, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo, Ação Educativa, 2003

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. – São Paulo : Editora Ática, 1993.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em Educação. In: Revista Brasileira de Educação nº 5 de 1997.

TOURAINÉ. Alain. Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje. 3ª Ed. – Petrópolis : Vozes, 2007.

Obras consultadas

ABAD, Miguel. Las Políticas Públicas de Juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y la nueva condición juvenil en Colombia IN: DÁVILA, Oscar, Políticas Públicas de juventude en América Latina: Políticas Nacionales, Ediciones CIDPA, Viña del Mar 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. Retratos da juventude brasileira –análises de uma pesquisa nacional - 1ª ed. – São Paulo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel . Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação – ANPED: 1997 N° 6

BIANCHETTI, Lucídio & Machado, Ana M. (org.) A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 2002 p. 355-370.

BRZEZINSKI, Iria e Garrido, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: Revista Brasileira de Educação nº 18, 2001.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo : Contexto, 2001.

_____. O lugar no/do Mundo. – São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. “Novas Contradições do Espaço” In o Espaço no fim de século – a nova realidade. Organizadores: Amélia L. Damiani, Ana F. Carlos e Odette C. L. Seabra. São Paulo: Contexto, 2001.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens na Cidade. In: Trabalho e Sociedade- Ano 1 - Nº 1. Rio de Janeiro, 2001. _____ . Identidades que se alteram. Disponível em

http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1023 - acessado em 20/01/2007.

CASTRO. Elias de et al. Geografia: conceitos e temas. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CECCA – Centro de Estudos de Cultura e Cidadania. Relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis : Insular, 1996.

- CERTEAU, Michel de. Práticas de espaço. In: A invenção do cotidiano: 1 Artes de Fazer. .pp 169-217. – Petrópolis : 1994.
- CORAZZA, Sandra. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: A bússola do escrever. Organizadores Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado. Florianópolis, Editora da UFSC; São Paulo, Cortez, 2006.
- DURAND, Olga Celestina da Silva. Formas associativas juvenis: o caso dos jovens da Ilha de Santa Catarina. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0350877551369.DOC> - acessado em 17/04/2008
- FANTIN, Márcia. Cidade Dividida. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. – Brasília : Líber Livro Editora, 2005.
- HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo : Loyola, 1993.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11ª ed. – Rio de Janeiro : DP&A, 2006.
- KUNHEN, Ariane. Lagoa da Conceição: meio ambiente e modos de vida em transformação. - Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
- LAGO, Mara Coelho de Souza. Modos de vida e identidade – sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. – Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- LUCIO, Vera Regina. Formação docente na educação de jovens e adultas. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, 2006.
- LUPI, João Eduardo Bastos. São João do Rio Vermelho : memória dos Açores em Santa Catarina.- Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1989.
- MACHADO, Ewerton Vieira. Florianópolis – Um lugar em tempo de globalização: São Paulo: USP/DG – FFLCH, 2000.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Bruna Mantese de Souza, (organizadores). Jovens na metrópole: etnografias de circuitos e lazer, encontro e sociabilidade – 1ª ed. – São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.
- MARGULIS, Mario. Juventude o Juventudes? Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand. In: Revista Perspectiva, volume 22 nº 2 julho/dezembro 2004. Editora da UFSC. Florianópolis, 2004.
- MARTINS, João Batista. Marolas antropológicas – identidades em mudança praia do Santinho. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado). Florianópolis : 1995. Disponível também em <http://www.geocities.com/Athens/Aegean/5389/>
- MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do Homem simples: cotidiano e história da modernidade anômala. São Paulo, HUCITEC, 2000.
- BRASIL. Juventude: o que é? In: O Ensino Médio: Entre jovens e estudantes – parte I. DVD n 45 - do programa Salto para o Futuro. TV Escola. Ministério da educação.
- BRASIL. Juventude: o que é? In: O Ensino Médio: Entre jovens e estudantes – parte I. DVD n 45 - do programa Salto para o Futuro. TV Escola. Ministério da educação.
- MORGADO, Maria Aparecida et al. Realidades Juvenis no Mato Grosso: escola, socialização e trabalho. – Cuiabá : EdUFMT, 2007.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Identidade Juvenil e Identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural – Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado – PDF), 2006.
- MENEZES, Dalma Lúcia. O Bairro do Rio Vermelho: um espaço em transformação (dissertação de mestrado) – Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- OLIVEIRA, Lisete Terezinha Assen de. Rio Vermelho no seu vir-a-ser cidade. Estudo da dinâmica da organização espacial. São Paulo (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado de São Paulo, 1992.
- ORTIZ, Renato. Mundialização e Cultura. – São Paulo : Editora Brasiliense, 1994.
- ROLNYK, Sueli. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. – São Paulo : Estação Liberdade, 1989.
- RONSI, Veneza V. Mayora. Mercadores de sentido: consumo de mídia e identidades juvenis. – Porto Alegre : Sulina, 2007.
- SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e concepções sobre território. 1ª Ed. São Paulo : Expressão Popular, 2007.

- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. In: Revista Brasileira de Educação Set /Out /Nov /Dez 2003 nº 24
- SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade..... – 6ª ed – São Paulo, Cortez, 2007.
- SILVA, Marco Aurélio da. Se manque! Uma etnografia do carnaval no pedaço GLS da Ilha de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. – Florianópolis (Dissertação de Mestrado – PDF), 2003.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In VELHO. Otávio. O fenômeno Urbano – 4ª ed. - São Paulo : Zahar, 1976.
- _____. Estado do Conhecimento – Juventude e Escolarização. 2000 – disponível no site www.acaoeducativa.com.br
- TOURAINÉ, Alain. O retorno do actor – Ensaio sobre sociologia. Lisboa : Instituto Piaget. 1996.
- VÁRIOS AUTORES. Revista Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol. 22, n.2 – julho/dezembro de 2004 – Florianópolis.
- VÁRIOS AUTORES. Juventude e contemporaneidade - Revista Brasileira de Educação – Número Especial 5 E 6. ANPED. Organizadores Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito.
- VELHO, Subjetividade e sociedade – uma experiência de geração – 2ª ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1986.

Sites consultados

- Ação Educativa - <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal>
- Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - <http://www.anped.org.br/inicio.htm>
- Instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira - <http://www.inep.gov.br/institucional>
- <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/temas/cidadao/Juventude/Governo+aposta+na+mobilidade+juvenil+para+constru%C3%A7%C3%A3o+europeia.htm?lang=pt&area=ct>
- Instituto Paulo Freire - <http://www.paulofreire.org>
- Links para bibliotecas do Brasil - <http://www.sociologia.ufsc.br/bibliotec.html>
- Ministério da Educação - <http://portal.mec.gov.br>
- Sistema de busca na Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina <http://www.bu.ufsc.br>
- Site de busca - www.google.com
- <http://www.capes.gov.br>

ANEXOS

Modelo de declaração dos informantes – questionário	I
Modelo de questionário aplicado na unidade do distrito do Rio Vermelho	II
Modelo de questionário aplicado na unidade do balneário dos Ingleses	IX
Roteiro para realização das entrevistas	XIII
Modelo de declaração dos informantes – entrevistas	XIV
Modelo de autorização para reprodução de textos de autoria dos jovens	XV
Modelo de questionário aplicado aos educadores	XVI
Roteiro para realização das entrevistas com educadores	XVIII

MODELO DE DECLARAÇÃO DOS INFORMANTES – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Este questionário foi elaborado com o objetivo de coletar informações para a pesquisa que estamos realizando sobre a constituição de sujeitos jovens da EJA. Sua participação é muito importante para o alcance dos resultados esperados.

A identificação deste questionário com o seu nome é importante para que possamos procurá-lo em caso de dúvidas ou para convidá-lo a participar das próximas etapas da pesquisa.

As informações prestadas neste documento são sigilosas e serão resguardados os princípios éticos de uma pesquisa acadêmica e o respeito a quem vier a contribuir com declarações pessoais.

Se você tiver alguma dúvida ou quiser de alguma forma contribuir com esta pesquisa, por favor, entre em contato por telefone (3266-7124 ou 9608- 2404) ou por email (dgberger@gmail.com).

Muito obrigado.

Daniel Godinho Berger
Mestrando em Educação – UFSC

DECLARAÇÃO DO INFORMANTE

Eu, _____, declaro ter tomado ciência dos procedimentos científicos, resguardados os princípios éticos que regem uma pesquisa acadêmica e o respeito à privacidade e o anonimato dos informantes.

Assinatura do informante: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2008.

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO NA UNIDADE DO DISTRITO DO RIO VERMELHO

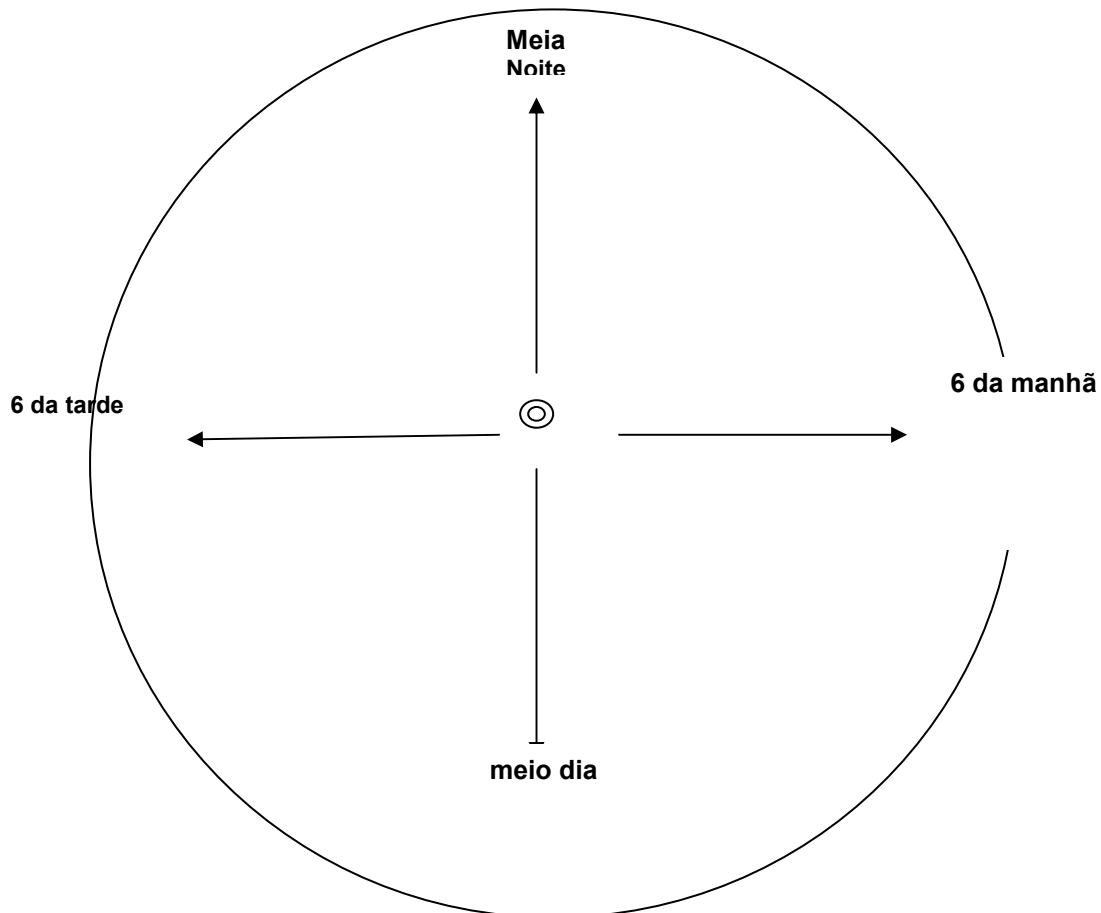
I. DADOS GERAIS: IDENTIFICAÇÃO – PROCEDÊNCIA - DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS E CULTURAIS

1. Nome: _____
 2. Endereço: _____
-
3. Telefones para contato: _____
 4. Idade: _____
 5. Sexo: () Masculino () Feminino
 6. Estado civil: () solteiro Casado () Outro: _____
 7. Você tem filhos? () Sim. Quantos? _____ () Não
 8. Você segue alguma religião?
() Sim. Qual? _____ () Não
 9. O imóvel em que você mora é:
() Próprio da família e já está paga
() Próprio da família que ainda paga o financiamento
() Emprestado
() Alugado
 9. Se o imóvel é próprio da família, como você a classificaria em relação à situação da construção:
() Está completamente pronto e não precisa de reparos.
() Necessita ainda de acabamentos (reboco, piso, pintura)
() É um imóvel provisório e a família pretende substituí-lo por uma nova construção quando possível
() É um imóvel construído há anos e necessita de várias reformas
 10. Você acessa a internet?
() Somente quando é obrigado a acessar
() Diariamente
() Pelo menos uma vez por semana
() Pelo menos uma vez por mês
() Não. Nunca
 11. Se você tem o hábito de acessar a internet, responda de onde você realiza a conexão com maior frequência
 12. () De computador próprio da família com acesso discado
() De computador próprio da família com acesso ADSL
() De computador próprio da família com acesso via sinal de Rádio
() Em "lan house"
() No trabalho
() Em casa de amigos
() Na escola
 13. Em sua casa há televisão?
() Não
() Sim, sem antena ou com antena comum
() Sim, com antena parabólica
() Sim, TV por assinatura.

15. Cite três programas de TV que são os seus preferidos: _____
 _____.

II. OCUPAÇÃO ATUAL

16. Você trabalha?
 () Sim. () Não
17. Caso você trabalhe, responda:
 Em que? _____
 Há quanto tempo? _____
 Carteira assinada: () Sim () Não
 Em que lugar da cidade fica o seu emprego? _____
 Qual a sua renda pessoal:
 () Menos de R\$ 415,00
 () Entre R\$ 416,00 e R\$ 1245,00
 () Entre R\$ 1246,00 e R\$ 2490,00
 () Mais de R\$ 2491,00
18. Você já encontrou dificuldades para conseguir trabalho em função de morar no Rio Vermelho?
 () Sim () Não () Ainda não procurou emprego
19. Se você respondeu sim na questão anterior, cite o ou os motivo(s) que geraram a dificuldade:
 () Tempo de locomoção entre a residência e o trabalho
 () Preço da tarifa dos ônibus coletivos
 () Outro motivo: _____.
20. Represente a sua rotina diária, desde a hora em que você acorda até a hora em vai dormir, dividindo às 24 horas do dia entre as diversas coisas que você faz



Comentários (se necessário):

FAMÍLIA

21. Com quem você mora? Cite o grau de parentesco de todas as pessoas moram na mesma casa que você.

22. Os seus pais (ou pessoas com quem mora ou considera como pais) nasceram em Florianópolis? Em caso negativo, citar a cidade onde eles nasceram e o tempo em que vivem aqui.

Pai:

- () Sim, em Florianópolis.
 () Não, nascido em: _____.
 Está aqui há ____ anos.

Mãe:

- () Sim, em Florianópolis
 () Não, nascido em: _____.
 Está aqui há ____ anos.

23. Identifique abaixo a escolaridade dos seus pais:

Pai:

- () Nunca estudou
 () 1ª à 4ª série completo
 () 1ª à 4ª série incompleto
 () 5ª a 8ª série completo
 () 5ª a 8ª série incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino médio incompleto
 () Universitário completo
 () Universitário incompleto

Mãe:

- () Nunca estudou
 () 1ª à 4ª série completo
 () 1ª à 4ª série incompleto
 () 5ª a 8ª série completo
 () 5ª a 8ª série incompleto
 () Ensino médio completo
 () Ensino médio incompleto
 () Universitário completo
 () Universitário incompleto

24. Qual a ocupação principal dos seus pais atualmente:

Pai:

- () Empregado com carteira assinada
 () Empregado sem carteira assinada
 () Desempregado
 () Não trabalha fora. Cuida dos afazeres da casa

() Autônomo

Mãe:

- () Empregada com carteira assinada
 () Empregada sem carteira assinada
 () Desempregada
 () Não trabalha fora. Cuida dos afazeres da casa
 () Autônoma

25. Renda Familiar (Soma de todos os proventos da família)

- () Menos de R\$ 415,00
 () Entre R\$ 416,00 e R\$ 1245,00
 () Entre R\$ 1246,00 e R\$ 2490,00
 () Entre R\$ 2491,00 e R\$ 4150,00
 () Mais de R\$ 4150,00
 () Não sabe responder.

III. ESCOLARIZAÇÃO

26. Em que ano você entrou na primeira série do Ensino fundamental? _____.

27. Em que ano entrou na Educação de Jovens e Adultos? _____

28. Sempre estudou em escola pública?

- () Sim () Não

29. Você percebe diferenças entre a escola regular e a EJA em relação à forma de tratar os jovens?

- () Não () Sim

IV. SOCIABILIDADE - GRUPOS DE PERTENCIMENTO

30. Você tem um ou mais grupos de amigos com os quais você se encontra com frequência? Em caso afirmativo preencha no quadro abaixo um nome para identificar este (s) grupo(s); o motivo de aproximação das pessoas que fazem parte deste (s) grupo (s) e a frequência dos encontros destes grupos.

GRUPOS	FREQUENCIA DE ENCONTROS	LUGARES DE ENCONTROS	ATIVIDADES
Exemplo: Colegas que andam de bicicleta	Aos finais de semana	Trilhas no Muquém	Passeios de <i>bike</i>
Jovens da Igreja X	Duas vezes por mês	Salão da Igreja	Reuniões, festas..

31. Você pratica esportes?
 Sim Não

32. Se você respondeu sim na questão anterior, identifique qual é o esporte, a frequência com que você pratica (quantas vezes por semana ou por mês) e o lugar onde você pratica este esporte (por exemplo: na praia, na academia, na casa de um amigo...)

ESPORTE	FREQUENCIA COM QUE PRATICA	ONDE PRATICA

33. Identifique três atividades que você mais realiza no tempo livre.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ir à praia | <input type="checkbox"/> Freqüentar bares com amigos |
| <input type="checkbox"/> Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> Ir ao Shopping |
| <input type="checkbox"/> Ir à casa de amigos | <input type="checkbox"/> Visitar parentes |
| <input type="checkbox"/> Assistir televisão | <input type="checkbox"/> Ler |
| <input type="checkbox"/> Dançar | <input type="checkbox"/> Navegar na internet |
| <input type="checkbox"/> Fazer passeios | |

V. DESLOCAMENTOS – DIMENSÕES DE APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO

34. Cidade em que você nasceu: _____
35. Se não nasceu em Florianópolis, que idade você tinha quando aqui chegou?

36. Em Florianópolis, sempre morou no Rio Vermelho? () Sim () Não
37. Em caso negativo, cite os lugares onde morou:

38. Se sua família veio de outra cidade para viver em Florianópolis, identifique dois motivos que a levaram a escolher o Rio Vermelho entre outras localidades da Ilha?

39. O que você faz no Rio Vermelho, além de morar e estudar?

-
40. Você tem planos de um dia deixar de morar do Rio Vermelho?
() Sim () Não
41. Você Gosta de Viver no Rio Vermelho?
() Sim () Não
42. Identifique as localidades do Rio Vermelho para as quais você já tenha realizado um passeio:
() O Rio que dá o nome ao distrito do Rio Vermelho
() O Rio João Gualberto Soares
() O Parque Florestal do Rio Vermelho
() Trilhas em algum dos morros. Qual/Quais: _____
() O Canto da Praia do Moçambique
() As dunas do Rio Vermelho
() O Camping do Rio Vermelho
() A estrada que liga o Rio Vermelho à Vargem Grande
() Outros lugares – citar: _____
43. Você já percebeu algum tipo de preconceito ao dizer para alguém que você mora no Rio Vermelho?
() Sim () Não
44. Identifique os eventos que acontecem no Rio Vermelho você tem o hábito ir:
() Festa do Divino
() Festas juninas
() Campeonatos do River F. Clube
() Rodeios
() Cavalgadas
() Procissões
() Baile de carnaval
() Bingos
() Outros – Citar: _____

45. Identifique os eventos em que você já tenha ido, que acontecem no Centro de Florianópolis ou em outras localidades da Ilha :

- Festa da Laranja na Trindade
- Procissões
- Feira do Livro
- Feira das Flores
- Feira das Nações
- Festival de Teatro
- Festival de Audiovisuais do Mercosul
- Festas do Divino. Quais?
- Fenaostra
- Planeta Atlântida

Outros eventos - citar: _____

46. Identifique os eventos que acontecem no Estado de Santa Catarina que você já tenha ido:

- Fenarreco
- Oktoberfest
- Rodeios
- Festa do Pinhão em Lages
- Outras – citar: _____

47. Você já fez alguma viagem para outro estado?

- Não Sim – para onde? _____

48. Se você respondeu sim na questão anterior, identifique o motivo da viagem:

- Visita familiar
- Viagem a trabalho
- Passeio

49. Você vai ao centro de Florianópolis:

- Pelo menos uma vez por semana
- Pelo menos uma vez por mês
- Menos de uma vez por mês

50. Identifique os motivos que justificam, na maioria das vezes, a sua ida ao centro de Florianópolis. Use os números de 1 a 5 para identificar a frequência, sendo 1 para o motivo que ocorre na maioria das vezes e o número 5 para o que ocorre com menor frequência.

- Freqüentar cursos
- Fazer compras ou pagar contas em lojas
- Serviços médicos
- Serviços bancários
- Passeio
- Outros – citar: _____

VI. REFLEXÕES: ESCOLA – RIO VERMELHO - JUVENTUDE

51. O que o Rio Vermelho significa para você neste momento de sua vida?

52. Quais as suas expectativas em relação à educação de jovens e adultos?

53. Você se considera nativo da Ilha, por quê? Existem traços de sua forma de ser e de viver que você considera que possui por ser nativo da Ilha? Quais?

54. O que é para você a juventude?

55. Explique como você chegou à EJA? Você desistiu de estudar? Já reprovou de ano?

56. Identifique os aspectos positivos e negativos da EJA.

57. Qual a sua percepção sobre os professores da EJA?

Muito Obrigado pela sua atenção e disposição em responder este questionário.

Florianópolis, agosto de 2008.

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO NA UNIDADE DO BALNEÁRIO DOS INGLESES

QUESTIONÁRIO

VII. DADOS GERAIS: IDENTIFICAÇÃO – PROCEDÊNCIA - DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS E CULTURAIS

10. Nome: _____
11. Endereço completo (inclusive a localidade como, por exemplo, Sítio de Baixo; Comunidade do Siri; Sítio do Capivari; Ipanema). _____
-
12. Telefones para contato: _____
13. Email: _____
14. Idade: _____
15. Sexo: () Masculino () Feminino
16. Estado civil: () solteiro Casado () Outro: _____
17. Você tem filhos? () Sim. Quantos? _____ () Não
18. Você segue alguma religião?
- () Sim. Qual? _____ () Não
19. O imóvel em que você mora é:
- () Próprio da família e já está paga
- () Próprio da família que ainda paga o financiamento
- () Emprestado
- () Alugado
13. Se o imóvel é próprio da família, como você a classificaria em relação à situação da construção:
- () Está completamente pronto e não precisa de reparos.
- () Necessita ainda de acabamentos (reboco, piso, pintura).
- () É um imóvel provisório e a família pretende substituí-lo por uma nova construção quando possível
- () É um imóvel construído há anos e necessita de várias reformas
14. Você acessa a internet?
- () Somente quando é obrigado a acessar
- () Diariamente
- () Pelo menos uma vez por semana
- () Pelo menos uma vez por mês
- () Não. Nunca
15. Se você tem o hábito de acessar a internet, responda de onde você realiza a conexão com maior frequência:
- () De computador próprio da família com acesso discado
- () De computador próprio da família com acesso ADSL
- () De computador próprio da família com acesso via sinal de Rádio
- () Em "lan house"
- () No trabalho
- () Em casa de amigos
- () Na escola
13. Em sua casa há televisão?
- () Não
- () Sim, sem antena ou com antena comum

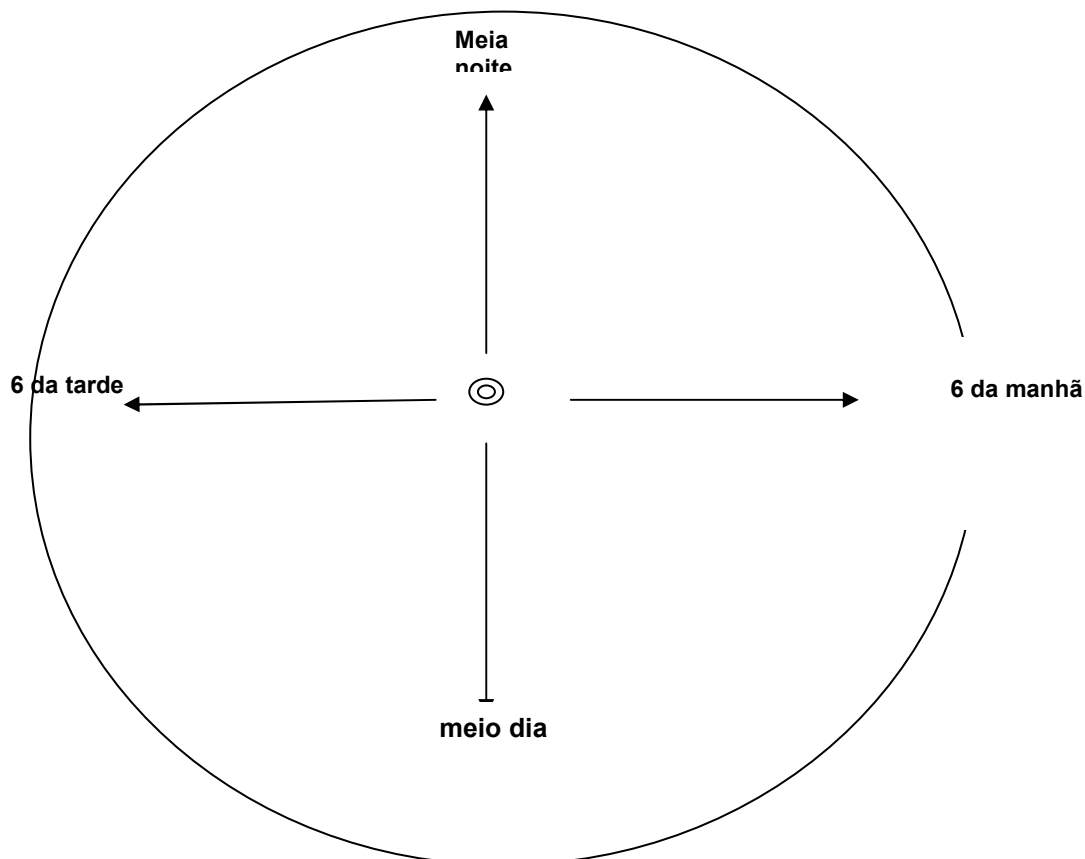
- () Sim, com antena parabólica
 () Sim, TV por assinatura.

23. Cite três programas de TV que são os seus preferidos: _____

_____.

VIII. OCUPAÇÃO ATUAL

24. Você trabalha?
 () Sim. () Não
25. Caso você trabalhe, responda:
 Em que? _____
 Há quanto tempo? _____
 Carteira assinada: () Sim () Não
 Em que lugar da cidade fica o seu emprego? _____
 Qual a sua renda pessoal:
 () Menos de R\$ 415,00
 () Entre R\$ 416,00 e R\$ 1245,00
 () Entre R\$ 1246,00 e R\$ 2490,00
 () Mais de R\$ 2491,00
26. Você já encontrou dificuldades para conseguir trabalho em função do lugar em que você mora?
 () Sim () Não () Ainda não procurou emprego
27. Se você respondeu sim na questão anterior, cite o ou os motivo(s) que geraram a dificuldade:
 () Tempo de locomoção entre a residência e o trabalho
 () Preço da tarifa dos ônibus coletivos
 () Outro motivo: _____.
28. Represente a sua rotina diária, desde a hora em que você acorda até a hora em que vai dormir, dividindo às 24 horas do dia entre as diversas coisas que você faz



Comentários (se necessário):

FAMÍLIA

29. Com quem você mora? Cite o grau de parentesco de todas as pessoas moram na mesma casa que você.

30. Os seus pais (ou pessoas com quem mora ou considera como pais) nasceram em Florianópolis? Em caso negativo, citar a cidade onde eles nasceram e o tempo em que vivem aqui.

Pai:

- Sim, em Florianópolis.
- Não, nascido em: _____.
- Está aqui há ____anos.

Mãe:

- Sim, em Florianópolis
- Não, nascido em: _____.
- Está aqui há ____anos.

30. Identifique abaixo a escolaridade dos seus pais:

Pai:

- Nunca estudou
- 1ª à 4ª série completo
- 1ª à 4ª série incompleto
- 5ª a 8ª série completo
- 5ª a 8ª série incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Universitário completo
- Universitário incompleto

Mãe:

- Nunca estudou
- 1ª à 4ª série completo
- 1ª à 4ª série incompleto
- 5ª a 8ª série completo
- 5ª a 8ª série incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Universitário completo
- Universitário incompleto

31. Qual a ocupação principal dos seus pais atualmente:

Pai:

- Empregado com carteira assinada
- Empregado sem carteira assinada
- Desempregado
- Não trabalha fora. Cuida dos afazeres da casa
- Autônomo

Aposentado

Mãe:

- Empregada com carteira assinada
- Empregada sem carteira assinada
- Desempregada
- Não trabalha fora. Cuida dos afazeres da casa
- Autônoma
- Aposentada

32. Renda Familiar (Soma de todos os proventos da família)

- Menos de R\$ 415,00
- Entre R\$ 416,00 e R\$ 1245,00
- Entre R\$ 1246,00 e R\$ 2490,00
- Entre R\$ 2491,00 e R\$ 4150,00
- Mais de R\$ 4150,00
- Não sabe responder.

IX. ESCOLARIZAÇÃO

33. Em que ano você entrou na primeira série do Ensino fundamental? _____.

34. Em que ano entrou na Educação de Jovens e Adultos? _____

35. Sempre estudou em escola pública?

- Sim
- Não

36. Você percebe diferenças entre a escola regular e a EJA em relação à forma de tratar os jovens?

- Não
- Sim

X. SOCIABILIDADE - GRUPOS DE PERTENCIMENTO

41. Você tem um ou mais grupos de amigos com os quais você se encontra com frequência? Em caso afirmativo preencha no quadro abaixo um nome para identificar este (s) grupo(s); o motivo de aproximação das pessoas que fazem parte deste (s) grupo (s) e a frequência dos encontros destes grupos.

GRUPOS	FREQUENCIA DE ENCONTROS	LUGARES DE ENCONTROS	ATIVIDADES
Exemplo: Colegas da praia	Aos finais de semana	Praia do Santinho	Pegar ondas
Jovens da Igreja X	Duas vezes por mês	Salão da Igreja	Reuniões, festas..

42. Você pratica esportes?

() Sim () Não

43. Se você respondeu sim na questão anterior, identifique qual é o esporte, a frequência com que você pratica (quantas vezes por semana ou por mês) e o lugar onde você pratica este esporte (por exemplo: na praia, na academia, na casa de um amigo...).

ESPORTE	FREQUENCIA COM QUE PRATICA	ONDE PRATICA

44. Identifique três (**somente três**) atividades que você mais realiza no tempo livre.

- () Ir à praia
- () Ir ao cinema
- () Ir à casa de amigos
- () Assistir televisão
- () Dançar
- () Fazer passeios
- () Frequentar bares com amigos
- () Ir ao Shopping
- () Visitar parentes
- () Ler
- () Navegar na internet

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Dimensionar a experiência territorial:

Por onde andou antes de chegar aqui? Como chegou? Onde estás agora? Perspectivas de futuro (a que territórios remetem os horizontes vislumbrados?).

Como vivenciou a experiência de apropriação do lugar: práticas e relações. “Dores e prazeres¹⁰” de viver aqui. Os “meus territórios”. Identificar os elementos mediadores na apropriação do espaço (o trabalho? As atividades da eja no centro? Os grupos de referência?)

Onde eu moraria? Onde eu não moraria? Onde eu gostaria de estar?

Dimensionar a experiência de ser jovem:

Percebe-se como jovem? Os “prazeres e as dores de ser jovem”. Como é ser jovem no lugar em que vive (entre as ofertas da “Ilha da Magia” dos Ingleses “Balneário”, do Rio Vermelho “tranquilo” (lugares imaginados) x os limites da localidade vivenciada no cotidiano). Os jovens daqui e os de acolá... (em que medida os sujeitos entrevistados se definem a partir da forma como percebem os jovens de outros lugares). Ser jovem significa estar em que lugares?

Dimensionar a experiência na EJA

A eja na trajetória individual: marcas da escolarização. Identificar referências temporais que dão sentido à trajetória – e os elementos mobilizados na explicação da condição de sujeito EJA (por exemplo: “comecei a trabalhar e parei de estudar”; ou “naquela época eu não queria saber de estudar”); O projeto da EJA: compreensão do ritual, perspectivas, avaliação da proposta). Como percebe o espaço da escola.

Delinear as trajetórias constituídas no entrelaçamento das diferentes dimensões dos sujeitos

O morador- o jovem – o aluno da eja: em que medida a experiência na EJA (totalidade: relações com colegas, com professores, realização da pesquisa, o voltar a estudar...) se relaciona com a constituição do sujeito jovem?

MODELO DE DECLARAÇÃO DOS INFORMANTES - ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES
ORIENTADORA: Dra. OLGA CELESTINA DA SILVA DURAND
MESTRANDO: DANIEL GODINHO BERGER
PROJETO DE DISSERTAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS JOVENS DA EJA

DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Eu, _____, portador do documento _____, declaro ter conhecimento dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa acadêmica “Constituição de sujeitos jovens da Educação de Jovens e Adultos” no qual atuo como informante. Autorizo a utilização dos dados coletados nas entrevistas para fins científicos, desde que, resguardados os princípios éticos que regem uma pesquisa acadêmica quanto ao respeito à privacidade e ao anonimato dos informantes.

Assinatura do informante: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2008.

**“MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE TEXTOS DE
AUTORIA DOS JOVENS”**

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, declaro ter conhecimento das finalidades e objetivos da pesquisa de mestrado “Constituição de sujeitos jovens da EJA” em elaboração pelo mestrando Daniel Godinho Berger e autorizo a reprodução de trechos de meus trabalhos realizados como “horas não presenciais” e de meu relatório diário, no corpo da respectiva dissertação, desde que resguardados o anonimato da autoria.

Florianópolis, ____ de _____ de 2008.

Assinatura

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES

1. Nome completo: _____
2. Cargo e/ou função: _____
3. Contatos - telefone: _____ email: _____
4. Naturalidade: _____
5. Idade: _____ anos
6. Bairro onde reside: _____ (Citar o município caso não seja Florianópolis): _____
7. Se não nasceu em Florianópolis, há quanto tempo reside na cidade ou na região da grande Florianópolis? _____
8. Você considera que conhece o Rio Vermelho:
 () muito pouco
 () pouco
 () bem
 () muito bem
6. O que mais te chama a atenção aqui no Rio Vermelho? Por quê?

_____.
5. Você escolheu o Núcleo Rio Vermelho/Ingleses, por qual motivo?
 () Proximidade com residência
 () Em função de já ter trabalhado no ano anterior
 () Pela disponibilidade de vaga
 () Outro motivo (especificar): _____
6. Gostaria de continuar a trabalhar na EJA no próximo ano? Por quê?

_____.
7. Há quanto tempo trabalha na EJA? _____.
8. Núcleos que já trabalhou/ano letivo: _____.

9. Situação funcional prefeitura de Florianópolis:

() Efetivo desde __/__/__ – Tempo de serviço total, incluindo tempo como substituto: _____.

() Substituto - Tempo de serviço nesta situação na Rede Municipal de Ensino: _____.

10. Você já conhecia o projeto pedagógico desenvolvido na EJA da rede municipal de ensino antes de ingressar no cargo?

() Sim

() Não

11. Formação profissional

Nível	Situação			
	Instituição	Curso ou programa de pós-graduação	Incompleto (Citar previsão de conclusão se estiver cursando)	Completo (Citar ano de conclusão)
Graduação				
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

12. Qual a sua opinião sobre o projeto do projeto de EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis (aspectos positivos e negativos)?

13. Como você definiria os estudantes jovens da EJA desse núcleo? Você percebe diferenças entre os jovens do Rio Vermelho e dos Ingleses?

14. O que é a *juventude* em sua opinião?

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES DA EJA/PMF

1. Trajetória docente/eja

- *Como chegou à eja?*
- *Conhecimento do projeto antes do ingresso na eja.*
- *Conseqüências para a vida profissional*

2. O projeto de eja da prefeitura

- *Objetivos do projeto (perspectiva pessoal)*
- *Reestruturações do projeto desde sua implantação*
- *Fundamentação teórica do projeto*
- *Normatização do projeto (portaria, resolução, outro)*
- *A avaliação do projeto: quais os instrumentos? Há registro?*
- *Avaliação do aluno*