

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

***TRAVESSIAS SIMBIÓTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: A ESCOLA DO SOL E A ESCOLA DA LUA NAS
NARRATIVAS DAS JUVENTUDES***

Alexandre Cougo de Cougo

RIO GRANDE

2009

ALEXANDRE COUGO DE COUGO

TRAVESSIAS SIMBIÓTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ESCOLA DO SOL E A ESCOLA DA LUA NAS NARRATIVAS DAS JUVENTUDES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias.

Rio Grande, 2009

C854t Cougo, Alexandre Cougo de

Travessias simbióticas na educação de jovens e adultos: a escola do sol e a escola da lua nas narrativas das juventudes / Alexandre Cougo de Cougo. - Rio Grande : FURG, 2009.

142 f. : il. Color

Orientadora: Profa. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, RS – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, 2009.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Juventude. 3. Histórias de vida. 4. Cultura escolar. I. Dias, Cleuza Maria Sobral.

II. Título.

CDU 504:374.7

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra Lemos CRB10-1530

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TRAVESSIAS SIMBIÓTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ESCOLA DO SOL E A ESCOLA DA LUA NAS NARRATIVAS DAS JUVENTUDES

Alexandre Cougo de Cougo

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Valdo Barcellos
Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi
Universidade Federal do Rio Grande

Rio Grande, 2009



**Dedico esta travessia narrativa à Mulher das mulheres
de minha vida, e ao Homem dos homens. À Mãe e ao
Pai que amam infinitamente, e que educam em saberes
dosados de afeto e utopia, a essência deste e de outros
sonhos...**

AGRADECIMENTOS...

*“Vem, anda comigo, pelo planeta,
 Vamos sumir!
 Vem, nada nos prende, ombro no ombro, vamos sumir!
 Não importa
 Que deus jogue pesadas moedas do céu
 Vire sacolas de lixo pelo caminho
 Se na praça em Moscou
 Lênin caminha e procura por ti
 Sob o luar do oriente
 Fica na tua
 Não importam vitórias
 Grandes derrotas, bilhões de fuzis
 Aço e perfume dos mísseis nos teus sapatos
 Os chineses e os negros
 Lotam navios e decoram canções
 Fumam haxixe na esquina
 Fica na tua
 Vem, anda comigo, pelo planeta,
 Vamos sumir!
 Vem, nada nos prende, ombro no ombro, vamos sumir!
 Não importa
 Que Lennon arme no inferno a polícia civil
 Mostre as orelhas de burro aos peruanos
 Garibaldi delira
 Puxa no campo um provável navio
 Grita no mar farroupilha
 Fica na tua
 Não importa
 Que os vikings queimem as fábricas do Cone sul
 Virem barris de bebidas no rio da prata
 M'boitatá nos espera
 Na encruzilhada da noite sem luz
 Com sua fome encantada
 Fica na tua
 Poetas loucos de cara
 Soldados loucos de cara
 Malditos loucos de cara
 Ah, vamos sumir!
 Parceiros loucos de cara
 Ciganos loucos de cara
 Inquietos loucos de cara
 Ah, vamos sumir!
 Vem, anda comigo, pelo planeta,
 Vamos sumir!*

Vem, nada nos prende, ombro no ombro, vamos sumir!
Se um dia qualquer
Tudo pulsar num imenso vazio
Coisas saindo do nada
Indo pro nada
Se mais nada existir
Mesmo o que sempre chamamos real
E isso pra ti for tão claro
Que nem percebas
Se um dia qualquer
Ter lucidez for o mesmo que andar
E não notares que andas
O tempo inteiro
É sinal que valeu!
Pega carona no carro que vem
Se ele é azul, não importa
Fica na tua
Videntes loucos de cara
Descrentes loucos de cara
Pirados loucos de cara
Ah, vamos sumir!
Latinos, deuses, gênios, santos, podres
Ateus, imundos e limpos
Moleques loucos de cara
Ah, vamos sumir!
Gigantes, tolos, monges, monstros, sábios
Bardos, anjos rudes, cheios do saco
Fantasmas loucos de cara
Ah, vamos sumir!
Vem, anda comigo, pelo planeta,
Vamos sumir!
Vem, nada nos prende, ombro no ombro, vamos sumir!”
(Vitor Ramil)

Apreendi, desde muito cedo, que a minha condição de existência feliz, quase no sempre, dependia das paixões, das coragens e das loucuras que precisava assumir... É, e nesta viagem mágica de estrelas e luas, de sóis e arco-íris encantados, nuvens passageiras e maravilhosas águas delineadas de uma terra que inspira poesia, surgiam os muitos loucos e loucas, de cara e de corpo, de sonhos e brilhos no olhar... aqueles e aquelas que sempre encontrei nas esquinas, nos becos, nas calçadas e ruas estreitas e cheias do meu caminho... Por isso lembrar e agradecer....

A professora e orientadora louca de cara... que me encarou e me assumiu, me permitindo vãos para além dos meus próprios devaneios iniciais... a orientadora que me desenhou mundos e me apresentou nuances de uma pesquisa sonhada... a Cleuza mulher, mãe, educadora, e uma linda presença de inteligência, suavidade e poesia em minha caminhada...

exemplo profissional que levo comigo para todas as minhas possíveis e impossíveis trilhas... E ao Zezinho, pelas caronas, pelas conversas alegres, pela sensibilidade estampada em música, e a disponibilidade e bondade permanente...

Nas leituras e encantamentos, nas noites e madrugadas acordado perdido em palavras e pensamentos, e nos tranSES e possibilidades assumidas, surgiram os encontros com outros narradores, também possíveis loucos de cara, que compartilham comigo desse processo ao qual me aventurei – Professora Maria do Carmo Galiuzzi, Professor Elizeu Clementino de Souza, Professor Valdo Barcelos – educadores que, em pleno devaneio, escolhi para compor minha banca. Reconheço vocês nas marcas do meu processo de constituição existencial, no Alexandre em mutação e formação... por isso o atrevimento do convite, que me estimula e me compromete ainda mais.

Os jovens narradores – sonhadores – loucos de cara... meninos que proliferam andanças e desejos pelos caminhos da EJA e das lutas cotidianas da cidade do Rio Grande... Vladimir e Daniel, imprescindíveis em suas histórias, em suas vozes, em suas voracidades e pensamentos por uma vida cada vez melhor... aqueles que são a verdadeira essência deste trabalho...

Os amores encarnados nos sonhos, aqueles bem tresloucados, significativamente utópicos, deliciosamente possíveis... a paixão que me faz olhar pra minha doce Mãe e querer sempre tê-la aqui, comigo... a minha primeira louca de cara, que me mostrou os primeiros passos e me instiga a ser mais, a ser feliz... ela, sempre ela, eternamente e amada Mãe, que me ensina a sentir e a sorver a vida. E ao mais corajoso dos homens que já conheci, aquele que hoje me olha e me encara, brilho longínquo, e que me deixa aparar sua barba, preparar seu café, me deixa minimamente cuidá-lo, apenas um pouco do tudo que já me fez... meu Pai, o meu centro de caráter e ética, inspiração para ser gente... meu velho louco. Mãe e Pai: dois pólos de minha essência... meus loucos de invenção...

Os meus irmãos, todos devidamente loucos, todos os quais eu sou um pouco e eles um pouco eu... loucos na cara e na coragem... não importam derrotas ou grandes vitórias... Marino, João, Marta, Bere, André... sempre carreguei comigo um gosto leve de felicidade e orgulho desses nomes, dessas marcas... quis aprender com cada um... com o Marino, a força e a determinação, o permanente sorriso e a molecagem do primogênito... com o João, o sentimentalismo, a bondade e o coração imenso, talvez o maior que já conheci... com a Marta, que me deixou um pouco mais cheio de dengos, a doçura e a garra, e o nunca desistir... com a Bere, a mudança, a alegria, a coragem e a contínua capacidade de crescer e ser feliz... com o André, o caçula, a quem eu mais perturbo, aprender a ser mais crítico, a ter orgulhos, e a

brincar de ser pai e ser filho... o amor faz isso com a gente... e me fez assim, aprendendo com estes outros loucos...

E dos irmãos vieram outros e mais outros... tantos outros por este caminho... que hoje a loucura se fez de tamanha forma na família, que garantimos muito mais anos de devaneios... loucura boa, do Rafael, da Lidiane, da Cris, do Failon, do Mailon, da Andressa, da Janaina, da Larissa, da Tainara, da Karine, do Joãozinho, do Júnior, do Gabriel e da Lorena, as sobrinhas e sobrinhos, que cresceram e crescem querendo muito desse mundo... que bom... da Ana, da Cleuza, do Marinho, da Dona Lourdes, da Delair... das histórias que foram, e foram algumas, das histórias que permanecem, e também são outras... na verdade, todas sempre permanecem, mas os loucos de cara aprenderam a dar um jeito... a vida pedia que continuássemos...

Mas os loucos, mesmo os de cara, são impulsionados aos encontros... e quantos encontros se fizeram... latinos, deuses, moleques, fantasmas, sábios, vamos sumir... vem, anda comigo... os amigos e amigas, meu avesso, meu convexo... aqueles espelhos da minha alma louca... aqueles outros loucos... desde o princípio... as loucas amigas que marcam minha trajetória, minha história, minhas andanças... a sábia louca Daiane, das salas verdes do Cipriano, das conversas longas, dos abraços demorados, das aventuras na mente, do tempo eterno... a louca cúmplice, a Sabrina do quente café compartilhado em manhãs frias, no desejo de felicidade, da luta na educação e do amar sempre... a Andréa da loucura canceriana, de diálogos no olhar, no silêncio, nos segredos, e na fartura de carinho e amor... a Vereni de loucura histórica, do chimarrão mais caloroso e sincero que tenho, nas dúvidas divididas nas madrugadas, da saudade permanente... a Carol e a loucura apaixonada, sensível na arte de querer e ser presença, no riso e na lágrima, sempre... a louca da paz, Leane da longa harmonia construída no longínquo, dos tempos do médio, dos jogos de futebol à amizade na História e ao amor que ainda devotamos... a Arlete louca sentimental, do exacerbado gosto pelas grandes loucuras, nos sonhos e nos amores dialogados... a Thaís, louca irônica, dos risos e falas largadas ao vento, na vontade de querer mais, e mais... a Ana Lúcia, a louca de alegria, que é Gêmeos e é força, nos vinhos, sonhos, praias, Larus e felicidades, nos mundos que construímos...

De um curso banhado de “Utopia”, se fez amizades e se fez o amor, e casou quatro seres, casou quatro loucos de cara, loucos de desejos, loucos do mundo, loucos de vida... quatro são os lados que transitam neste complexo desenho da loucura... Renata, Gustavo, Maisson e Eu... os loucos que se amam...

De uma experiência louca de um Projeto Rondon – viagens encantadas em terras gaúchas de Dom Pedrito e amapaenses de Mazagão – saltaram novos loucos, que se

encontraram e se estranharam... e logo muito em breve se ataram perdidamente, fios de esperança e vontade de viver... depois cúmplices, depois desejosos, depois presenças de vida, amigos... loucos para as aventuras que ainda quero costurar por este Brasil e por este mundo... Drica, Jota, Gi, Felipe, Adri e Rodrigo... os meus loucos de um horizonte verde...

Um dia um partido chega e acontece... as reuniões, as pessoas e suas falas precisas, tencionadoras, instigantes... e a juventude que se fez e Eu junto... juventude... e as amizades que se formaram e ficaram... amigos loucos do Cassino, da mudança, do sonho do outro mundo possível, dos desejos... André, Paulo, Ricardo, Roberto, Gustavo, Lucinha, Miriane, Mary, Elisa, Eliana, Gorete, Rejane... loucuras que me alimentam ainda, e que fazem ser o que sou... a sonhar a liberdade e igualdade na diversidade que sempre desejarei...

Ao amigos e ao Núcleo que me fez ser diferente, me fez encarar as coisas, este mundo de coisas, com um outro olhar... ao NEEJA que me instigou a ser extensionista e pesquisador, que me fez pensar o ser educador, e me pensar neste confuso universo da educação... aos de ontem, aos de hoje e aos de amanhã... Brunão, Jadna, Joca, Melissa, Suzana, Giovana, Vanise, Vanessa, aos novos e aos velhos, aos loucos das trocas e da beleza de saberem-se eternos aprendizes, este é o espaço privilegiado para os sonhos e constituições, para pensar e construir a utopia de todos nós...

Nos caminhos da Vida e do Mestrado, encontros e desencontros, loucos e loucas, pirados de carteira, assumidos e incontroláveis... os amigos que fiz e que sinto saudades diárias, do muito compartilhar, do muito sorrir, do muito aventurar, e do muito sonhar... amigos da educação ambiental... Geórgia, Rodrigo, Ivonne, Cris, Bárbara, Alice, Cassiano,... e alguns outros, que criam desejos de volta, de reencontro, de novas quintas duplas, de abraços fraternos e novos mergulhos nas noites frias de um Cassino bem guardado em nossas memórias...

E os loucos de cara que sempre se encontram atingiram um novo espaço... no CAIC – FURG novos olhares e novos abraços foram encontrados, loucuras de vivências pedagógicas, existenciais e sociais... direção, professores, estudantes, comunidade, e alguns novos amigos, e muitos diálogos intermináveis em um tempo de grande construção e presença instigante de todos os companheiros cotidianos deste imenso Centro de sonhos...

A Loucura das loucuras constitui-se na mais doce das poesias que eu já enfrentei, a mais cantante das canções a quem já sucumbi, a mais ouvida das vozes que me soaram no ouvido... a Poesia em forma de gente, que carrego no peito, na mente, no pulso e no horizonte... a que transformou os meus abris em felizes portos de reafirmação da paz e do amor... a Poesia da verdade mais íntima, das não ausências, pois em ti navego os sonhos que

lançamos a cada dia... loucura boa de conhecer e de se eternizar, em meio a Poesia que compartilha certezas e incertezas cotidianas... Poesia, a identidade caricaturada do meu Amor Louco de Cara...

Ao Louco Deus da Criação, a felicidade da existência, do compartilhar o mundo com as gentes da qual sou parte. Os diálogos solitários a beira mar... o pátio da casa dos meus pais e seus cantos mágicos... a Lagoa dos Patos e o entardecer laranja... as festas loucas e eternas... o vento que toca as faces... as noites cassineiras de lua e estrelas... as descobertas efervescentes... a chuva no vidro da janela da frente... o chimarrão que me faz tocar a tua mão... o cheiro de esperança que me guia neste horizonte largo...

Essas são as loucuras deflagradas que tecem minhas entranhas, que escorrem vorazmente pelos meus poros, pela minha pele, pelos meus sentidos, pelos meus sonhos... os loucos de cara que sempre procurei e sempre encontrei... loucos e loucas, que embarcaram comigo nesta viagem sócio-existencial, ombro a ombro, passo a passo, lua a lua... sumiços e aparições dos narradores – caminhanes em simbiose de constituição...

Vem, vamos sumir!!!!

A luz que flui da Lua, não faz parte do cenário de nossa vida diurna. O âmbito que ilumina de maneira imprecisa parece pertencer a uma anti-Terra ou a uma Terra vizinha. Já não é aquela Terra que a Lua segue como satélite, mas sim aquela a que ela mesma transformou em satélite. Seu peito amplo, cuja respiração foi o tempo, já não se mexe; finalmente a criação regressa ao ponto de partida e pode novamente pôr o véu de viuvez que o dia lhe havia arrebatado. O pálido raio que permeava através da persiana de meu quarto me fez compreender aquilo. Meu dormir se tornou intranquilo; a lua o cortava com seu vaivém. Quando ela estava em meu quarto e eu acordava, me desalojava, pois parecia não querer abrigar ninguém a não ser a si própria. (BENJAMIN, 1997, 138-139)

Nos diálogos intermináveis,
na imensidão da noite fria,
que, de súbito, me acalentavas...
e nos dias pálidos, de sol ou cinzas,
na presença doída da lembrança,
de quem por ti, sempre esperava...

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a compreensão dos sentidos da escola e do lugar da EJA nos percursos de vida de dois jovens educandos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que assume o caráter constitutivo de um texto narrativo. A construção metodológica incorpora os meandros da pesquisa narrativa, através da abordagem (auto)biográfica e das Histórias de Vida enquanto possibilidade de investigação e formação, bem como na utilização dos diários dos momentos do narrador-pesquisador. O suporte teórico-prático pautou-se na dialogicidade entre as concepções paradigmáticas da Pesquisa Narrativa, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Ambiental e da Juventude. Desta forma, a escuta das histórias de vida dos jovens educandos e o processo de análise das mesmas possibilitou a (re)escrita particularizada das duas trajetórias, a demarcação de múltiplos sentidos manifestados e o posterior entrecruzamento dos sentidos apreendidos. As narrativas revelaram a presença marcada da experiência da vida escolar na infância – a *Escola do Sol* – nas trajetórias de vida dos jovens estudantes, da mesma forma que destacaram a *Escola da Lua* – o espaço da educação de jovens e adultos – como lugar imprescindível para o sonho e a constituição do projeto de vida. A *Escola do Sol* surge caracterizada como um espaço paradoxal na narrativa das vivências, uma vez que permite a retomada de lembranças positivas ligadas ao afeto e às relações estabelecidas no seio da escola, mas também perpassa a retomada da experiência do fracasso escolar e da culpabilização do jovem por este insucesso. A *Escola da Lua*, por sua vez, é narrada pelos jovens como espaço de ascensão e transformação social e existencial, demarcando a instituição escolar como o lugar da busca pelo progresso pessoal, pela profissionalização, e conquista dos sonhos e da felicidade. Nesta escrita, a *Escola da Lua* fez-se tempo, e fez-se espelho, recriando um mundo projetado para os jovens e adultos narradores de sonhos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juventude; Histórias de Vida; Cultura Escolar;

ABSTRACT

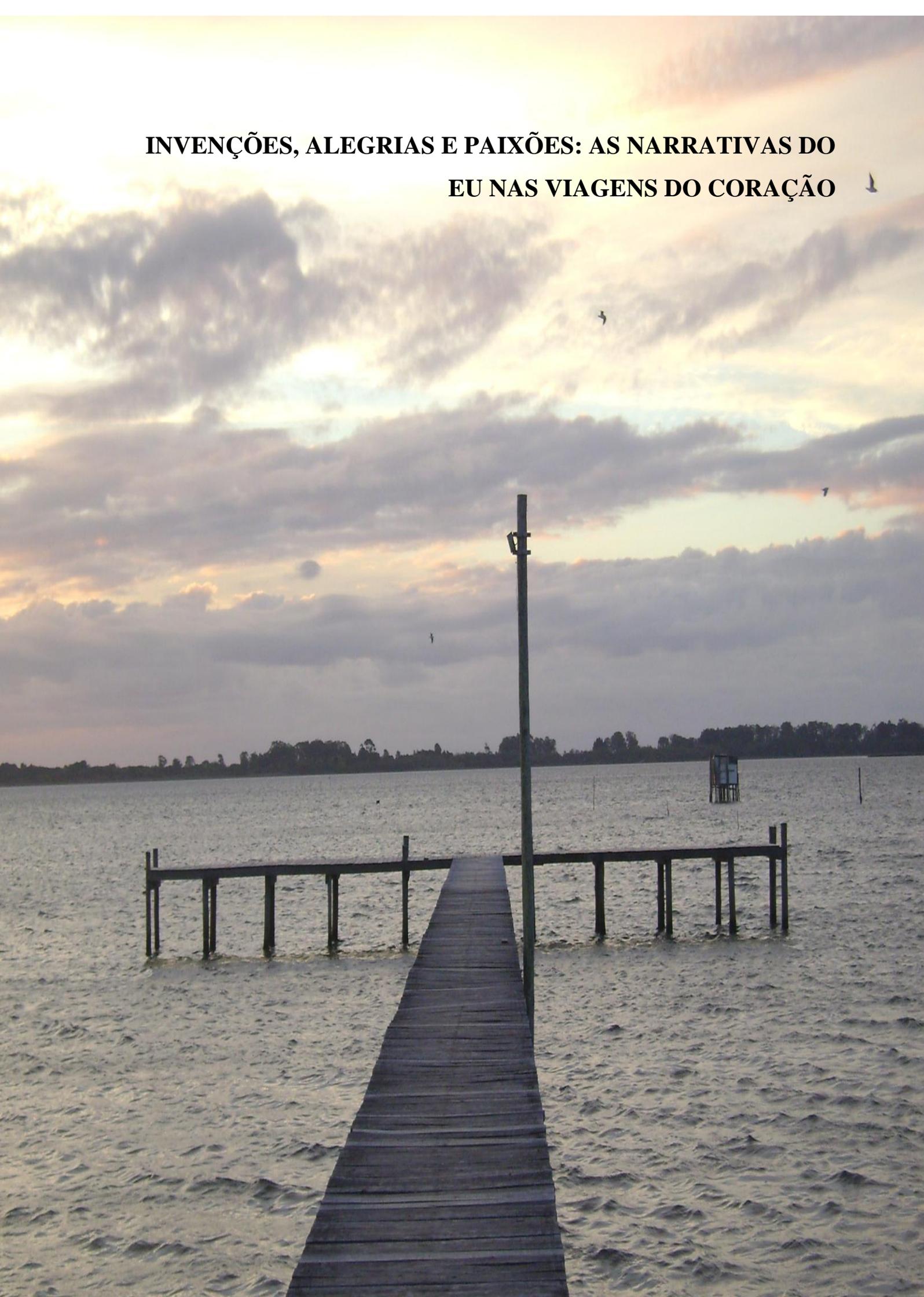
This research presents the comprehension of the reason of school and the place of “EJA” in the course of life of two young students. It deals with a valuable research, which presents a constructive character of a narrative text. This methodological construction annexes the windings of a narrative research, through an (auto) biography approaching and through the Life Stories, while being a possibility of information and investigation, as well as through the utilization of the narrator-researcher’s diaries. The theoretical-practical support has been supported through the dialogue between the paradigm concepts of Narrative Research, Education of Young and Adults, Environmental Education and Youth. Thus, listening to life stories from young students and their analyzing process has made possible the particular (re) writing of both pathways, the demarcation of multiple manifested reasons and the later interconnection of the learned reasons. The narratives reveal the significant presence of the childhood’s school-time experiences – the text “Escola do Sol” – in the young students’ pathways of life, in the same way that they emphasize the other one, “Escola da Lua” – the space of education of young and adults – as an indispensable place to dream and construct their life projects. The text “Escola do Sol” emerges with characteristics of a paradoxical space in the narrative of the lived experiences, once it allows retake some positive memories connected to the effect and to the relations established in the educational environment, though it also retakes the fact of failing and, as a result, having the students blamed for this unsuccessful happenings. Referring now to “Escola da Lua”, this text is narrated by the young people as a way of ascendancy and of social and existential transformation, delimitating the educational institution as a place for personal growth, professionalization, and for the achievement of dreams and happiness. In this work, “Escola da Lua” became time mark and roll model, recreating a world projected for the narrators of dreams, the students.

Key words: Education of Young and Adults; Youth; Life Stories; Educational Culture.

SUMÁRIO

INVENÇÕES, ALEGRIAS E PAIXÕES: AS NARRATIVAS DO EU NAS VIAGENS DO CORAÇÃO.....	16
TRILHAS E (DES) CAMINHOS: AS NARRATIVAS NA TESSITURA DO LUGAR CHAMADO MÉTODO	39
Pontos e Contrapontos: as experiências trilhadas na jornada de pesquisa	49
<i>Trajetórias de uma Tenda Itinerante</i>	49
<i>Tramas e traços da pesquisa</i>	54
<i>Os Jovens Narradores da EJA</i>	56
<i>Procedimentos e materiais na abordagem Narrativa</i>	57
ALDEIA DE MÚLTIPLAS TENDAS: ENTRELAÇAMENTOS PRÁXICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	62
Constituições socioculturais no campo da Educação de Jovens e Adultos	65
HISTÓRIA DO VLADIMIR... O SORRISO NA CASA DO SONHO	78
O começo de tudo: infância e família como portos de segurança	79
Criações e (re)memórias de uma <i>Escola do Sol</i>	83
Tempos de distância – da escola da infância rumo à noite de uma outra escola.....	88
Noite e sonho: encontros do jovem na <i>Escola da Lua</i>	91
HISTÓRIA DO DANIEL... O OLHAR DA ESTRELA QUE DANÇA	99
Nascimento e infância: a família que se faz marca	100
“Minha escola” da infância e adolescência na memória: histórias de entrega e conflito	105
A chegada na <i>Escola da Lua</i> : sentidos de uma densa travessia	109
JOVENS HISTÓRIAS: ENCANTAMENTOS NARRATIVOS ENTRE AS ESCOLAS DO SOL E DA LUA	119
Era uma vez uma escola... a infância cantada na lembrança	122
Tempos de travessia... crianças que saem, jovens que entram	125
A simbiose dos tempos na <i>Escola da Lua</i> ... metáforas da EJA.....	130
REFERÊNCIAS	133

**INVENÇÕES, ALEGRIAS E PAIXÕES: AS NARRATIVAS DO
EU NAS VIAGENS DO CORAÇÃO**



INVENÇÕES, ALEGRIAS E PAIXÕES: AS NARRATIVAS DO EU NAS VIAGENS DO CORAÇÃO

“Hoje me parece um dia excepcionalmente especial para escrever. Começar aqui a relatar as minhas vivências nesta nova etapa que começa me empolga, principalmente porque sei que o começar não envolve apenas a certeza de um envolvimento de formação, de entusiasmo acadêmico insípido. Mais do que isto. É cor nova, é tom, é terra ardente para se pisar e sentir, é vida que pulsa e pede atenção, intensidade, prazer. Hoje, primeira etapa, a matrícula em um novo tempo, o Mestrado de razões profundas, lembranças palpitantes, e convites ao vôo, que transbordam minha lucidez. [...] A vida chama para a reflexão, do aqui, e o amanhã virá dos passos que dou agora. E assim leio, e assim estudo. É o agora. Muitas coisas ao mesmo tempo, e eu contemplo. Tenho sono, a leitura fica para a manhã de terça, mas me sinto, longinquamente, feliz¹”.

Na escrita providencial dos diários, que acompanharam os passos desta pesquisa-formação, retomo as palavras de um dia 5 de março de 2007, dia de matrícula, de começo, de reflexão pontual, de convite ao vôo... No estudo narrativo a que se propõe esta dissertação, o diário assume o alicerce principal para a investigação formativa instaurada no (re)visitar da memória, na narrativa e no (re)pensar do vivido, e na criação e formação que emerge do (re)olhar demarcado. Para Hess e Weigand (2006), o diário é uma forma de escrita calorosa, onde o autor registra o que se passa, o que se vê, o que se percebe e o que se concebe em um dado momento, e onde, por meio do distanciamento provocado pelo espaço temporal existente entre o momento da escrita e o momento da leitura, o autor do diário, ao reler sua obra, o faz assumindo uma postura crítica e reflexiva de si. O “diário dos momentos” é tomado em Hess (2006) enquanto compreensão para a forma como os registros pessoais do autor-pesquisador foram escritos: do momento do vivido para o diário dos momentos.

¹ Fragmento recolhido da escrita de abertura de um dos diários construídos pelo autor-pesquisador, ao longo das vivências do Curso de Mestrado em Educação Ambiental.

* * *

*A lua rompe uma estética laranja,
E encara-me com um novo semblante.
É crua e fria, num misto de franqueza,
Desesperadora do louco caminhante.*

A lua é a mais terna e fiel companheira das descobertas e desarmes com o que esta pesquisa propõe-se a dialogar. Sua singela aparição projetou tantas invenções e tantos Eus possíveis em um meandro de dor e criação, que ousou afirmar que, juntamente aos demais sujeitos narradores deste estudo, a lua constitui-se também um novo sujeito narrador. Ela é o eterno reflexo do Eu desnudado, e Eu o raio vivo do seu brilho: Satélite e homem em um mesmo estado de contemplação.

Mas lua e homem não são neutros na vivência do encantamento. Todos os passos, assim como as andanças, pressupõem escolhas: verossímeis, dolorosas, repletas de desejo ou náusea... felicidades. As escolhas categorizam os caminhos, forjando-os e forjando-nos. Dom Juan, o velho *brujo* da obra de Carlos Castañeda (1975), dizia que todo caminho precisa ser precedido de uma pergunta: “Possui este caminho um coração?” Se a resposta for positiva, este caminho é bom, caso contrário, ele não tem importância alguma. Ainda em Castañeda, Dom Juan deflagra: “Para mim só existe percorrer os caminhos que tenham coração, qualquer caminho que tenha coração. Por ali eu viajo, e o único desafio que vale a pena é percorrer toda a sua extensão. E por ali viajo, olhando, olhando, arquejante” (p.15). Nesta trilha que assumi, também sou a escolha e sou o caminho. Sou o coração no caminho.

*Se recordo quem fui, outrem me vejo,
E o passado é o presente na lembrança.*

Ricardo Reis

Mas para a pesquisa apropriar-se de sua identidade e intenção, a escrita precisava assumir seu papel de instrumento do manifesto dos sujeitos que aqui se constituem. Esta escrita não reflete vazões facilmente explícitas de um ser que se expõe, narra, existe. É a escrita que não é dócil, sutil ou indiferente. Definitivamente não, ao menos para o sujeito narrador/pesquisador que aqui se lança. Escrever constituiu-se em dedilhar marcas, incertezas

e desejos, criativamente guardados em gavetas perdidas de cômodas plurais. Velhas gavetas de guardados! São delas que saem, uma após uma, com pequenos e leves atropelos, as lembranças que o papel e a tinta reconhecem e pautam. E este narrador vê, revê e transvê as saltitantes manifestações de suas verdades, metafóricas, muitas, mas ainda assim alarmantes do homem que se propôs aqui narrar.

São estas verdades *in natura* que incitam esta escrita. Jamais um (re)olhar neutro, despreendido de um passado e um presente de existência afirmada em ação e reflexão, ainda que deveras conflitante. Conforme Soares (2001), “A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto” (p. 40). A narrativa que agora faço é recheada de um passado (re)significado nas experiências de um vivido constituinte, e de um presente também (re)significado, refletido enquanto rede minuciosamente tecida por várias vivências de um ser que existe exatamente envolto neste emaranhado de fios que se cruzam e se interligam formando uma dinâmica teia de manifestações, carregada da subjetividade, da troca e da coletividade do ser.

*“Hoje eu acordei mais cedo
Tomei sozinho chimarrão
Procurei a noite na memória
Procurei em vão”.*
Engenheiros do Hawaii

A construção desta reflexão sobre a trajetória de vida, este (re)visitar no espaço-tempo, invariavelmente, remete-nos a um conjunto de vivências que chocam nossos olhares objetivos e subjetivos. Quando lanço o olhar para mim, não percebo um sujeito constituído em sua essencialidade particular, indiferente ao ambiente próximo e às múltiplas identidades e manifestações, mas percebo-me enquanto um ser de composição multidentitária, uma imagem caricata das experiências historicizadas e singularidades cruzadas. Sou tanto o outro quanto o eu.

Mas ao perceber a multiplicidade formativa, a narrativa de minha trajetória surge como vazão para o desvelamento de minhas raízes mais profundas, uma saída na busca por apresentar os caminhos que levam ao que se revela agora, ou como aponta Josso (2004), uma tentativa por tomar consciência de que o reconhecimento de si como sujeito permite-me encarar o itinerário de vida, meus objetivos e investidas na base de uma auto-orientação

possível. Assim, do presente ao passado, caminho na busca da escrita viva do futuro: assumo-me narrador de mim, ao querer narrar a história de outros.

* * * *

Na expressão mais densa ou na projeção suave dos sujeitos narradores desta pesquisa, são as figuras do pai e da mãe, homens e mulheres, que se alçam e emergem como bases de uma história que se nutre nas narrativas das trajetórias de vida. Na narrativa que brota de mim, eles, pai e mãe, também estão poeticamente marcados, principalmente na certeza dos saberes que reconheço dos seus ensinamentos. Minhas raízes começam na história deste casal de bravos guerreiros, talvez parecidos há tantos outros deste Rio Grande do Sul, deste Brasil, deste mundo. Um homem e uma mulher, que se apaixonaram, se escolheram, se casaram, tiveram filhos, mudaram de sua terra natal à procura de uma vida melhor; construíram sua casa, tiveram novos filhos, batalharam uma vida toda em prol da construção de uma família com base sólida no amor e na proteção, e que ainda hoje se amam. Sou filho desta história, desta família, da Nelci e do João. Ela, mulher bela, amiga e de inteligência única, compreensiva, à frente do seu tempo, guerreira na arte de ser mãe e amar incondicionalmente. Sensível na bravura, é capaz de respeitar sempre, ainda que sem entender os quês. Com seus olhos verdes de esperança, ensina diariamente que ser feliz e ser ético é o que importa e, quando as angústias chegam – e elas invariavelmente chegam – não há abraço mais carinhoso, doce e consolador que o seu. Ele, homem de entrega plena, pai na amizade e no carinho, carpinteiro da grande construção de uma vida toda. Trabalhador de braço forte e pele densamente queimada do sol das lajes e construções de diferentes donos. Acompanhando as suas andanças por obras, prédios, e no sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Rio Grande, aprendi que, mesmo com a exploração massacrante do trabalho pelo capital, o indivíduo se faz e refaz neste espaço, e aprende a sua condição de sujeito e escreve a sua história, e atua, e luta. Hoje, meu pai nos traz um novo ensinamento. Sofrendo com o Mal de Alzheimer há três anos, esforça-se para não esquecer o tudo que o constituiu, inclusive a nós. A batalha do meu pai, diária, para lembrar, para não deixar a memória voar, é também hoje a minha e a desta pesquisa, para não nos deixar esquecer.

Nasci em uma cidade – Rio Grande – de natureza ímpar e exuberante, com uma disposição ecológica que lhe configura beleza e diversidade por toda a sua extensão. Ao mesmo tempo e em contraposição a uma desigualdade social intensa e descabida, Rio Grande é lugar de grande produção industrial e financeira. Sua terra é banhada por um Oceano Atlântico que delinea nas areias na Praia do Cassino, para muitos considerada a maior praia em extensão do mundo, desenhos de um mar de águas frias e escuras. Em outra margem da cidade, a Lagoa dos Patos banha a vida e a história de pescadores e moradores desde o princípio da Vila de Rio Grande de São Pedro, no longínquo 1737. A Lagoa, que é Laguna, e que encontra o mar na Barra do Rio Grande, constrói um novo ambiente de águas múltiplas, salobras, densas de movimento de constituição. Barra que permitiu a construção, em nosso município, de um porto de grande movimento, conjuntamente com a efervescência industrial aliada às facilidades de exportação dos produtos. Rio Grande, que também é terra da Reserva Ecológica do Taim, dos campos de produção do arroz e da criação de gado. Rio Grande que nasce portuguesa e é disputada por espanhóis, mas que hoje, brasileira, é berço do novo e da história de um povo que aprendeu e ainda aprende a conciliar o urbano da cidade com as dádivas de um meio ambiente único e potencialmente sustentável.

Sou filho do subúrbio. Nasci, cresci, brinquei, perdi, chorei, sorri, vivi o bairro que me formou gente, o bairro de manifestações e expressões. Os aspectos históricos, ambientais e culturais da família, da escola, do bairro, da cidade e de outros espaços são partes integrantes do meu Eu e Eu parte deles. Reconher o modo como me constituo sujeito nesta interação com e na história social é fundamental no contexto do estudo a que me proponho nesta dissertação, considerando que ela trata da vida e da educação de outros sujeitos, jovens que vivenciam a Educação de Jovens e Adultos. É neste sentido que, compartilhando com Delory-Momberger (2006), defendo o trabalho narrativo com as histórias de vida neste trabalho. Para a autora: “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (p. 363).

Apesar de viver na periferia da cidade e conviver diariamente com as injustiças provocadas pelas desigualdades sociais, considerava-me uma criança feliz. As brincadeiras na rua de areia, construída sobre antigos cômodos, as árvores, as casas projetadas na imaginação fértil da criança, os mapas de estradas e carros e ônibus de madeira. Os amigos, o jogo do bicho para a mãe, as mamadeiras de café preto nas tardes de desenhos animados no chão da sala. A família de adultos jovens, os primeiros cadernos, os primeiros lápis coloridos, as primeiras letras. Ingresso na escola do ensino fundamental no ano de 1988, o mesmo em que

foi promulgada a Constituição que garantia o direito à educação para todos. Ainda assim, no abismo que separa lei e prática social, a dedicação, o trabalho e o incentivo familiar foram decisivos para a minha entrada e permanência na escola. Foi na escola que cultivei algumas de minhas paixões: a educação, os amigos e a Lagoa. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre: espaço pleno de formação, de criações projetadas, representadas e vividas, alimento permanente de minha essência sonhadora.

Esta escola projetou em mim um mundo a parte. Ingressei no ensino formal aos seis anos, em uma turma da primeira série do Primeiro Grau², a Turma 12, classe direcionada à alfabetização. Lembro-me, saudosamente, das minhas primeiras leituras, dos meus primeiros sopros de liberdade, no mundo novo que se abria. Confesso que hoje, ao revisitar o meu outro naquele espaço-tempo, rememoro a facilidade com que me seduzi pelo aprendizado da leitura e da escrita, assim como a rapidez no gosto que adquiri por ambos, o que era seguidamente mencionado por minha alfabetizadora. Ainda assim, recordo de poucos vínculos com esta professora, ficando apenas na certeza da sua imensa beleza e do temor que ela provocava em mim. Como nos víamos muito pouco devido as suas faltas, aproveitava os dias em que ficava com as professoras substitutas para esbaldar-me em carinho e liberdade.

Daqueles dias em diante, a escola passou a ser uma parte inevitável em minha vida. O mundo mágico da criança e do adolescente tinha abrigo nas paredes verdes do Cipriano Porto Alegre do final da década de 1980 e início de 1990. Era nesta escola que vivia boa parte das aventuras, as quais perpassavam diferentes brincadeiras e experiências cotidianas, envolviam as tantas relações sociais que se estabeleciam, tocavam os namoros e desejos sentidos e inventados, e chegavam ao sonho e ao alimento destes, divididos cuidadosamente com os amigos e companheiros de cumplicidade.

Esta escola foi fundada em 27 de junho de 1939 e sua sede encontra-se na Avenida Henrique Pancada, à beira da Lagoa dos Patos³. Conforme Tagliani; Ribeiro; Torres; e Alves (2000), a região da restinga da Lagoa dos Patos apresenta um mosaico ambiental complexo, diversificado e frágil, como as restingas de modo geral, integrando a Rede de Reservas da Biosfera, da UNESCO, além de abrigar o Parque Nacional da Lagoa do Peixe, uma das áreas mais importantes da América do Sul para proteção de aves marinhas e costeiras.

² Atual Ensino Fundamental.

³ Neste texto, optei por utilizar a denominação “Lagoa dos Patos”, tendo em vista sua identificação com as narrativas dos sujeitos da cidade do Rio Grande e da região. A Lagoa dos Patos situa-se no extremo sul do Brasil e é uma das maiores lagunas costeiras do mundo, com 265 km de comprimento e uma superfície de 10.144 km². Muitas são as prováveis origens de seu nome, mas a mais usual está ligada ao fato de a região ter sido habitada pela tribo dos índios Carijós, mais conhecidos como “Los Patos”, passando a chamar-se Lagoa dos Patos. Ainda assim, muitas são as narrativas que impregnam o imaginário popular sobre as tantas outras histórias que batizaram o nome da Lagoa.

Para os moradores da região, a Lagoa é muito mais do que um espelho de água salobra e densa, constituída no jogo contínuo entre os deságues dos rios e o oceano Atlântico, que se aventura continente adentro. As águas são berços do sustento de muitas famílias da região, pescadores de pescados e do camarão arrastado no verão, provável garantia de sobrevivência nas demais estações do ano que principia. Estudar no Cipriano Porto Alegre e viver às margens da Lagoa dos Patos foi também assumir-se um pouco pescador, mesmo que os peixes figurassem apenas no imaginário de cada um.

Victor Hugo Guimarães Rodrigues (1995), um poeta rio-grandino, assim devaneia o poema intitulado Lagoa dos Patos:

*Lagoa dos mapas antigos
Lagoa dos muitos perigos
Lagoa dos rios norteados
Lagoa dos índios adocicados.*

*Lagoa dos pescadores
Lagoa dos sonhadores
Lagoa dos navegadores
Lagoa dos trabalhadores.*

*Lagoa das ilhas
Lagoa das armadilhas
Lagoa dos Patos
Lagoa dos fatos capitais.*

Foi na escola do Primeiro Grau que comecei a constituir gostos, que se atrevem no hoje. Nas salas do Cipriano, iniciaram-se as minhas primeiras discussões políticas de um movimento estudantil que me acompanharia ao longo de toda a jornada educacional, e que mais tarde ganharia fôlego e se transformaria em tantas outras lutas do homem que se faz história. Um grupo de jovens insanos, como bem poderia ser tachado por alguns, embrenha-se no voluptuoso mundo da criação de um Grêmio Estudantil para a escola. A tarefa seria árdua, mas compensada com o tempo de vivências em um conjunto de múltiplos sentidos dados a uma mesma nomenclatura. No ano de 1994, após eleições vencidas sobre votos brancos e nulos, a escola reconhece o nascimento do GEEL, o Grêmio Estudantil Edson Luís.

O sonho potencializado do Grêmio surgiu, primeiramente, nas palavras de um amigo de turma da sétima série. Claudinei e seus dezessete anos pensavam e expressavam idéias, que eu, menino demais com treze, ainda não conseguia vislumbrar. Mas o sonho de um respingou no outro, e em mais tantos outros que, como de repente, as primeiras palavras já saltavam não

mais estrepantes nas vozes de uma escola que aprendia, cotidianamente, a sonhar. Os motivos que nos levavam ao Grêmio eram tão distintos quanto nossa composição. Do todo, posso reviver as minhas inquietações e os meus anseios: uma vontade imensa de experimentar a escola para além de suas quatro horas diárias de aulas e conteúdos, e um desejo inexplicável de viver um coletivo assumido, com suas doses possíveis de assunção histórica, participação e representação. A escolha do nome de Edson Luís para o Grêmio também provocava a imaginação de todos. Quem era este Edson? Por que ele e o que representava para servir de base ao nosso sonho de Grêmio?

Edson Luís trazia à vivência do Grêmio a esperança presente no sonho de uma luta que marcou a história do Brasil, não pela constituição explícita da figura isolada do jovem que morreu em tempos de tristeza instituída, mas sim na projeção do coletivo de estudantes e jovens que se fez reconhecer em um tempo de simulação do social, de destruição das faces de quem ousou gritar em nome da liberdade e da beleza. Em um espaço-tempo de proibição, a morte do jovem Edson surge como possibilidade de luta e canto de vida a todos. Não bastava mais a indignação, ela precisava transformar-se em força e estar estampada na letra e na voz das cidades. Contada por Martins Filho (1996), surge a fala de dor e revolta do humorista Arapuã, expressa na primeira página do jornal paulista Última Hora, no março de 1968:

Há um estudante morto. Um tiro no peito de uma criança de 16 anos. Vinha com as mãos vazias de arma, quentes de amor. Era o gesto generoso de quem pede, de quem luta – limpa a alma, certo o gesto. Seus olhos ainda úmidos da infância traziam reflexos da aurora que ele sonhava. Está morto. Um tiro no peito tão criança, uma bala no coração tão menino. Hoje não tem graça fazer graça. Ele era meu irmão. Podia ser meu filho. Hoje não tem graça. O Brasil perdeu a graça. Não é um país para rir. É um funeral para chorar. Também eu quero carregar nos ombros seu corpo sem vida. Em silêncio. Dentro da boca, embora fechada, os dentes cerrados. Por um menino morto. (p.18)

Edson Luís trazia à tona aos jovens do Grêmio a compreensão de uma outra realidade a qual nenhum destes havia cruzado. Pensar o ano de 1968 e como era ser estudante naquele momento histórico estava deveras distante da experiência de vida do estudante primário da sétima série, no ano de 1994. O sonho de um outro modelo social e os avanços tencionados pelos movimentos populares na vida sociocultural do Brasil, provocaram a efervescência de uma década de 60 sacudida por desejos utópicos, conservadorismos totalizantes, lutas de muitos ou nenhum sentido e de transgressões cuspidas nos assombros do calabouço, da pichação, da bomba, do sonho, da tortura e da morte; e o estudantado de 60 fazia-se grupo na

profunda resistência da teia de projeção articulada com uma leitura própria da realidade, a qual demarcava a sua posição na luta contrária ou a favor da ditadura militar no Brasil e no grau de politicidade presente na educação daquele tempo.

Já o Brasil de 1994 vivia o momento posterior à queda do primeiro presidente civil eleito após anos de luta para a afirmação da democracia no país; saía de um movimento de jovens de Caras Pintadas, inventado ou não, progredia na reinserção contínua da União Nacional dos Estudantes (UNE) na vida universitária e na reafirmação das bandeiras de lutas estudantis, e avançava em um tempo de política econômica e social neoliberal, que viria a se confirmar nos anos precedentes.

O Grêmio era uma representação explícita do que a escola carregava enquanto sentido afetivo e social para cada um dos indivíduos imersos na aventura. Quando lanço o olhar para aquele tempo, percebo que viver o grêmio estudantil era ser presença histórica na escola, poder assumir-se em um contexto de criação que aliava no mesmo sujeito a singularidade identitária, a coletividade da troca e o próprio meio que se fazia valer nas marcas e sentidos, exercidos diariamente entre as paredes, materiais ou imaginárias, do Cipriano. Nelas, cada um alimentava e construía a sua história embrenhada em muitos outros espaços, mas também naquele lugar de significação. O Cipriano simbolizava, para este narrador/pesquisador, um campo denso de aprendizagem de vida e uma grande potência para os sonhos de futuro. A escola que surgia como lugar de coragem e poder: espaço de possibilidade, de desejo e de companheirismo. Ainda assim, o paradigma do todo envolve a sua inevitável composição por singularidades que gritam excentricidades e vazões que somente suas próprias razões e emoções explicam. Talvez daí nasçam as maiores aprendizagens construídas entre as paredes e a Lagoa: a potencialização dos sonhos singulares, dos sonhos sujeitos, dos sonhos coletivos, no emaranhado de brotos de faces e idéias, tornavam-se vozes de uma práxis em permanente movimento; todos, indiferente a nossa condição social ou cultural, deveríamos buscar a felicidade, porque merecíamos ser felizes.

Neste bojo de potência, eu não sei ao certo quando comecei a me tornar um educador, mas sei que não consigo imaginar um tempo em que não pensasse em sê-lo. Crianças sonham. Todos sonham. E quando pequenos, nos sentimos felizes em poder construir um futuro que ainda é distante, e é aí que muitos começam a definir seus projetos de vida. Na infância, eu já me identificava com o ser educador. Educar e brincar. Quem não brincou de colégio, em sua infância? Eu, muito brinquei. Ser professor, relacionar-me, fazer os amigos de alunos: estas eram minhas brincadeiras, estes eram meus desejos. A escola era um palco para estas

idealizações. Uma maquete viva para uma imaginação infantil e, posteriormente, adolescente. E, assim, o sonho crescia no compasso das águas espelhos da Lagoa da Henrique Pancada.

No ano de 1995, um momento dúbio de felicidade pela conclusão do Ensino Fundamental, mas também de tristeza pelo afastamento da escola vivida há oito anos. No rito de passagem para o Ensino Médio, a certeza que pairava era o não querer sair do Cipriano, escola companheira de devaneios e imprescindível para o meu processo de constituição identitária. Como não havia escolha pela ausência do Ensino Médio na escola antiga, precisava buscar um novo espaço. Na tentativa de manutenção dos antigos vínculos, a idéia inicial seria acompanhar meus amigos de formatura para uma nova escola. Mas, por uma decisão carregada de apelo familiar, os rumos alteraram-se e acabei por acompanhar os passos da minha irmã, que há anos parara de estudar, e fomos os dois cursar o Ensino Médio junto ao Curso técnico em contabilidade, no turno da noite, do Colégio Técnico Comercial Getúlio Vargas. Na época, com 14 anos, sentia-me uma criança perto de todos os outros colegas de aula. Muito pouco falava, restringindo meus contatos apenas a minha irmã e alguns poucos cumprimentos aos demais. Esta experiência durou pouco mais de dois meses, porque minha irmã desistiu da escola e, sozinho à noite, decidi, juntamente com meus pais, voltar a estudar no dia, desta vez no turno da tarde.

No último ano do Ensino Médio, voltei a estudar à noite, por um semestre, mas desta vez um pouco mais maduro e sentindo-me muito à vontade com as diferentes personalidades da turma. A aventura, desta vez, aconteceu de uma forma muito mais prazerosa. As marcas que ficaram revelam que o ingresso na modalidade do ensino técnico deu-se muito mais por uma pressão familiar do que por um gosto pelo universo das contas, registros contábeis e empresas. O técnico em contabilidade em formação jamais deixou de sentir-se um sonhador convulso, um ser desejoso de outro futuro em outra mata de possibilidades.

A minha juventude no ensino médio foi carregada de muitos aprendizados. Destes, acredito que o principal tenha sido o desprendimento de um pequeno núcleo familiar e social, acompanhado do próprio amadurecimento pessoal, juntamente com a inserção no universo do trabalho formal. Este período, ainda que de grandes descobertas, foi bastante tranquilo e, aos dezessete anos, prestava vestibular para um curso de formação de professores, Licenciatura em História, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A escolha do curso não foi fácil, pois as dúvidas perseguiram tantas possibilidades quantas as possíveis na mente de um jovem que desenhou seu futuro de diversas formas. Do jornalista ao biólogo, da Oceanologia à História. Por fim, a decisão pela História revelou um reencontro com os devaneios da minha própria trajetória, ou com a própria tentativa de resgate dela. Neste primeiro vestibular fui

aprovado e, em menos de três meses, iniciava uma nova etapa em minha vida: a Universidade. Estranho entrar tão cedo... mas sinto que, a partir do dia da matrícula, quando fui o único a ir acompanhado da mãe até a sala, um outro Alexandre nascia em meio aos versos e retalhos de imagens que constituíam o ontem de toda a minha existência até então.

O curso de História passou a tencionar fortemente minha formação enquanto cidadão constituído e constituinte da sociedade. A História e as muitas leituras que fiz permitiram meu adentrar ao pensamento crítico, principalmente a partir dos estudos filosóficos e sociológicos da educação, bases fundamentais de minha formação acadêmica. FREIRE (2005) aproximou-me da leitura de mundo como ação dialógica à leitura da palavra, e expôs a necessidade de uma reflexão dos homens em suas relações com o mundo, e não dos homens isolados e abstratos, ou do mundo sem homens.

Foi na Universidade, porém, vista em sua totalidade, que as dúvidas que brotavam das novas teorias e práticas passaram a desenhar a minha práxis social. A Academia era meu novo espaço, e nele eu buscava me reencontrar, um reencontro para a ação, embora os obstáculos escancarados de suas contradições. A Universidade apresentava-se como um pólo gerador de conhecimentos voltados a uma melhor vivência do homem em sua relação com o tempo, o meio ambiente, o outro e consigo mesmo, provocadora de uma nova condição de ser e estar no mundo. Desta forma, o Eu fazia-se Academia e questionava-se na condição de sujeito autor e ator dela.

A Universidade colocava-me em xeque. A sua estrutura não permitia senões, no máximo fugas condicionais, mas urgia de um assumir-se, de uma abertura plena ao sujeito que se fazia em cada nova releitura da práxis cotidiana. Na tomada de decisões, a luta social passou a ser minha bandeira e foi assim que dividi meu tempo na graduação entre os estudos e a participação ativa no movimento estudantil, bem como em outros movimentos de juventude. Foi esta vivência que me possibilitou o contato com os movimentos sociais e populares, suas organizações, sonhos e paixões, o que acabou por fortalecer a minha concepção de que a reversão das desigualdades impostas só se dará com a participação íntima e ativa de todos os sujeitos sociais, homens e mulheres, em um diálogo efetivo sobre as contradições e as possibilidades emergentes de transformação.

Ao longo do segundo ano do curso, fui convidado por alguns jovens estudantes das mais diferentes áreas (Artes, Oceanologia, Pedagogia, História, e do Ensino Fundamental e Médio...) a participar dos diálogos de formação e constituição de uma Organização Não-Governamental voltada à discussão e ação no campo dos estudos das problemáticas

socioambientais e da educação ambiental: ONG - “Simbiose – Ação Participativa”. Nossas reuniões aconteciam nas tardes de sábado, na comunidade do Bolacha, bairro formado por terrenos largos e densamente arborizados, próximo ao Balneário Cassino. Nossa sede era a “Fazendinha”, casa de arquitetura antiga, composta de cômodos pequenos e úmidos, que retratavam histórias apaixonadas em cada canto de parede. Na sede, além do grupo de jovens e sua sede de vida plena e feliz, havia vacas, galinhas, cavalos, e muitas ervas de chá. Foi com os amigos da Simbiose que aprendi a fazer o pão integral, companheiro de tantos encontros, a preparar proteína de soja com ricota; a andar de bicicleta de dois acentos; a temer um pouco menos os cães soltos; a desejar viajar pelo mundo trocando saberes; a olhar o meio ambiente não mais como meu, mas como um Eu e um Outro; e a continuar a sonhar... No grupo de simbióticos, travei meu primeiro contato com a Pedagogia da Terra, de Moacir Gadotti (2000), e com a Ecopedagogia e cidadania planetária, de Cruz Prado e Francisco Gutiérrez (2000), leituras inseparáveis em todos os estudos em que enveredei desde então. A educação ambiental nascia em mim, ou vice-versa. Um até então devorador de leituras essencialmente estruturalistas encontrava porto na luta de um movimento que emergia nas contradições da exploração do humano, da natureza e da cultura, de imbricação. O educador, que se alimentava da História, agora passava a ousar também na fonte de uma proposta pedagógica revolucionária, que aliava a unicidade do ser, a coletivização da humanidade e o meio ambiente em prol da celebração da vida em toda a sua extensão. Nas palavras da Carta da Terra (2000):

À medida que se desenvolve uma civilização global, podemos escolher edificar um mundo verdadeiramente democrático, garantindo o cumprimento da lei e os direitos humanos de todas as mulheres, homens, meninas e meninos. Podemos respeitar a integridade de diferentes culturas. Podemos tratar a Terra com respeito, rejeitando a idéia de que a natureza é somente um conjunto de recursos a serem utilizados. Podemos perceber que nossos problemas sociais, econômicos, ambientais e espirituais encontram-se interligados e cooperar no desenvolvimento de estratégias integradas para solucioná-los. Podemos decidir equilibrar e harmonizar os interesses individuais com o bem comum, a liberdade com a responsabilidade, a diversidade com a unidade, os objetivos a curto prazo com as metas a longo prazo, o progresso econômico com o florescimento dos sistemas ecológicos (p. 203 – 204).

A busca por uma coerência de vida e o exercício de coletivização, constantes, instituía em mim os caminhos de uma práxis que se amparava em uma reflexão também constante. Foi enquanto membro do Centro Acadêmico de História Angelina Gonçalves – CAHIS e, logo

após, do Diretório Central dos Estudantes – DCE/FURG que, junto a outros colegas de diferentes cursos, fomos constituindo debates referentes à democratização dos espaços públicos de ensino, bem como de estudos teórico-práticos ligados às dimensões contemporâneas da educação popular. Neste cerne de discussões, percebemos a enorme disparidade existente entre aqueles que conseguiam chegar à Universidade e a grande massa que estava aquém dessa condição. Obstinação neste debate e apoiados na experiência do projeto “Sem Limites”, grupo de estudos pré-vestibulares vivenciado pelos estudantes de História no ano 2000, foi que decidimos, então, no ano de 2002, pela constituição de um espaço para estudos e formação continuada de jovens e adultos impossibilitados de arcar com os gastos dos cursos privados preparatórios para o vestibular. A este sonho denominamos “Utopia” que, conforme Cougo et al. (2005), é um termo tomado pelo coletivo organizador enquanto percepção do desejo e da luta constante para a sua concretização, tendo em vista que forjava uma releitura e uma reinterpretação permanentes, mantenedoras da dialeticidade reflexiva que impulsionaria o pensamento crítico e a não inércia da proposta. Foi na experiência do “Utopia” que me encontrei, verdadeiramente, diante dos tencionamentos que englobam a construção de uma proposta educativa emancipadora. Em um período de pouca participação dos acadêmicos no movimento estudantil da Universidade, foram os estudantes da FURG que constituíram o Utopia que ocuparam o Diretório Central dos Estudantes, dialogaram as problemáticas que se transformaram em bandeiras de mobilização do movimento, evidenciaram a concretização do Curso Utopia e provocaram um pensar e uma ação extensionista do movimento estudantil que estabeleceu raízes profundas e que, no hoje, rege a organização de diversas atividades de extensão mantidas pelos acadêmicos no âmbito dos municípios de Rio Grande e São José do Norte. Com isto, mesmo concluindo minha graduação no início de 2003, permaneci envolvido no debate do movimento estudantil e junto ao curso Utopia até o final de 2004, quando precisei sair da cidade por motivos profissionais, para vivenciar novos ares de uma nova praia, o Balneário Pinhal.

A participação no movimento estudantil provocou neste sujeito narrador/pesquisador o reencontro nos becos da memória com os fatos registrados em tempos de Grêmio Estudantil. Os poucos anos silenciados não foram suficientes para mascarar o gosto febril dos encontros, das lutas, das festas, das felicidades. O movimento e sua dinâmica escancaravam nosso papel enquanto sujeitos da história, narradores de um espaço-tempo, e responsáveis também pela produção política, social e cultural manifesta na realidade que vivíamos. Da mesma forma, projetava nosso potencial de reflexão e luta para as transformações que acreditávamos deviam acontecer. Mas, diferentes dos debates políticos percebidos em outras instâncias, nossas

disputas aconteciam regadas a sonhos muito bem alimentados e a desejos de um mundo melhor estampados em cartazes, faixas e palavras ecoadas nas reuniões, assembléias e manifestações. Ser movimento, anterior à formação teórica e política, era ser esperança, e acreditar, e projetar, e lutar em nome da utopia. Ser movimento era enveredar pelos Fóruns Sociais Mundiais de Porto Alegre, cantarolar um outro mundo possível, acampar com pelo menos mais vinte e cinco mil jovens de todo o mundo, discutir idéias e profecias, dançar ao som de cantos israelitas e africanos, participar de cultos ao Sol e à Lua, fazer “festa” com o desconhecido, não dormir e não comer, e depois retornar para casa cheio de novas imaginações. Ser movimento era ser contradição, e ir do pão ao carro, do companheiro ao adversário. Ser movimento também era ser felicidade e muita vontade de viver.

* * *

Desde os tempos de Ensino Médio, trabalhava na Companhia Estadual de Energia Elétrica – CEEE, enquanto estagiário e, ao longo da graduação em História, como telefonista. Ao término da graduação, porém, fui aprovado em um concurso público para esta mesma empresa, o que me levou a assumir em definitivo as vezes de um funcionário público, desta vez efetivo. No íntimo, não era o que desejava, porque já há muito sonhava em romper as amarras que me prendiam àquela estrutura burocrática do corpo e da mente, e severamente distante dos meus anseios. Ao mesmo tempo, no entanto, os anos passavam e percebia cada vez mais que, ainda que estabelecesse estudos e diálogos no campo da educação, a minha única experiência profissional formal estava presa àquela realidade de empresa estatal. Era também neste espaço que mantinha um contato direto com os “clientes” da empresa, e percebia em meu dia-a-dia o que os sujeitos dos mais diferentes grupos sociais enfrentavam para sobreviverem envoltos às muitas injustiças que lhes eram impostas.

Em meio ao vivenciar do emprego público tecnocrático, e poucos meses após o término da graduação, ingressei no curso de Especialização em Educação Brasileira, promovido pela FURG. Este curso forjou em mim a construção de uma nova reflexão sobre o papel da Academia, quando da emergência social pela discussão de seus paradigmas. Através de um estudo de caso com os educandos jovens e adultos do Curso Utopia, o qual desenvolvia atividades de extensão desde 2002, em parceria com duas colegas de trilha da pesquisa, constatamos, sob orientação da Prof^a. Dr^a Ivalina Porto, a importância da formação continuada

para todos os sujeitos componentes e compositores de uma sociedade. Foi neste momento que percebi, de uma forma mais explícita e latente, que somos todos, incondicionalmente, agentes sociais em permanente processo de existência e que, qualquer possibilidade de impedir este processo de percepção do sujeito enquanto ser histórico, caracteriza-se como violação do condicionante humano de subjetividade.

Ao longo dos estudos de pós-graduação, dividia meu tempo de trabalho e estudo com o Grupo de Jovens, da Comunidade Católica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, “Jovem, Sonho e Mar”. O grupo serviu-me para refletir muitas das tensões que carreguei ao longo dos anos de graduação. Não foi fácil estudar a História e não questionar, criticar e, por vezes, culpar a instituição que me deu base filosófica durante a infância e a adolescência. O jovem católico, formado no seio de uma comunidade imersa nos diálogos das Pastorais e de religiosos próximos à teologia da libertação, jamais deixaria de fazer valer os princípios desta mesma formação: a construção do pensamento crítico da realidade e a entrega à transformação social. É deste tempo que relembro as saudosas encenações que embrenhávamos em meio ao evangelho ou no correr das missas e encontros. Éramos bons na arte da troca e do improviso.

Juntamente com estas experiências e, principalmente, a partir da vivência de movimento estudantil, passei a freqüentar a Juventude do Partido dos Trabalhadores, após um processo inicial de filiação. No espaço da Juventude Petista, a concepção do exercício político e da não-neutralidade tornou-se latente, assim como a compreensão de que a atuação passava a não comportar os anseios apenas de um núcleo específico, como nos tempos de movimento estudantil, mas sim de uma juventude que tenciona e dialoga políticas públicas para o atendimento de suas necessidades como grupo socialmente constituído. Da experiência partidária rememoro e revivo os processos coletivos de construção de ideais, a imaginação fértil de um grupo de amigos, as disputas em urnas e ruas, as vitórias que se transformam em derrotas, as derrotas que soterram esperanças, as angústias e desilusões, e mesmo assim uma vontade imensa de continuar sonhando e lutando.

Em meio a estas experiências e poucos dias após a conclusão da pós-graduação, enfrentei uma nova decisão: a possibilidade de trabalhar como professor universitário substituto. A decisão não seria fácil, uma vez que envolvia contrapontos muito bem fundamentados, pois, se o meu emprego burocrático estatal oferecia segurança profissional e financeira, também não atendia aos meus anseios de educador esperançoso e sonhador. Ao optar pelo contrato temporário, estaria em plena atividade docente e em constante desenvolvimento científico, mas também com a insegurança financeira e ciente de um prazo

final de contrato que fatalmente chegaria. Entre as duas possibilidades, abri mão da segurança e optei pelo sonho.

Durante dois felizes e nevrálgicos anos, trabalhei enquanto Professor Substituto, do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, da FURG, atuando na área da Didática. Neste período, passei pela intensa aventura de lecionar em diferentes cursos, com diferentes disciplinas. Da Geografia à Química, passando pela Pedagogia, por Letras e suas respectivas línguas e literaturas, e reencontrando a Matemática, a Biologia e a História, mergulhei em universos dos mais distintos, alguns contidos, outros pulsantes, dos grupos clássicos aos da contracultura, dos amantes aos amados, dos dialéticos aos panléticos, sem esquecer os que sempre desejaram a ausência de qualquer lética. As aventuras tinham rotas denominadas: Didáticas; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Educacionais; Práticas de Ensino; Orientação Monográfica e de Estágios. E é neste espaço viajante de dois anos que aprendi múltiplos saberes essenciais a minha caminhada de formação profissional, saberes que reconhecia constituindo as tantas faces que se projetaram em uma estrada que se fez na certeza da possibilidade que latejava. Daí a nevrálgia que marcou meus passos, pois, nas curvas dos corredores da Academia, tinha a convicção de que a vida estava sendo. Portanto, enquanto ator-autor de minha história, precisava estar sempre preparado ao novo; mas não como uma condição totalizante e sim como certeza da minha própria incerteza. Mas era agente e, como agente, produzia história. E história é gente, e entrecruzamento de gentes. A Academia era palco das gentes, e do eu no palco. Por isto a tensão e a felicidade presentes nesta constituição permanente.

No mesmo ano de 2005, passei a atuar enquanto professor e pesquisador junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos – NEEJA/FURG, onde me envolvi em projetos e pesquisas que buscam aprofundar as discussões referentes ao processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as vivências e paradigmas de educandos e educadores nesta modalidade de ensino. O trabalho, no campo extensionista, também possibilitou-me a percepção e a projeção de ações no que tange aos anseios de formação para todos os sujeitos da prática educativa em EJA. A atuação neste Núcleo provocou-me um novo olhar sobre a formação inicial nos cursos de Licenciatura, assim como sobre os múltiplos significados da existencialidade e dos sentidos deste universo em permanente construção.

Foram as vivências no NEEJA que tencionaram a minha vertente de pesquisador. Como ser educador e extensionista sem pesquisar? Como não ler a própria práxis cotidiana sem um questionamento presente, passado e futuro destas projeções? Não estava acostumado

à pesquisa e sim a ações que emergiam de um comprometimento, ainda que sem questionar o próprio ato emergente deste. Mas naquele momento, no contato com educadores-pesquisadores, era convidado a ser mais, na própria concepção de Freire (2001), o ser mais enquanto resposta permanente à condição de humano na história que me fazia sujeito.

A partir da participação nas ações do Núcleo, entrei em contato direto com os diálogos emergentes nas construções de significados e nas práticas pedagógicas em EJA, vozes que transpõem os encontros de formação e que perpassam o nosso cotidiano de construção de saberes. Por meio destes diálogos, o contato com os educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG também tornou-se evidente, tendo em vista a participação dos mesmos nas referidas ações, bem como da disponibilidade deles para as discussões que brotam das problemáticas elencadas em cada vivência. Desta forma, o diálogo e a troca evidenciados levaram-me a refletir sobre a necessidade de aprofundamento de algumas questões percebidas na práxis da EJA, bem como de sua interconexão às prerrogativas do debate no campo da educação ambiental. Desta forma, participei da seleção ao Curso de Mestrado do PPGEA/FURG, tendo sido aprovado em todas as etapas, mas não alcançando o suficiente para constar na lista dos vinte selecionados. Aquele momento pairou como uma outra marca de minha formação, pois percebia que a idéia de “suficiência” precisava estar em constante leitura e (re)leitura. O mundo me pareceu pálido naqueles instantes.

Como as agruras são tão passageiras como muitas das felicidades, decidi viver o ano de 2006 com a intensidade que pedia o educador em formação. Busquei a inserção no PPGEA por meio de algumas disciplinas, que cursei enquanto aluno especial. Destas, dos vãos teóricos em Bachelard (2006) em meio a uma Ecologia Onírica, aos diálogos nas Leituras de Paulo Freire, perpassando os apontamentos da abordagem das Narrativas Autobiográficas, tencionaram meu movimento existencial a uma nova seleção ao Mestrado em Educação Ambiental, apenas com a diferença que, desta vez, sentia-me mais maduro a enfrentar o “suficiente”; ainda e sempre sem respostas absolutas, surgia para mim como um processo constitutivo de minha própria formação; nunca uma vitória ou derrota, mas uma aprendizagem constante, como tantas outras. O mês de novembro registra minha seleção ao Mestrado e a consciência de uma nova condição a que me colocava. As trilhas de aventuras continuavam, agora, com novas roupagens.

O sentimento “Mestrado” chegou explicitamente em março de 2007, quando as portas visualmente se abriam, os rostos do grupo de companheiros de aventura surgiam, e as novas e velhas falas iriam emergir. Neste movimento há uma processualidade assustadora, tendo em

vista que entrávamos no programa detentores de um projeto, uma proposta que, ainda que não enclausurada, servia “tranquilamente” enquanto esfera de controle e autovigília.

No decorrer das vivências do Mestrado, prestei concurso na Universidade Federal do Rio Grande para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, no qual fui aprovado e chamado a trabalhar em abril de 2008. Nele exerço, desde então, as funções de Coordenador Pedagógico dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Cidade do Rio Grande, inserida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG⁴ e Coordenador da área de Ação Comunitária do mesmo Centro.

É no CAIC que vivencio, dia após dia, os processos de ação e reflexão inerentes às experiências pessoais, profissionais e sociais emergentes do cotidiano de diálogo com os grupos populares, com os movimentos sociais organizados e associações de moradores dos bairros da zona oeste da cidade do Rio Grande. Da mesma forma, na vivência com os coletivos sociais, emerge a compreensão dos processos de constituição da vulnerabilidade sócio-ambiental e das projeções da fome, do *crack*, da violência e do medo. Mas é também nos caminhos da zona oeste que brotam outras muitas caras de homens e mulheres que sonham e lutam em uma construção diária de vida digna e feliz. Ainda que o pão à mesa não seja fácil, às vezes mantido apenas com o auxílio de programas sociais como o Bolsa Família, a vida reinventa-se na fluência categórica do artesanato, na letra e dança do *rap* e do *hip hop*, na escola de samba e na luta que faz com que o carnaval dure o ano inteiro, na religiosidade expressa em multiformas (do batuque afro ao canto evangélico, perpassando as bênçãos de um só Deus), nas cooperativas oficiais e extra-oficiais, ao *graffiti* em sua perversão crua. E o saber da comunidade provoca o olhar inquieto deste educador/pesquisador, em busca da troca, da dialogicidade que forja a transformação do nefasto em poesia, da vida sofrida em vida feliz. Assim, embarco nos tencionamentos de Freire (2001), e projeto em meu trabalho os sonhos de um outro mundo possível de felicidade e dignidade a todos os seres deste planeta:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. (...) gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (...) a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (p. 58-59 e 88).

⁴ O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Cidade do Rio Grande pertence à Universidade Federal do Rio Grande – FURG e desenvolve atividades no campo da educação, saúde e ação comunitária, em atendimento às comunidades do entorno da Universidade, através de convênios firmados entre a FURG e as Secretarias Municipais de Educação e Cultura e a de Saúde.

Acompanhando as atividades de acadêmico e trabalhador, atuava como pesquisador, extensionista e professor colaborador nos projetos do NEEJA, participando de diferentes ações. Isto envolvia as mais distintas áreas de atuação e percepção no campo da EJA, no trabalho com a formação continuada de educadores, com educandos diretamente no cotidiano da escola, incluindo, neste contexto, a organização e a manutenção de turmas de alfabetização em comunidades pesqueiras. Neste bojo de ações, passei a coordenar o projeto de extensão “Tenda Itinerante: educação ambiental em movimento⁵”, o qual propunha o diálogo das percepções ambientais juntamente ao debate dos paradigmas contemporâneos da educação ambiental nas vivências cotidianas da EJA. O projeto desenvolveu-se no ano de 2007, integrando três escolas da cidade do Rio Grande, as quais ofereciam as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, e de Ensino Fundamental noturno.

É na vivência deste projeto de extensão que emerge a temática da pesquisa que ora apresento nesta dissertação, ou seja, é nele que brota o interesse em estudar as histórias de vida dos sujeitos jovens que vivenciaram as experiências na Tenda Itinerante. A pesquisa que aflora nasce tramada à minha história de vida e às minhas vivências junto ao referido projeto, nos entrecruzamentos das estradas do Rio Grande, no ir e vir das escolas participantes. As estradas, como não são neutras, perfizeram o pensar da constituição contemporânea da EJA que, durante longos anos, demarcou um espaço para adultos recuperarem um tempo de escolarização perdido e, hoje, surge como um espaço fortemente juvenil, ainda que dividido com as demais idades.

Os jovens da EJA são os jovens **do** e **no** mundo. Por conseguinte, os jovens da EJA também são sujeitos de sentidos e de afirmações neste mundo. Desta forma, estes mesmos jovens desenvolvem e expressam seus sentidos e compreensões de ambiente enquanto espaço socioambiental de construção da vida, da escola enquanto universo de significação e projeção, da juventude enquanto tempo ímpar na interpretação e na constituição do ser que se quer existência.

Foi retomando minha história, no entrelaçamento das vivências da Tenda, que delimito a pesquisa aqui projetada à escrita das trajetórias de dois estudantes da Escola

⁵ Projeto de educação ambiental, realizado por mim e pela equipe do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, da FURG, com estudantes e professores de três escolas que atuam com a modalidade de ensino da EJA, na cidade do Rio Grande. Este projeto será tratado posteriormente no contexto desta dissertação por constituir-se como espaço de encaminhamento do problema, dos objetivos e da metodologia desta pesquisa.

Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre, a “*Escola da Lagoa*”⁶, com o propósito de **compreender quais os sentidos da escola e do lugar da EJA nos percursos de vida dos jovens educandos.**

Machado (1998) afirma que a escolha do tema da pesquisa, junto às demais escolhas, é um ato político densamente ancorado na história pessoal do pesquisador, história esta inscrita em todas as dimensões de si. Desta forma, a escolha deste grupo escolar foi demarcada pela caracterização da escola, enquanto grupo constituído de sujeitos dos mais diferentes setores da sociedade, bem como pela identificação histórica do sujeito narrador-pesquisador com a escola que marca também a sua trajetória.

Da mesma forma, a abordagem narrativa emerge nesta pesquisa como caminho metodológico, que se constituiu no próprio processo de pensar, desenvolver e escrever a pesquisa, quer dizer, a partir do (re)visitar e (re)contar da memória – minha e dos sujeitos na reconstrução discursiva das trajetórias de vida e interpretação dos sentidos e significados que brotam destas falas de existencialidade. Além disso, o olhar do pesquisador – narrador sobre o mundo e sobre as coisas, potencializa o assumir desta concepção metodológica, tendo em vista o caráter formador articulado ao processo de (re)memorar, narrar, e (re)interpretar a si, ao outro e ao mundo, através da reflexão emergente no trabalho com a (auto)biografia e as histórias de vida. Segundo Delory-Momberger (2006),

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim, que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada (p. 363).

⁶ O sentido da “*Escola da Lagoa*” emerge nesta pesquisa por meio dos devaneios do narrador pesquisador que, no retorno a algumas lembranças e constituições significadas em seu passado, em sua infância vivida também às margens da Lagoa dos Patos, lugar da escola das primeiras descobertas e invenções de estudante, costura assim as representações infantis travadas entre uma lagoa que banha casas, escola e vidas, e uma escola que se deixa tocar por uma lagoa recheada de significações que brotam de uma comunidade que vive, cotidianamente, em contato com suas águas. A *Escola da Lagoa* é a compreensão latente da criança, que não saberia perceber a vida desta escola sem a existência daquelas águas escuras...

Barcelos (2005) questiona, “por que não podemos juntar a viagem do poeta com a pesquisa do(a) educador(a)?” (p.69) No campo das pesquisas em educação ambiental, poetizar o mundo é, também, aventurar-se no encontro com a voz, o silêncio, o olhar, a esperança, a coragem e o medo em si, no outro, no outro de mim, no mundo, no outro mundo, no desmundo. Nesta pesquisa, a educação ambiental busca entrelaçar na poesia as trajetórias de jovens da EJA através dos fios da abordagem (auto)biográfica, perfazendo a liberdade narrativa, a autoexpressão discursiva, os passos em reflexo, as diferentes marcas humanas, e o horizonte vislumbrado que se lança a toda metáfora de um ponto final.

Na narrativa que principia este texto – **INVENÇÕES, ALEGRIAS E PAIXÕES: AS NARRATIVAS DO EU NAS VIAGENS DO CORAÇÃO** – procuro contar e cantar as marcas do vivido que se fazem história em minha trajetória existencial. Neste capítulo emergem os gostos e os receios; os sonhos projetados, a fatura de sentimento, a dúvida presente na mente do menino-homem-pesquisador. Na caricatura repetida em diferentes grupos, lugares e tempos..., narro pessoas que se revelam, também, pequenos pedaços do Eu narrador... minha história... tantas histórias cruzadas que brotam... os fios que tramam o querer pesquisar a EJA, e o querer ouvir histórias, tantas histórias quanto puder ouvir.

A partir dos sentimentos saltitantes de um narrar-se pessoa e coletivo sócio-existencial, aporto em um segundo percurso – **TRILHAS E (DES)CAMINHOS: AS NARRATIVAS NA TESSITURA DO LUGAR CHAMADO MÉTODO** – o qual evidencio a escolha metodológica desta dissertação, a opção pelo trabalho dentro de uma perspectiva qualitativa, e o travar de um diálogo teórico com a escrita de referência sobre a pesquisa narrativa, a abordagem (auto)biográfica e as histórias de vida e formação, bem como nos apontamentos evidenciados com relação ao desenho da Análise de Conteúdo costurada neste estudo.

O próximo passo registra-se no percurso – **ALDEIA DE MÚLTIPLAS TENDAS: ENTRELAÇAMENTOS PRÁXICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** – onde se encontra destacado o debate contemporâneo sobre a Educação de Jovens e Adultos, as marcações históricas desta modalidade de ensino, o diálogo intenso com a educação popular e a perspectiva do processo formativo que se estende ao longo da vida. Ao mesmo tempo, apresento questões relacionadas a temática da Juventude e seu entrelaçamento contemporâneo no espaço sociocultural da EJA.

O quarto percurso desta pesquisa revela as histórias dos dois jovens narradores da EJA: **HISTÓRIA DO VLADIMIR... O SORRISO NA CASA DO SONHO;** e **HISTÓRIA DO DANIEL... O OLHAR DA ESTRELA QUE DANÇA** – narrativas que expressam

sentimentos, lugares, tempos e marcas...; páginas revisitadas de uma vida ainda curta, mas recheada de sentidos e significados.

No último dos percursos, as histórias dos sujeitos encontram-se, dilacerando-se e recompondo-se em uma nova constituição. **JOVENS HISTÓRIAS: ENCANTAMENTOS NARRATIVOS ENTRE AS ESCOLAS DO SOL E DA LUA** – neste texto de encerramento, procuro alinhar o diálogo reflexivo que brota das diferentes vozes que proliferam nos distintos cantos deste trabalho. São cantos que gritam o olhar. Aqui, o caótico surge como possibilidade de uma outra narração, desta vez embebida na simbiose narrativa de ambos os sujeitos: pesquisador, educandos e elementos imprecisos dos processos vertiginosos da contação – satélite, poema, lagoa...

Continuo, a partir de agora, a viagem pelo universo mágico de uma juventude que se revela e representa e projeta a constituição de si e do mundo; que surge a cada novo horizonte.

**TRILHAS E (DES) CAMINHOS: AS NARRATIVAS NA
TESSITURA DO LUGAR CHAMADO MÉTODO**



TRILHAS E (DES) CAMINHOS: AS NARRATIVAS NA TESSITURA DO LUGAR CHAMADO MÉTODO

... barulho de copos na cozinha, o vidro rachado, a madeira descascada da porta, os quatro degraus de cimento, o portão azul, alguém gritando alguma coisa, mas longe, tão longe como se eu estivesse na janela de um trem em movimento, tentando apanhar um farrapo de voz na plataforma da estação cada vez mais recuada, sem conseguir juntar os sons em palavras, como uma língua estrangeira, como uma língua molhada nervosa entrando rápida pelo mais secreto de mim para acordar alguma coisa que não devia acordar nunca, que não devia abrir os olhos nem sentir cheiros nem gostos nem tatos, uma coisa que deveria permanecer para sempre surda cega muda naquele mais de dentro de mim, como os reflexos escondidos, que nenhum ofuscamento se fizesse outra vez, por que devia ficar enjaulada amordaçada ali no fundo pantanoso de mim, feito bicho numa jaula fedida, entre grades e ferrugens quieta domada fera esquecida da própria ferocidade, para sempre e sempre assim.

Embora eu soubesse que, uma vez desperta, não voltaria a dormir.

Caio Fernando Abreu

“Pode parecer estranho, mas me sinto querendo escrever. Após tanto tempo, buscando encontrar ou (re)encontrar minhas entranhas perdidas e voltar a um papel vazio, aqui estou. Narrar sempre foi um fascínio, um desejo voraz de um ser que se almeja pesquisador pesquisado, mas que em alguma curva do passado não distante foi conduzido por forças que, de tão fantasmagóricas, surgem-me como abstração nula, projetando o impedimento da escrita contínua e real. Escrever era descobrir o véu que protegia a máscara desfeita, a face transfigurada do homem pedinte de coisas... tantas coisas... Talvez as tantas pronúncias que fui “obrigado” a fazer tenham alimentado os anseios em tempos de (des)construção, se é que em algum tempo a construção bruta imperou. Mas a verdade é que o hoje me chama a uma outra temperada fase. Pela primeira vez em meses sinto-me pesquisando, guiando-me por becos novos que, ainda escuros, apalpo-os e reconheço-os com novos sentidos. Desta forma, vejo latência nesta reestréia quase paralela à daqueles que farão de suas vozes tramas em minha (nossa) caminhada. Somos um, ainda que emaranhados de tantos outros uns, mas ainda assim unos na essência do não calar. E agora, após algumas dezenas de páginas lidas e uma oficina sentida, rasgada, e uma outra sonhada, olho-me diferente e disposto, às 2 horas da madrugada fria, a preencher estas linhas com minhas

sanidades ainda retas, mas que clamam o vôo acompanhado de tantos outros sonhadores como eu, ainda que no bojo de um todo... escrevo livre... minha única condição de letra sem punhal... aqui me refiz um pouco mais, quase pronto para o tudo que começa...”⁷

A escrita recolhida do diário abre este percurso, revelando as andanças pelos universos subjetivos e paradoxais do autor-pesquisador, trazendo à tona os devaneios e as delineações dos caminhos metodológicos que fazem no hoje o desenho deste estudo. É assim que esta pesquisa embrenha-se em um universo de turbulência e paixão. A paixão por si poderia revelar-se a própria turbulência, mas, neste caso, o sentimento brota do querer afetivo que, de sutil e suave, soa como carinho expresso em vida. A turbulência, por sua vez, expõe-se inconstantemente, como querendo marcar presença e parecer ruptura no limbo de tranquilidade. Somos todos, os sujeitos na pesquisa, turbulência e paixão na inconstância de projeção. Ou ainda, conforme Barcelos (2001), o paradoxo do narrador que, ao mesmo tempo, está dentro e está fora do objeto da narração.

E o paradoxo do olhar projetado denota a constituição de uma pesquisa que é, na origem de sua intenção, sujeita e peculiar. Machado (1998) nos chama à compreensão de que a dimensão subjetiva da pesquisa é “soberana e incontável” (p.114). Por isto, diz a autora da necessidade de reafirmarmos a noção de autoria em nossas produções científicas ou literárias, uma vez que as marcas registradas em nosso corpo biológico e cultural, através de nossa trajetória de vida, manifestam, invariavelmente, nossa constituição de unicidade revelada na produção.

Desta forma, a orientação da trilha metodológica desta pesquisa emerge de um (re)visitar contínuo das vivências resgatadas de uma memória translúcida, experienciada ao longo dos últimos anos e, principalmente, a partir da minha inserção no universo docente, enquanto professor do Ensino Superior. Emerge também da necessidade de perceber-se constituinte de um projeto de vida maior que a simples assunção de uma formação acadêmica. O ser professor não estava condicionado ao diploma de licenciado, mas intimamente ligado ao sujeito histórico que compunha sua constituição, partilhando das mais diferentes e possíveis situações de aprendizagem, as quais as direções e (des)caminhos permitiam desvendar.

No mergulho da experiência docente, me percebia construtor de uma teoria que se mostrava fria, porque, no lugar de transitar falas possíveis de autores costumeiros, desvelava

⁷ Fragmentos de um dos diários do pesquisador-autor, quando das vivências nos projetos de Extensão “Tenda Itinerante: Educação Ambiental em Movimento” e “Dialogando com os a(u)tores da Educação Ambiental” – setembro de 2007. Sei que está carregado de personalidade, mas não vejo como ser diferente. As reticências ainda podem significar a presença do pedinte escondido atrás da máscara...

um Eu ainda pouco ouvido, o Eu íntimo que surgia em cada escrita de um diário ainda desconexo. No diário de palavras, que clamavam poesias como forma de liberdade, as lembranças de um curso passado, que apresentou as possibilidades de um trabalho no campo da História Oral, também, fundamentada no direito de participação social, portanto, direito de cidadania (MEIHY, 2005, p.20), com vozes sujeitas, vivas e partícipes. Não os túmulos severos e de respostas prontas a que me havia acostumado a supor nos trâmites de uma História factual e episódica, narrada por sujeitos detentores de um saber específico para tal – o historiador de prontidão ou o guardião oficial da História – mas sim as vozes dos sujeitos de contrassensos, os sujeitos que vivem e fazem a história cotidiana. Na direção do que nos ensina Bosi (2003):

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios (p. 15).

Nos labirintos de resgates em espaços-tempos presentes e passados, percebia-me um ser em permanente constituição identitária e tornava-me desejoso de novos vãos. Neste sentido, a intenção de desenvolver uma pesquisa que possibilitasse (auto)compreensão e (auto)constituição aos sujeitos envolvidos, por meio da percepção da mobilidade de escrita de si constante, encaminhou-me ao desenvolvimento de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Este paradigma tem suas origens no final do século XIX e principia com as indagações sobre a possibilidade de aplicação do método de investigação das ciências físicas e naturais para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Alguns autores chamam a abordagem de “naturalística” ou “naturalista”, tendo em vista não envolver manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, sendo o “estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p.17). A expressão “qualitativa” vem caracterizar a contraposição à idéia quantitativa de pesquisa, “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (IBIDEON, 1995, p.17). Esta contraposição, no entanto, não desconsidera a importância da abordagem quantitativa, mas sim expõe as diferentes nuances que possibilitam os trabalhos de investigação científica.

No aspecto qualitativo deste estudo, emerge o que Laplantine (2005) chama de “revolução epistemológica”, pois parte do reconhecimento do conhecimento e da compreensão de uma humanidade plural, a partir de uma “revolução do olhar”. Para o autor, esta revolução “implica um descentramento radical, uma ruptura com a idéia de que existe um

‘centro do mundo’, e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo” (p. 22-23).

Se a revolução do olhar nos remete à mutação, Larrosa (1998) traz à tona o desejo narrativo presente no humano que vivencia a pluralidade. Nas palavras do autor:

[...] talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão recorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós. (p. 26).

Na recolha das palavras, a Narrativa assume o viés da linha que tece cada um dos percursos assumidos, explícita ou implicitamente, nesta dissertação. A história de vida deflagrada por cada um dos sujeitos participantes apresenta um (re)visitar incondicional à memória de um vivido, revelando leituras e (re)leituras que projetam compreensões de um tempo passado, que se faz presente. A pupila narrada volta-se, em um exercício de distanciamento, ao Eu da experiência, ao Eu desgrudado que atrai e perturba. É o processo narrativo que constrói e legitima a história da pessoa que se faz gente **no** e **do** mundo, ação reflexiva do indivíduo, do coletivo e do ambiente. Para Dutra (2002),

[...] a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcançamos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa. [...] O ato de contar e ouvir uma experiência envolve um estar-com-no-mundo, uma relação de intersubjetividades, que se dá num universo de valores, afetos, num passado que se articula com o presente e apoiado numa situação que reflete, revela, conserva e transcende o mundo em que estes personagens estão inseridos. (p. 374).

Para estar-com-no-mundo das pessoas que narram, assumo o aporte teórico-prático e a possibilidade de investigação e formação inerente à abordagem de pesquisa (auto)biográfica. Para Josso (2004), o trabalho com as narrativas das histórias de vida leva a um permanente *caminhar para si*, seja este um processo vivido pelo pesquisador, seja pelo próprio sujeito participante da pesquisa. É o sujeito caminhante, enquanto pesquisador de sua própria existencialidade. Segundo a autora (2004), esta abordagem “permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural” (p.39).

Nas palavras de Souza (2006a), “a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos

humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social?” (p. 136).

Segundo Josso (2004), as narrativas compreendem:

Empreendimento de uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, e as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos (p.58).

Sendo assim, caminhar para si resulta na compreensão de que os sujeitos viajantes e a própria viagem são, essencialmente, um. A viagem proporciona a compreensão do emaranhado de vivências e experiências que resultaram na formação do sujeito, encaminhando para uma tomada de consciência da trajetória a ser desenhada e que, a partir do olhar desvelado de si, assume-se por meio de uma auto-orientação possível nos caminhos a serem trilhados. Segundo Souza (2006), esta compreensão dá-se partindo da dimensão de autoescuta, à qual o sujeito é convidado a partir da escrita da narrativa, como se o próprio estivesse contando para si as experiências e aprendizagens constituídas ao longo da vida através do autoconhecimento. A partir das narrativas das histórias de vida, é possível olhar os percursos trilhados pelos sujeitos em formação, “num processo retrospectivo, o que possibilita a visibilidade das múltiplas redes de relações que vão (re)construindo a identidade” (DIAS e ENGERS, 2005, p. 520).

Dias (2003) revela-nos que, da mesma forma que outras metodologias qualitativas, esta abordagem ainda sofre críticas no contexto acadêmico, principalmente por contrapor-se às muitas marcas deixadas pelo paradigma positivista, ainda fortemente presente no meio científico. Da mesma forma, estas metodologias, ainda que já apresentem uma tradição no universo das Ciências Sociais, estão em processo de adaptação no campo da educação. Neste campo, o trabalho, na perspectiva das narrativas, possibilita um engendrar-se em um espaço de construção histórico-cultural, que arrebatada latência, relevante ao contexto de permanente pensar da educação enquanto projeto de transformação das singularidades em relação.

Pineau (2006) afirma que a prática de pesquisa com as Histórias de Vida ousou romper a formalidade científica presa ao estudo de objetos sociais distanciados dos sujeitos, inerente ao projeto positivista de ciência. Na construção, a narrativa pressupõe a tomada da palavra, a escritura da vida em sua totalidade, e a busca dos sentidos de sua historicização. Na análise

das histórias de qual vida, de quem e de como, a “redefinição das relações entre profissionais e atores sociais parece ser o desafio nevrálgico da passagem para os relatos de vida em formação do paradigma clássico da ciência aplicada para o do ator reflexivo” (p. 334).

Na imersão do questionamento de Dominicé (2006, p. 351), “nesse universo feito ao mesmo tempo de similitude e de diferenciação, anônimo e muito personalizado, dominado pela multidão e encolhido sobre si mesmo, como identificar a singularidade do sujeito biográfico?”, Souza (2006) expõe “um olhar sobre si” como marca no processo de implicação e distanciamento dos sujeitos que narram suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida. “Revelar-se, apresentar-se, autorizar-se. Dizer de si. A autorrevelação implicada demarca um espaço e um tempo narrativo sobre as singularidades dos atores da pesquisa” (p. 104).

No campo da pesquisa em educação ambiental, as Narrativas emergem enquanto possibilidade no desenvolvimento de projetos que atentem para a investigação-formação dos sujeitos sociais, priorizando o processo de compreensão de si, do outro e do mundo. Conforme Dias (2005), a desenvoltura da trama narrativa permite aos sujeitos a produção de um conhecimento a “partir de si” e “para si”. Para Josso (2006),

Se esta alquimia do encontro educativo se produz entre uma ciência educativa e uma biografia, dimensões relativas às identidades e à subjetividade dos protagonistas da ação modificam-se em uma nova configuração de sentido. O aporte exterior de informações é integrado a um corpus pessoal (sensível, afetivo, cognitivo, comportamental e imaginário). O projeto de formação pode então ser formulado, o lugar que ele ocupa numa atitude ou numa postura interior em sua vida pode ser avaliado e a forma que ele busca para se concretizar toma vida. (p.29).

O processo de constituição, revelado no ato de trilhar e narrar, aproxima-se ao que Sauv e e Orellana (2001) apresentam enquanto esferas de inter-rela o em educa o ambiental, uma vez que, na compreens o do desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza e da cultura, coloca-se como necess rio   interlocu o das m ltiplas esferas da planetariedade: Na rela o do Eu com o Eu, a constru o da identidade; na rela o do Eu com o Outro, a constru o da alteridade; e na rela o do Eu e do Outro com o mundo, o estabelecimento de rela o es com o meio de vida.

N voa (2004), quando da escrita do pref cio da obra *Experi ncias de Vida e Forma o* de Marie-Christine Josso, apresenta, a partir da leitura de Gaston Pineau, as dimens es reflexivas do processo de forma o do formador:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (p.16).

Os processos formativos não se restringem apenas aos educadores e educandos, mas encontram-se disponíveis a todas as pessoas que se embrenham em uma trajetória de reflexão existencial, leitura e (re)leitura de si e do espaço-tempo da contemporaneidade, do ontem e do amanhã. Segundo Galiuzzi (2000), “a linguagem nos torna humanos sempre com os Outros” (p. 100). Nesta dissertação, o processo formativo é a própria ação do pesquisador que, ao narrar-se, ouvir e narrar a história do Outro, “forma-se a si próprio”. Da mesma forma, ao possibilitar a formação do Outro, o jovem que narra, ao narrar refaz-se e refaz a sua história. Conforme Pineau (2008),

A ecoformação retoma essa pista complexa, inscrevendo-se no desenvolvimento de uma teoria tripolar da formação – o eu, os outros, as coisas. A ecoformação explora a educação das coisas. Suas lições não dizem respeito às mesmas matérias nem se dão da mesma maneira que as lições recebidas dos outros. Mas, por outro lado, essas lições de coisa – e é o que faz a complexidade de sua aprendizagem – não são nem uniformes, nem uníssonas. [...] Aprender a habitar a Terra passa, necessariamente por aprender a habitar seu corpo, ligando-o a outros corpos, terrestres e... celestes. (p.53).

Na constituição da especificidade do trabalho com as Histórias de Vida, Pineau (2003) apresenta a triangulação formativa de caráter ontológico: “si, os outros, as coisas”. Para o autor, “a tomada da palavra na primeira pessoa do singular diante de interlocutores diretos é um momento extraordinariamente denso de emergência temporal de um sujeito pessoal” (p.208). O sujeito narrador, ao narrar, busca a diferenciação com os outros e com um contexto impessoal, ao mesmo tempo que tenta “unir-se e identificar-se, articulando e conjugando no presente elementos e acontecimentos passados ou futuros” (p.209).

Mas a pesquisa narrativa também concilia transgressões assumidas. A objetividade, severamente incorporada nos discursos da modernidade, transfigura-se no espaço de uma pesquisa com histórias de vida, uma vez que as trilhas metodológicas nesta perspectiva enraízam-se em sujeitos, e sujeitos são constantes produtores de verdades relativas, ou as verdades não-absolutas de cada sujeito. Na ruptura da lógica moderna, Pineau (2006) afirma que “o movimento biográfico atual situa-se, portanto, numa revolução bio-ética e bio-política

que faria transpor um segundo momento da modernidade biológica, uma época pós-moderna” (p.53).

Da mesma forma, não há espaço para neutralidades em se tratando da construção de narrativas, porque os sujeitos narradores (re)interpretam continuamente suas próprias histórias, partindo de percepções que dialogam universos individuais e coletivos em constante transformação. A figura do narrador também responde a esta (re)interpretação. Para Barcelos (2001), toda narrativa pressupõe um certo modo de ver, compreender e transitar no espaço daquilo que é narrado. Por isto, toda a narrativa envolve a presença de um narrador, que a produz e que, simultaneamente, é por ela produzido.

O texto narrativo sugere a possibilidade da invenção de si. Para muitas abordagens científicas, este já seria um motivo central a sua negação, uma vez que estaríamos abrindo mão da apresentação de uma resposta objetiva, pontual e passível de comprovação ao que se questiona. Mas a abordagem das histórias de vida pondera e reconhece que a idéia de invenção do sujeito presente na narrativa responde aos anseios íntimos da pessoa que a produz, pois sua leitura expressa condiz com o projeto de autoria-interpretação possível ao sujeito que se desvela, (re)lê e reconduz-se. Segundo Delory-Momberger (2006), “a questão do sujeito está assim ligada à linguagem de modo constitutivo, na medida em que a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história” (p.364).

Nesta abordagem, a importância do processo para o pesquisador está em perceber como o sujeito lê, interpreta, compreende e narra a sua trajetória de vida, bem como os entrelaçamentos reflexivos da tomada de si. Nas pesquisas que envolvem processos explícitos de investigação-formação, principalmente no trabalho de formação continuada de educadores, busca-se que o narrador apreenda e assuma a condução possível de sua trajetória de vida, o inédito viável das falas de Freire (2001) e Josso (2004). Ainda que este não seja o foco principal deste estudo, é compreensível perceber que, em vários momentos da pesquisa, o inédito viável assume a conduta reflexiva e narrativa, permitindo aos sujeitos narradores, no caso deste trabalho os jovens da EJA, pensarem-se e construírem-se diferentes na sua trajetória de vida.

Da mesma forma, o trabalho com esta perspectiva instiga também o pesquisador a uma rigorosidade metodológica, uma espécie de não perda de um sentido forjado no jogo suspenso de objetividades e subjetividades. Segundo Abrahão (2006):

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador, antes do que descrever, intenta compreender o caso a que se dedica a estudar e esse movimento implica uma interpretação que extrapola uma leitura linear dos dados de que dispõe, exigindo do pesquisador a construção de uma meta-narrativa. [...] A interpretação do investigador representa uma leitura do material narrado para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – e na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras. (p.156).

No momento de (re)leitura das narrativas transpostas, pesquisador e demais sujeitos da pesquisa são convidados ao distanciamento intencional do “objeto” de análise. Para Souza (2006), “o distanciamento marca a autonomia e a possibilidade do ator narrar, através de sua escrita, variados aspectos, lembranças, memórias e representações da sua trajetória de escolarização” (p.57) e da vida em suas esferas planetárias.

A narrativa não intenciona produções determinadas, não corresponde ao óbvio, e não almeja o real. Narrativa é sujeito e objeto. É transposição do projeto de si do homem e da mulher que se fazem discurso. Conforme Delory-Momberger (2006),

Na relação de engendramento de temporalidades entre si, não é o passado que dá luz ao futuro, mas a projeção do possível que é grávida de uma história – de uma ficção verdadeira –, aberta sobre um projeto de mim-mesmo. A história de vida não é a história da vida, mas a ficção conveniente pela qual o sujeito se produz como projeto de si mesmo. Não pode haver sujeito, a não ser em uma história a fazer e é a emergência desse sujeito que intenciona sua história, que conta a história de vida. (p.365).

No caminho de reflexão sobre os processos narrativos desenhados nesta pesquisa, a compreensão da temporalidade e do conceito de tempo surge como apontamento implícito às falas dos sujeitos narradores. Para Whitrow (1993),

[...] o tempo é certamente uma característica fundamental da experiência humana, mas nada prova que tenhamos um sentido especial do tempo, como temos a visão, a audição, o tato, o paladar ou o olfato. Nossa experiência direta do tempo é sempre do presente, e nossa idéia dele surge da reflexão sobre essa experiência. No entanto, enquanto nossa atenção está concentrada no presente, tendemos a não ter consciência do tempo. (p.17).

E o tempo é somente o ente da mensuração, a simbologia cósmica da não-resposta, ou o devaneio da contagem até o fim? Em que ponto homem e tempo se encontram em comum compreensão? Para Ricoeur (1994), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que

esboça os traços da experiência temporal” (p.15). No diálogo da compreensão, Pineau (2003) afirma que o uso do tempo torna-se o “desafio central das lutas sociais e individuais para a vida, a sobrevivência e o desenvolvimento” (p.24). No hoje, não há diálogo de intervenção planetária que não incorpore as vazões de um tempo que se quer humanizado.

Do tempo individual e social das mulheres e homens nasce a memória. A memória que projeta o que somos, o como somos e o porquê somos. Lembranças e sentidos... Nas palavras de Kenski (1995) e Brandão (2008), a deusa grega da memória e da lembrança, Mnemosyne, era filha do Céu e da Terra, irmã de Cronos – o deus do tempo. Era a protetora dos poetas, os quais por meio dos seus versos encarregavam-se de preservar o conhecimento sobre a cultura, os valores, as crenças e os feitos dos heróis, deuses e poderosos.

A memória assumiu, desde os primórdios de sua definição, as narrativas das individualidades e das coletividades dos sujeitos. Para Rocha e Eckert (2007), a memória ensina-nos

[...] uma repulsa a um pensamento que separa o ‘eu’ que pensa da compreensão daquilo que é pensado, pois, no limiar da memória há, sempre e eternamente, uma elaboração ética progressiva da vida social e da figura de homem. Habitar o espaço da memória é conviver com memórias coletivas, individuais e sociais negociadas, e não, simplesmente, domesticar um território vazio e opaco, lugar de reativação de tradições perdidas ou da nostalgia do passado. (p.41).

No campo de leitura das memórias e lembranças que projetamos, a subjetividade das práticas sociais apontada por Jara Holliday (1994) remete-nos à análise das narrações do vivido deflagrada pelas pessoas desta pesquisa. Para o autor, tão importante quanto compreender o que fazemos é procurar o sentido que orienta esse fazer, reconhecendo e explicitando nossas ações, interpretações, sensibilidades e convicções. Da mesma forma, o conflito entre estas permitirá a descoberta das coerências e incoerências entre nosso agir, pensar e sentir (p.55).

Sendo assim, assumir o processo narrativo enquanto caminho metodológico de construção é, doravante, qualquer outra prerrogativa: desejar o desvelamento de si, a palpitação de um sujeito, que não se quer inerte, calado e solitário. O narrar forja uma outra e voraz constituição. Na voz da Legião Urbana (1986) cantada na música Tempo Perdido, “todos os dias quando acordo/ não tenho mais o tempo que passou/ mas tenho muito tempo/ temos todo o tempo do mundo/ todos os dias antes de dormir/ lembro e esqueço como foi o dia/ sempre em frente...”. Na canção, “não ter mais o tempo que passou” não é negar o

passado, mas saber-se narrador-construtor, partindo de um tempo presente rumo ao futuro pulsante de um inédito viável. Lembrar e esquecer é inventar-se; é criar-se continuamente, enquanto autor-ator de uma existência que celebra possibilidades. A Legião Urbana, como nós sujeitos, é também juventude para quem assim se inventa.

Pontos e Contrapontos: as experiências trilhadas na jornada de pesquisa

Trajetórias de uma Tenda Itinerante

E esta narrativa no tempo refletido de uma memória revisitada e redimensionada impulsionou esta pesquisa a provocar os diferentes cantos emanados dos narradores de existências. E foi a partir dos mergulhos, cada vez mais profundos, nos universos diversos das vozes e narrativas construídas pelos indivíduos participantes do projeto de extensão “*Tenda Itinerante: educação ambiental em movimento*”, que os caminhos metodológicos desta pesquisa começaram a ser desenhados.

Este projeto perfazia a organização e o desenvolvimento de oficinas, que visavam ao diálogo da educação ambiental no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, perpassando as diferentes esferas de compreensão de ambas as abordagens. Com uma equipe formada por mim, mais um estudante do Curso de Graduação em Oceanologia e duas estudantes do Curso de Pedagogia, e apoiada por um professor de Língua Portuguesa e Literatura, viajamos pelo município do Rio Grande: do interior (zona rural) no distrito do Povo Novo à comunidade portuária e de pescadores da Barra; da Barra ao núcleo dos pescadores artesanais e trabalhadores urbanos na Henrique Pancada, subúrbio da cidade – muitas histórias contadas e recontadas, falas aguardadas, cantos recheados de desejo e felicidade, proferidos nas salas das escolas e nos trajetos entre um porto de partida e um destino esperado. Nesta trajetória, fomos animadores culturais, oficinairos, atores e expectadores, mas, acima de tudo, fomos gentes em contato com outras gentes, com um mundo deveras distante da Universidade, mas visivelmente próximo aos sonhos e pensamentos de outro mundo que a educação ambiental tanto se preocupa em (re)desenhar.

Conforme aponta Loureiro (2004), na perspectiva de uma educação ambiental transformadora, ainda que pretendamos constituir uma consciência crítica, sendo esta tão múltipla quanto o Homem, da dinâmica e condição de existência, é preciso percebê-la como

passo de uma projeção sócio-educativo-ambiental que tenciona e transforma as relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza. Da mesma forma, esta ação não pode restringir-se a uma práxis educativa cidadã e participativa apenas na esfera escolar, uma vez que o processo de transformação social está para além do espaço educação/escola, imbricando a relação de outras esferas da vida, numa construção revolucionária global (p.96-97).

Na constituição desta vivência, almejávamos o trabalho envolvendo o pensar de uma educação ambiental que não se resumia ao diálogo do ambiente natural, tampouco uma discussão meramente panfletária de cunho político-social. Orientávamo-nos em prol da dialogicidade que envolvia o pensar e o fazer de uma práxis que percebia a inter-relação de todas as problemáticas componentes do gênero humano, rompendo com a lógica pragmática que separa o homem biológico do homem cultural. Natureza e cultura são ambas componentes da mulher e do homem, das gentes agentes do Planeta Terra. Para Sato e Passos (2007),

[...] é preciso ir além da felicidade do eu, é preciso ousar uma felicidade do eu-outro (...). Na poética da EA, a atenção à degradação ambiental muitas vezes deixa escapar a injustiça social. Por isso é preciso reivindicar a consciência reflexiva de que toda miséria humana está intrinsecamente relacionada com os impactos ambientais. (...) A beleza e a feiúra novamente se negam, mas se exigem conjugadas. Para além de pragmatismos, é preciso um fecundo repensar a vida, sem restos ou enigmas vazios, mas com coragem de assumir a injustiça presente nas inúmeras sociedades de um mundo tão desigual (p. 23).

Com relação aos anseios suscitados e as propostas de constituição de saberes almejada nas vias do projeto Tenda Itinerante, Guimarães (2006) nos revela a necessidade de um processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna com seus entraves e leituras, e comprometido com a transformação da realidade socioambiental, constituinte e constituidor de uma sociedade ambientalmente sustentável e seus sujeitos.

No porto destas reflexões, o projeto Tenda Itinerante embrenhou-se na organização e desenvolvimento de oficinas presenciais e saídas de campo. Por meio de uma analogia com o teatro de rua – mambembe – o projeto teve como proposta levar às comunidades escolares uma esfera de discussão sobre a problemática socioambiental. Para isto, partiu de um viés filosófico, que incorporou o aprofundamento das percepções objetivas e subjetivas que o sujeito constrói de si, do outro e do ambiente, em um diálogo permanente com a Educação de Jovens e Adultos com os objetivos de: proporcionar a compreensão do homem e da mulher

enquanto parte integrante de um sistema sócio-ambiental macro, ainda que embebidos de suas constituições identitárias, bem como da presença essencial do outro, do diferente, nas construções destas mesmas identidades, através das narrativas das trajetórias de vidas; debater a necessidade urgente do repensar ecológico enquanto ação efetiva para a preservação da vida no planeta; dialogar a educação ambiental partindo de ações que envolvam arte e geração de emprego e renda, bem como enfocando os aspectos bioculturais e socioambientais presentes na realidade das comunidades escolares; e estabelecer um diálogo permanente com as perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos evidenciadas no cotidiano das comunidades escolares.

A Tenda iniciava sua jornada. Nossos sonhos perfaziam uma multiplicidade de desejos e cores, e assim nos entregávamos em uma proposta cunhada do sentido de emancipação dos sujeitos. Para Loureiro (2004), educar é emancipar. A educação ambiental emancipadora, proposta pelo autor, imbuía-nos no desejo por transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. Sendo assim, nossa práxis social estava condicionada às vivências e aprendizagens na qual estaríamos imersos dia após dia, sinalizando que o movimento da história nos reservaria infinitas construções ao longo da experiência que começava.

Para o desenvolvimento da ação dialógica, organizávamos oficinas mensais nos diferentes grupos escolares envolvidos, centralizando nossa discussão nas temáticas apontadas como de interesse dos coletivos, a partir do primeiro contato com as comunidades. Da mesma forma, utilizávamo-nos dos instrumentos metodológicos da pesquisa narrativa para o registro permanente dos passos que o projeto assumia. Cartas, diários, vozes, imagens, fotografias... a trajetória ia aos poucos sendo experienciada e registrada. As muitas vivências eram selecionadas na mente dos atores/autores, que guardavam especialmente aquelas que precisariam um dia ser retomadas, lembradas, (re)significadas.

No primeiro encontro-oficina, nossa proposta visou à aproximação inicial e à inserção na vivência cotidiana da *escola da Lua*⁸, provocando reflexos de uma existência que

⁸ A expressão “*Escola da Lua*” surge no contexto de experiência sócio-existencial ao narrador-pesquisador a partir do primeiro encontro-oficina do Projeto Tenda Itinerante. No caminho para a escola, na primeira das muitas trilhas do projeto, os oficineiros foram tocados pela beleza e magia intensa da lua cheia que banhava o céu estrelado e as águas da Lagoa dos Patos. Naquele momento, ficou evidente que, apesar das paredes, das salas, dos quadros, e dos diversos outros componentes materiais serem os mesmos experienciados pela escola que recebe, cotidianamente, crianças e jovens ao longo das manhãs e tardes, a noite e a força conjuntural das suas expressões reveladas na simbologia da lua, provocam uma outra caracterização para esta escola dos jovens e

ultrapassava os limites condicionantes de representação do estudante enquanto papel definido e pragmático. E foi desta forma, no conflito entre o que concebíamos e aquilo que a escola e sua latência nos revelavam, que passamos a dialogar os próximos passos.

Neste dia, as falas intercalaram-se na constituição de teias de histórias, contadas por cada um dos sujeitos das turmas envolvidas no diálogo, bem como pelos pesquisadores-narradores. Aliado às histórias, o curta-metragem “Ilha das Flores”, produzido em 1989, pelo diretor Jorge Furtado e assistido pelos coletivos, proporcionou uma riquíssima discussão sobre as premissas de um caos ambiental, que atinge a existência de todos os seres da contemporaneidade. Foi também neste encontro que instauramos o compromisso coletivo da construção individual dos diários dos momentos (Hess, 2006), como forma de registro das impressões e sentidos emergentes de nossas experiências, bem como da escrita de cartas, nas quais deveriam constar uma narração do sujeito e do seu lugar no mundo, e que seriam entregues aos demais sujeitos das outras escolas do projeto, na criação de uma espécie de correio para troca de leituras de si e do mundo.

A partir dos primeiros apontamentos, relacionamos a confecção dos enlaces que evidenciaríamos nas próximas oficinas. No segundo encontro, organizamos a apresentação de um conjunto de quatro esquetes, intitulado “Um mundo de muitos mundos”, em uma referência explícita à escrita de Morin (2000). Nestes, trazíamos quatro situações do cotidiano em um ponto de embarque e desembarque de um ônibus urbano, onde as personagens revelavam encontros e desencontros de uma vida despendida em uma rapidez desconexa e curiosa. A proposta principiava o embate, a dúvida, o questionamento. Logo após os quarenta minutos de teatro, cuidadosamente interpretados pelos sujeitos narradores-pesquisadores a todos os estudantes das escolas da EJA, tratamos de organizar um espaço para a continuidade do debate iniciado nas esquetes, desta vez apenas com os educandos envolvidos no diálogo do projeto. Muitas foram às falas que foram lançadas nesta troca, envolvendo desde a abordagem identitária e seu processo de constituição, chegando às questões e preocupações filosóficas com o mundo e o futuro da vida no planeta. As histórias de vida dos sujeitos continuavam permeando os passos desta trilha, tendo em vista a necessidade do narrar evidenciado enquanto processo emergente à constituição dos sujeitos. A Tenda, insistentemente, revelava-se enquanto instrumento de expressão, reflexão e constituição para todo o coletivo narrador. Nas palavras de Gutiérrez e Prado (2000), “‘ex-pressão’ é sinônimo de educação e, nesse sentido, é contrário a re-pressão, de-pressão, im-pressão, su-pressão, com-pressão” (p.70). Foi

adultos, para esta escola da EJA. A “*Escola da Lua*” também é a escola dos sonhos, daqueles que ainda acreditam em si e nesta instituição.

durante a vivência desta oficina que uma das educandas, aqui identificada como Sara, hoje freqüentando a última etapa da EJA de Ensino Fundamental, narrou: “*Aqui eu não sou a esposa, a mãe ou a empregada. Aqui eu sou a Sara*”. A educanda demarca sua (auto)percepção e a relevância do espaço da escola para a sua afirmação existencial e social. Ainda assim, precisou construir o afastamento das suas bases de vida cotidiana, para pensar e perceber na *escola da Lua* a sua constituição como cidadã.

O seguinte encontro-oficina caracterizou-se pela discussão sobre os significados e sentidos da educação ambiental e de alguns outros conceitos socioambientais imbricados à problemática, como as expressões de vida, terra, sonho, água, paz, educação, etc. Neste encontro, utilizamo-nos da audição de músicas e dinâmicas de grupo como forma de incitar o diálogo, o que provocou as muitas falas que expressavam sentidos múltiplos e conflitantes das palavras geradoras. No vivenciar do quarto encontro-oficina, o qual encaminhava o diálogo das diferentes narrativas de vivências socioambientais, perfazendo e percebendo as esferas de poder e as diferentes manifestações de exploração, dominação e refúgio no cotidiano de vidas dos seres planetários, os conflitos impulsionaram que tenhamos buscado o resgate das construções dos sonhos individuais e coletivos de futuro das pessoas que compõem a *escola da Lua*, através da busca pela leitura e compreensão da realidade, com vistas à projeção de um outro espaço-tempo possível.

A partir destas vivências, o projeto Tenda Itinerante assumiu uma nova configuração. Os espaços das escolas não eram mais suficientes para nossas viagens pelo mundo das histórias que se forjavam, bem como do diálogo alçado na esfera de uma educação ambiental que se revelava problematizadora. Neste momento, construímos, em conjunto com os educandos, algumas saídas de campo, estabelecendo uma sequência para facilitar a nossa reflexão e ação. Primeiramente, visitamos as diferentes manifestações ecológicas do município do Rio Grande, perpassando o estuário da Lagoa dos Patos, os marismas costeiros, as dunas e o oceano Atlântico representado pela praia do Cassino; da mesma forma, visitamos o Museu Oceanográfico Professor Eliézer de Carvalho Rios, o Eco-Museu da Ilha da Pólvora, o Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental – NEMA⁹, e o aterro sanitário do município.

Logo após o mergulho no diálogo suscitado pelo olhar lançado a Rio Grande, em uma tentativa de reconstrução do ambiente macro, partimos para visitas de reconhecimento e percepção nas comunidades envolvidas – os espaços da Barra, do Povo Novo e da Henrique

⁹ ONG responsável por diversas ações voltadas à educação e proteção ambiental no município de Rio Grande e região.

Pancada (Lagoa). Nestas, os educandos das escolas eram convidados a narrar seu conjunto de vivências a partir das marcas culturais de cada localidade, tratando de projetar as invenções cotidianas de reflexão e sentidos, e desenhando aos demais, até então desconhecedores daquelas histórias, as possíveis compreensões de um mesmo sentir. No desenvolvimento de cada viagem, os sujeitos contavam a si, ao outro e ao meio, na construção de uma teia plural e densa, alicerçada sobre a base de desejos e manifestações de uma vida que joga, suavemente, entre as esferas da individualidade e da coletividade dos diferentes indivíduos narradores. O espaço de ação educativa ultrapassava a escola enquanto instituição formal, e assumia a imbricação de uma práxis revolucionária do ser e agir no mundo.

Partindo deste movimento constante de instigação suscitada, reconhecia nos encontros e desencontros das narrativas da *escola da Lua* as múltiplas possibilidades de questionamentos e abordagens importantes a um processo de investigação e formação, mas procurava ainda identificar qual das muitas sugestões de pesquisa seriam por mim assumidas.

Ao longo das diferentes oficinas realizadas no decorrer do projeto Tenda Itinerante, passei a perceber o estranhamento evidente, revelado entre as idéias e as ações dos distintos grupos etários, denotando uma nuance na Educação de Jovens e Adultos para além da compreensão formal de espaço unitário e homogêneo de constituição. Dentre o conjunto de sujeitos, os jovens desvelavam uma pluralidade ricamente admitida, pois faziam-se diferentes e autênticos ainda que pertencentes a um coletivo aproximado. E foi a partir deste contexto de inquietação provocada pela distinção etária e cultural que o trabalho de dissertação aqui apresentado constituiu-se no processo de diálogo-investigação com as juventudes da EJA, através dos meandros metodológicos da abordagem das histórias de vida e formação, e das narrativas (auto)biográficas.

Tramas e traços da pesquisa

Algumas questões de pesquisa transpassaram as intervenções que se fizeram após o término do projeto e a construção desta investigação, servindo como orientação ao processo de narrar, ouvir, ler, analisar e escrever as narrativas: São elas:

- Quais as trajetórias que levaram os jovens a ocupar as salas de aula da EJA?
- Quais os sentidos da escola para os jovens?
- Como o jovem sente a escola da Educação de Jovens e Adultos?

A partir destas questões, passei a construir o projeto de dissertação, e, para isso, precisava delimitar o grupo participante da pesquisa e, como o projeto de extensão desenvolvia-se em três escolas da cidade do Rio Grande, optei por trabalhar com os estudantes jovens de apenas uma delas, por entender que o objetivo desta proposta não é traçar paralelos entre setores diversos da juventude, mas sim compreender os processos de constituição do estudante da EJA, considerando um determinado tempo e espaço, quero dizer, o contexto de uma escola. Desta forma, esta pesquisa focalizou-se na juventude participante da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre, uma vez que esta escola possui educandos advindos dos mais diferentes núcleos sociais, econômicos e culturais da cidade do Rio Grande e, também, por ser a escola formadora deste sujeito narrador-pesquisador no seu nível fundamental. Esta última razão encontra sentido na minha história de vida, uma vez que a experiência de estudante na Escola Cipriano Porto Alegre – *escola da Lagoa* – imprimiu alguns elementos constitutivos em meu processo identitário, os quais se encontram presentes em meus olhares e pensares ao mundo.

Antes da escolha dos sujeitos participantes nesta pesquisa, seria necessária a definição da categoria juventude, compreendida ao longo deste trabalho. Segundo Sposito (1997), com base nos vários estudos de Felicia Madeira, a orientação na área demográfica sobre a juventude pode ser estabelecida entre os segmentos etários que vão de 15 a 24 anos. Ainda assim, conforme a autora, não há possibilidade de que esta delimitação restrinja pontualmente a definição desta categoria, tendo em vista que as profundas alterações socioculturais provocam vivências existenciais e coletivas muito distintas entre os diferentes sujeitos jovens e, com isto, a flexibilização das idades de entrada e saída nesta categoria. Nas palavras de Melucci (1997), a juventude também “não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural”.

Ainda assim, a faixa etária foi levada em primeira instância, como requisito de definição do ser jovem, nesta pesquisa, uma vez que a idade mínima de acesso à Educação de Jovens e Adultos dá-se aos sujeitos com 15 anos. Da mesma forma, a delimitação da idade máxima dos indivíduos não se fazia problema para esta investigação, tendo em vista que a maioria dos indivíduos com idade inferior aos 24 anos já apresentavam características socioculturais que não mais os definiam como jovens, mas como adultos, como a constituição de uma união estável, a inserção no mundo do trabalho, a independência econômica, ou ainda o advento da maternidade ou paternidade, entre outras.

Os Jovens Narradores da EJA

A escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa foi iniciada através de um diálogo com os estudantes da turma 71¹⁰, sobre a polêmica definição do ser jovem, estendendo o debate das definições apontadas acima. A turma debateu e legitimou os apontamentos referidos, mas ressaltando os aspectos ligados à independência financeira, da influência do estado civil e, para muitos, do próprio comportamento social. Aproveitando o diálogo principiado e, após alguns esclarecimentos, lancei o convite aos jovens, agora “identificados”, para participarem da pesquisa.

Inicialmente, o convite foi recebido com grande estranheza, a princípio pela produção do desconforto com relação à participação em atividades que convida a falar de si próprio para transformar a própria fala em expressão ampliada. Em um segundo momento, o receio de se perceber narrando e o não saber dizer, provocaram ares tensos, que foram aos poucos substituídos por feições mais alegres e receptivas. Dos seis educandos presentes e que poderiam participar da pesquisa, quatro aceitaram o desafio. Considerei o número ideal para o trabalho a que me propunha com as narrativas (auto)biográficas.

Em um primeiro contato de retomada da proposição, dois dos quatro sujeitos haviam se afastado da *escola da EJA*. Quando as desistências ocorreram, tratei de procurar as duas jovens para um diálogo franco sobre o trabalho, mas também e, principalmente, para dialogar a possibilidade de retorno das mesmas à escola, uma vez que as duas haviam desistido dos estudos. Ambos os diálogos deram-se de forma inusitada, sem que elas estivessem esperando por isto. Não era o desejo delas o retorno ao espaço escolar, e também não era desejo rever-me, tendo em vista que eu também representava, ao menos em seus imaginários, as premissas daquela instituição.

No contato com a primeira das jovens, nossa conversa deu-se através da ajuda de terceiros, e nosso diálogo, que antes dava-se nas margens da lagoa, em frente ao prédio da escola, encerrou-se em um último contato por telefone, quando a jovem pediu para que não fosse mais feito contato porque ela estava decidida e não voltaria atrás. O contato com a segunda jovem não se concretizou. Tive notícias dela apenas por conversas com a mãe e colegas, afirmando que a estudante havia desistido da escola. Tal situação faz parte da Educação de Jovens e Adultos, o que não é muito diferente também do contexto da escola

¹⁰ Turma da terceira etapa do II Bloco do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PROMEJA, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município do Rio Grande.

“regular”. O número de estudantes que abandonam a escola ainda é significativo, principalmente nas instituições que atendem as comunidades em situação de vulnerabilidade.

Neste momento da pesquisa, pude registrar a fragilidade da malha que eu pretensamente acreditava tramar de forma segura e intransponível. De fato, a flexibilidade do caminho é característica das pesquisas qualitativas que se vão construindo a partir das narrativas dos movimentos humanos e dos seus territórios. É também neste estudo, onde as mudanças correntes das trajetórias dos sujeitos narradores acabaram por constituir uma outra possível trilha metodológica.

Assim, dois jovens narradores, o narrador-pesquisador e uma *escola da EJA* constituíram, pela narração, as malhas que deram a forma, a matéria evidenciada de um movimento que se fez, e projetou escolhas e sentidos que trançam no hoje a carga e a identidade desta pesquisa. E assim o Eu-Outro incorporou a densidade da malha flexível, e a possibilidade narrativa revelou a incondicionalidade deste ouvir e deste diferenciar que forjou os caminhos da pesquisa.

Procedimentos e materiais na abordagem Narrativa

Com os traços desenhados, o estudo e suas nuances remeteram-nos ao delicado e importante processo de questionamento, de perturbação de nossas verdades construídas, de desacomodação diante de um novo que se mostra. Somos sujeitos de verdades, múltiplas, algumas escamoteadas em porões secretos, outras explícitas em nossas faces; mas esta não é uma condição para o não ouvir; ao contrário, o reconhecimento da História, enquanto possibilidade e não determinismo, nos impregna desta exposição à sonoridade do outro, ao estranho e diferente que brota deste outro. Da mesma forma que somos sujeitos envoltos em um contexto histórico, em plena constituição, assim são as verdades que nos confrontamos e assumimos, cotidianamente. Por isto a relevância incondicional da dialogicidade da escuta enquanto mantenedora das permanentes (re)construções individuais e sociais no bojo da teia de relações.

É desta forma que o sujeito narrador-pesquisador apropriou-se da confecção de diferentes diários ao longo de sua pesquisa, como forma de registrar as percepções caracterizadas e constituídas nas andanças e trilhas do trabalho de dissertação. Compreendo a idéia constitutiva de diários, assumindo os apontamentos de Hess (2006), na assunção do

diário dos momentos. Segundo o autor, o momento é um espaço-tempo de uma certa duração e de uma certa densidade. Da mesma forma, percebe o diário como uma forma de escrita pessoal, redigida no presente, abastecido pela espontaneidade, pela força dos sentimentos, da parcialidade de julgamentos, pela própria falta de distanciamento. O diário tende a refletir o que se pensa e o que se vive, e o autor é seu sujeito, ainda que este possa ser um sujeito coletivo e, ainda que a escrita do diário seja apenas direcionada para si, ela também o é para o outro, uma vez que o Eu (re)leitor das experiências narradas, será já um Eu-Outro.

A presença do diário abasteceu, insistentemente, a alma inquieta de quem por vezes desejava uma escrita de salvação, uma escrita de repulsa, ou ainda uma escrita de dissimulação. A escrita do diário permitiu e consolidou um caminho efervescente na pesquisa, um labirinto de notáveis encontros e (re)encontros, que serviram à (auto)percepção do sujeito quanto a seu projeto de constituição. Este encontro, produzido nos diários dos momentos ao longo de todas as etapas, por sua vez, emerge quando da análise das narrativas dos jovens, tendo em vista que o mesmo aflora os sentimentos e os olhares de quem também constituiu narrativa naqueles instantes. E são também os diários os responsáveis pelos começos demarcados de cada percurso expresso nesta pesquisa... carregando na escrita o peso dos gestos, da pupila, e das diferentes sensações.

A pesquisa incorporou a perspectiva dos encontros individuais como forma de obtenção dos sentidos expressos nas narrativas (auto)biográficas dos sujeitos. A entrevista aberta e flexível, em um processo de interação oral direto (POIRIER et al., 1995), pautou os momentos de narração das histórias. Estes encontros foram organizados de forma a satisfazer as necessidades de espaço e tempo dos jovens. Sendo assim, foram comuns os encontros nas margens da Lagoa dos Patos, no pátio da Escola Cipriano Porto Alegre, nas salas do CAIC/FURG, nas ruas e esquinas da cidade do Rio Grande, e nos inúmeros contatos via telefone celular.

A informalidade, a liberdade e o respeito foram marcas de nossas conversas, da mesma forma que a distinção e a ética como princípios norteadores de um diálogo que se pautou pela rigorosidade metódica na apreensão dos sentidos presentes nas narrativas. As identidades e os nomes foram alterados para responder aos anseios dos encontros e desencontros futuros, e por uma grande cumplicidade com aqueles que entoaram suas vozes, os sujeitos que narraram suas histórias. A leitura e o diálogo sobre as narrativas dos sujeitos deram-se no próprio espaço da escola da EJA, sob escuta atenta e olhar longínquo dos dois jovens narradores, ainda que deflagrados em momentos distintos.

No que tange ao processo de análise e interpretação dos dados, tomo como orientações a análise de Conteúdo desenvolvida por Poirier et al. (1995), no trabalho com histórias de vida, os quais apontam que:

[...] as histórias de vida não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos. É preciso, pois, estabelecer categorias descritivas que remetam para variáveis do texto que sejam exclusivas umas das outras, que recortem e organizem o discurso. (p.111).

Após a coleta das narrativas individuais dos jovens narradores, estas foram organizadas em um único texto da história de cada sujeito. A partir desta construção, a leitura interpretativa destes conjuntos aconteceu por meio de três momentos distintos de análise: o primeiro desenvolvendo-se sobre um viés vertical, no qual a narrativa era compreendida, esmiuçada e separada por unidades de significação; em um segundo momento, através de uma análise transversal, as unidades de significação já identificadas proliferaram palavras-chave, a interpretação das unidades e o encaminhamento para a possível categorização; e em um terceiro momento da análise, as duas narrativas são postas em conexão, horizontalmente, para uma dialogicidade entre as categorizações e interpretações suscitadas. Conforme Poirier et al. (1995), a análise horizontal “resulta do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial” (p.119).

Conjuntamente à rigorosidade no processo de interpretação, as leituras totalizantes das narrativas foram imprescindíveis para a compreensão das falas e dos gestos dos sujeitos desta pesquisa. Da mesma forma, as margens permitidas pela pesquisa qualitativa garantem a legitimidade dos discursos impressos neste trabalho, observando a base subjetiva e autoformativa da abordagem narrativa.

Segundo Carvalho (2003), a compreensão dos sentidos expressos torna-se uma aventura onde o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação. Conforme a autora, “o *sujeito-observador*, situado fora do tempo histórico, estaria perseguindo os sentidos verdadeiros, reais, permanentes e inequívocos. O *sujeito-intérprete*, por sua vez, estaria diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, a partir de seu horizonte histórico” (p.12). É com esse entendimento, que a pesquisa aqui narrada busca compreender quais os sentidos da escola e do lugar da EJA nos percursos de vida dos jovens educandos.

Na narração do próximo percurso serão dialogados alguns fundamentos teóricos da compreensão de Educação de Jovens e Adultos e Juventude os quais, aliados à abordagem (auto)biográfica, às trajetórias dos jovens narradores e aos meandros da educação ambiental, inserem-se no processo de entrelaçamento da pretensa malha desta pesquisa.

**ALDEIA DE MÚLTIPLAS TENDAS: ENTRELAÇAMENTOS
PRÁXICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



ALDEIA DE MÚLTIPLAS TENDAS: ENTRELAÇAMENTOS PRÁXICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“E na solidão do quarto frio, retomo a escrita de um tempo que foi. [...] A transição a qual assumo; a transitoriedade do espaço-tempo de pensar os (des)caminhos de uma experiência humana que extrapola os sentidos mais vorazes do ser que sente, e deseja e ama. Os paradigmas me são lançados como brasas acesas de uma espera por respostas que não tenho, e sei que não terei. Cansei das respostas prontas. Das casas fechadas, do assumir-se enclausurado. Sou o que sou!!! A história projetou a farsa de sermos homem e mulher na disputa, no duelo que vence qualquer trama de sonhos. O humano se fez criador, detentor e senhor de todas as possibilidades, da felicidade à morte cotidiana. Muitos esperam a morte para terem a satisfação que a vida lhes logrou. Outros esperam a dor passar para saberem-se capazes de novas dores. Alguns mergulham em livros e teorias, e descobrem uma satisfação que de tão real transforma-se em abrigo e alívio. E, para muitos, não existe qualquer espera. Dentro deste todo, desconheço onde estou. Porque antes de pensar o princípio que me conforta, só vejo as teias que entrelaçam minha inútil capacidade de escrever coisas, como estas linhas tortas e recheadas de gana. Nem o chimarrão que sugo é mais amargo que as próprias certezas que enterro dia após dia. O humano transitório, que descobriu as chaves do portal mágico da invenção do mundo, morre desiludido por perceber que a vida é simplesmente vida. O controle que acredito ter é apenas fictício, meramente surreal. Sou, para além disto, desejo, ainda que potência limitada pela vazão individual e social que distancia o que sou do que veridicamente represento. Na anteface do tempo, a transição é ponto limite da ação. Nada sabemos, ainda que saibamos que aqui estamos, e vivos. Aristóteles (2004) revelava, antes de Cristo, que a maioria das pessoas parecia, em razão de sua ambição, preferir ser amada a amar, e é por isto que, em geral, os homens gostam tanto da lisonja (p. 183). Hoje, tudo parece tão igual. A lisonja nos une. Ou nos coloca como diferentes, disputando, travando lutas sequeladas, enganados, na condição de gente fetichizada, mercadoria descartável. São estas disputas que mantêm uma das poucas certezas que ainda não consegui soterrar: a derrota é uma eterna projeção garantida em um espaço de disputa, e esta é totalitária. [...] O que sou para além do superficial? Quem engano de fato? Não é um pensamento pessimista, mas é a única forma que encontrei de me autoprovocar. Saio feliz na perturbação que me constituiu um outro. Saio narrando uma compreensão mais voraz, e potencialmente mais sonhadora para uma vida que acontece.

Agora no aqui, voltando, o quarto permanece assim, frio... o frio do meu corpo refletido no quarto”¹¹.

Da escrita gerada no diário de um inverno fora de época, nos meandros de outubro de 2007, parto para a reflexão sobre os fundamentos que nutrem a constituição deste trabalho, principalmente dialogando os caminhos de inserção das problemáticas da Educação de Jovens e Adultos e da juventude, e a intersecção com as bases fundamentais da educação ambiental.

A convicção de nossa presença no mundo e da presença do outro em nossa existência demarca o compromisso político que temos ao processualizar nosso ser-estar no e com o mundo. Imbuídos de um comprometimento sócio-político em prol de uma vida digna a todos os moradores vivos da casa Terra, bem como do sustentáculo dos artefatos necessários a esta vida, homens e mulheres exercem sua práxis na tessitura de uma rede transpassada de relações, onde a ética e a resistência ultrapassam o sentimento radical de afetividade dirigida e atingem o limiar de uma política de integração e consciência da responsabilidade do compartilhar a existência em um espaço-tempo demarcado, ainda que não determinado, com os demais sujeitos da vida planetária.

A resistência é a emergência da ação; e resistência também o é narrativa e constituição. A resistência em voz narrada desfraldada na percepção do sujeito histórico que se quer partícipe de um espaço-tempo de possibilidade, de um movimento de criação e (re)criação constantes de si, do outro e do mundo. Mas esta constatação emperra na própria instituição secular da igualdade de um sistema capitalista que se forja nesta prerrogativa máxima. Somos iguais, inclusive, diante de nossa probabilidade de sonho, de pensamento, de felicidade. Freire (2001) questiona este processo de padronização das mentes humanas, revelando:

[...] a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. [...] Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo com o indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. [...] é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. (p.128-129).

¹¹ Fragmentos de um dos diários do narrador-pesquisador, neste momento embebidos nos estudos referenciais e paradoxais de Schopenhauer (2005), Loureiro (2004) e na literatura de Caio Fernando Abreu (2007).

Na desenvoltura da expressão, a reflexão aqui se apresenta não incorporando a busca por uma verdade que se quer absoluta, muito menos uma racionalidade infringida e aquém de sujeitos. Nas palavras de Arruda (2002), “a plenitude da razão sobre as crenças, o senso comum, a tradição, colocou a cultura sob a censura da ciência” (p.10). Mas a ciência não necessita ser, necessariamente, censura, podendo incorporar o sustentáculo de uma outra construção que se assuma constituinte e constituidora de idéias e realidades, onde os sujeitos operam suas vidas, extrapolando os limites de vazões teóricas delineadas ou confrontos armados entre objetividades e subjetividades latentes.

Nesta compreensão, percebendo-nos indivíduos da planetariedade, sujeitos de sonho e transformação, sobretudo calcados no espaço-tempo de constituição e expressão, é que tenciono o processo ao qual me embrenhei a partir das vivências do projeto de extensão Tenda Itinerante e dos encaminhamentos que me levaram à pesquisa que aqui apresento. Inevitavelmente, a imersão nesta experiência existencial reforçou o desejo de transformação. Segundo Freire (2001), para transformar é necessário sonho e lealdade de quem sonha. Mas sonho também é luta. Por isto, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político, e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos.

O sonho também é prerrogativa do trabalho (auto)biográfico, uma vez que, por meio das narrativas das trajetórias de vida, os sujeitos narradores contam e recontam suas experiências, recolhendo suas marcas, demarcando suas escolhas, revolvendo seus contextos e imersões de realidade, e instaurando-se em um processo investigativo sobre si, provocando, portanto, a (re)escrita de sua trajetória com vistas a um inédito viável. Conforme Brandão (2005),

A liberdade não é um direito humano estendido por outros a nós. Se for assim, não é a nossa própria liberdade, mas a pequena autonomia que, tendo sido dada a nós por outros, não nos livra das amarras de nós mesmos e do poder dos outros. A liberdade é um dever que construímos juntos a cada momento da Vida. Ela não é uma qualidade da vida e nem um estado social. É uma construção solidária permanente. Frágil e efêmera é o ser sempre recriada e estendida que a torna forte e perene. (p.211).

Neste movimento, o projeto Tenda Itinerante constituiu-se em um espaço privilegiado para se pensar os paradigmas atuais de uma modalidade de ensino em permanente transformação: as tramas entre os discursos de uma Educação de Jovens e Adultos que dialoga, no Brasil de hoje, as prerrogativas de uma escolarização compensatória e voltada aos anseios do mercado de trabalho, em contrapartida a um coletivo de educadores e

pesquisadores que, alimentados por sonhos partilhados em debates em Fóruns e Conferências locais e mundiais, sustentam uma proposta que percebe a EJA como um espaço educativo imprescindível para a garantia de educação continuada aos indivíduos jovens e adultos, indiferente ao processo formal de escolarização, mas prevalecendo a constituição de uma educação ao longo da vida.

Neste labirinto estrutural surgem algumas questões pertinentes: Como os homens e as mulheres estudantes sentem a *Escola da EJA* e como se percebem enquanto indivíduos desta escola? Quem são os grupos culturais que compõem a Educação de Jovens e Adultos e quais as expectativas colocadas em sua constituição? De fato existe diferença entre a escolarização maciça para o mercado e a idéia de educação ao longo da vida? Foram questões como estas que, revistas e reescritas, chegam até a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, onde tenciono como os jovens da *Escola da Lua* sentem a escola e o lugar da EJA a partir das narrativas das suas trajetórias de vida.

Constituições socioculturais no campo da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos constituiu-se, ao longo da história da educação brasileira, como uma modalidade de ensino direcionada àqueles e àquelas que, impedidos de concluir a escolarização básica no tempo considerado “regular”, retornavam à escola após anos de afastamento para a conclusão dos estudos mínimos necessários à aceitação e à inserção no modelo de produção vigente. Dentre os sujeitos da EJA, muitos nunca haviam sequer frequentado a escola, porém, após anos de uma existencialidade exercida distante da produção escrita, ainda que incondicionalmente presente em um universo de oralidades, narrativas e letras, ingressavam em turmas de alfabetização de adultos, como forma de superação da condição de adulto iletrado.

As manifestações, presentes na constituição desta modalidade de ensino, emergiram de diferentes construções sociais, lutas populares e imbricações com as demais esferas sócio-político-culturais, perfazendo a necessidade latente de uma contínua narrativa dos caminhos da EJA, enquanto esfera de uma educação que se quer emancipadora.

O desenvolvimento de ações no campo da Educação de Jovens e Adultos perpassa toda a história social do Brasil. Já no período colonial, verificamos a ação dos religiosos em sua prática educativa missionária, boa parte da mesma direcionada aos adultos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), estes educadores, principalmente os jesuítas, preocupavam-se em difundir o evangelho, mas, conjuntamente, eram responsáveis pela transmissão das normas de

comportamento bem como dos ensinamentos dos ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Essa tarefa inicialmente foi direcionada aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros, mas com o passar dos anos acabou por se encarregar das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, não há registros de vivências significativas em relação à Educação de Jovens e Adultos, o que será resgatado apenas no período imperial. Nas palavras de Barreto (2005):

Na constituição de 1824, já no Império, por sua vez, tivemos a garantia da instrução primária para todos os cidadãos, o que não passou de intenção constitucional, pois nada de concreto chegou a se efetivar. Mesmo sendo interpretada como direito para as crianças, as Constituições que se sucederam também demonstraram a intenção legal da educação para todos os cidadãos. (p.44).

Faz-se importante ressaltar que a constituição de 1824 é a primeira do país, e já apresenta em sua bagagem a intenção, ainda que apenas jurídica, de garantir direito à educação a todos os cidadãos. Esse é um princípio iluminista, que estará presente em todas as demais constituições brasileiras, ainda que a presença no papel constitucional nunca tenha se efetivado enquanto garantia à práxis dos indivíduos. Da mesma forma, as interpretações das constituições permaneceram enquanto leitura da universalidade de direitos apenas às crianças.

Com a proclamação da República em 1889 e o advento da primeira constituição republicana em 1891, consagra-se a marca do federalismo e descentraliza-se a responsabilidade do ensino básico aos estados e aos municípios. À República seguiu-se o papel de animador dessas funções e o compromisso principal com o ensino secundário e superior (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Com essas medidas, garantia-se a educação das elites em contrapartida à formação ampla das camadas sociais, tendo em vista que os estados e municípios possuíam economia fragilizada em comparação à união, da mesma forma que as políticas locais eram comandadas pelas oligarquias regionais que, invariavelmente, agiam em nome da manutenção do seu poder.

Mas é também neste período da Primeira República, mais precisamente na década de 1920, que movimentos de educadores e da própria população reivindicam ampliação do número de escolas e da sua qualidade, englobando também o estabelecimento de condições favoráveis às possibilidades no campo das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

No período posterior ao Golpe de 1930, muitas foram as ações envolvendo a busca por regulamentações na educação do país, sendo a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, no mesmo ano, um marco na conferência de poder para o exercício da tutela sobre os vários domínios do ensino no Brasil por parte da União (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000).

Mas a efetivação de uma preocupação mais latente e sistematizada com a Educação de Jovens e Adultos só começará a surgir na década de 1940, com as garantias obtidas na constituição de 1934 e a criação do Plano Nacional de Educação, com a Educação de Jovens e Adultos passando a ser considerada como direito de todos e dever do Estado. É importante perceber e refletir que, neste momento histórico, o Brasil vivia a urgência da industrialização e de uma urbanização acelerada. Portanto, o processo de escolarização condizia com a necessidade de formação de sujeitos preparados para exercer sua “cidadania permitida” neste novo modelo social. O golpe de 1930 trazia a emergência de uma nova organização da sociedade brasileira e, conjuntamente, de um novo sujeito social para esta sociedade, o que passava diretamente pelo projeto de uma educação homogênea e centralizadora.

No ano de 1942, institui-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, a partir dos estudos desenvolvidos pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, travando a disponibilidade de recursos para a educação primária, incluindo o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Mas foi somente no ano de 1947 que foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e da Saúde (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação deste órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. (p.111).

As atividades do Serviço de Educação de Adultos estavam muito mais voltadas às questões ligadas à alfabetização e ao ensino supletivo, mas essas eram ações que respondiam a uma intensa demanda do período bem como às exigências proferidas pela UNESCO, órgão criado em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, e que denunciava as desigualdades sociais e anunciava o papel da educação e da cultura como fomentos aos países vistos como atrasados. Dessa forma, podemos pensar este momento histórico como impulsionador de diversos outros movimentos que viriam a surgir no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo do século XX.

Ao final do século XX e princípio do século XXI vivenciamos uma Educação de Jovens e Adultos que se depara com as inconcretudes de um sistema educacional que, aprisionado a ajustes macroeconômicos e a metas de equilíbrio fiscal, funda-se na prestação de um serviço social limitado por financiamentos públicos escassos, frente a uma expansão, cada vez maior, de instituições privadas de ensino, voltadas à complementação dos estudos dos sujeitos excluídos da dita escola regular. Diversas ações descentralizadas são promovidas pelo Estado, bem como pela sociedade civil, marcando a EJA como uma modalidade que permanece residindo fortemente em políticas públicas paliativas e espaços não-formais de ensino, ainda que inserida no contexto do macroprocesso de escolarização brasileira.

Neste compasso de compreensão, a Educação de Jovens e Adultos entrecruza-se com as linhas e traços costurados pelo campo popular da sociedade, tendo em vista que os diálogos e movimentações sociais provocam pensares geradores de transformações em todos os campos, inclusive no educacional. Segundo Arroyo (2001), “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (p.10).

No entanto, ao compreendermos a educação popular como “práticas educativas cujo objetivo principal é estimular o protagonismo e a participação política de grupos sociais populares e subalternos na transformação das relações de exploração, dominação e opressão a que estão submetidas” (MELLO, 2005, p.19), podemos apontar que a práxis educativa na Educação de Jovens e Adultos, ainda que constituída no seio das organizações populares, enfrenta atualmente um processo de institucionalização maciça, obrigando-a à rigidez de uma ação pedagógica e administrativa pragmática. A concepção ainda presente da EJA enquanto local de compensação de etapas perdidas da vida educacional em um espaço-tempo caracterizado como “regular”, além de estampar o aspecto pejorativo do trato dedicado a ela, marca profundamente a trajetória desta modalidade no Brasil bem como dos estudantes que dela participam.

Ainda assim, como a pretensão deste trabalho é revelar as vozes de uma juventude que se quer presente na EJA, configura-se a necessidade de retomar a conceituação desta modalidade que se constituiu no movimento político da educação. Segundo Freire (1993), “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras” (p.27). Revisitando o movimento de educação popular brasileiro, faz-se necessária a percepção de que, ao longo do século XX,

mais precisamente a partir da década de 1950, núcleos populares travaram diversos dispositivos de resistência aos ataques de um sistema político-econômico voltado à exploração contínua da mão-de-obra em nome de um lucro desenfreado e direcionado a pouquíssimas mãos. Para Haddad (2007):

O conceito de Educação Popular leva consigo a idéia de conflituosidade ao invés de adaptabilidade na medida que politiza o processo educativo e amplia a compreensão da sua prática além dos muros escolares. [...] O conceito de Educação Popular tem sido renovado ao longo dos anos e tem incorporado novos aspectos, principalmente os que se referem à natureza cultural e às novas condições de democracia vivida nos países da América Latina. [...] está vinculado à idéia de um trabalho educativo voltado às classes populares e que tem por sentido a idéia de mobilização, organização e ganhos de consciência destes setores visando a transformação das suas condições de vida. (p.3).

Diversas pesquisas foram e são constituídas tendo como tema os sentidos e significados no campo da Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadores como Soares (2005), Paiva (2004), Ireland (2004), Barreto (2005) e outros, revelam em suas pesquisas os sentidos e fundamentos históricos, filosóficos, antropológicos, culturais, políticos e sociais que emergem nos diálogos das construções teórico-práticas experienciadas nesta modalidade de ensino. Muitas tessituras forjaram o que hoje conhecemos por Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a relevância de, na contemporaneidade, desenvolvermos trabalhos dedicados a sua reconstituição. Os registros, as fontes históricas, as possíveis ferramentas ainda estão consideravelmente presentes na ligação com as práticas educacionais e reformulações das políticas públicas, bem como nos Fóruns e Conferências da Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos. Este resgate histórico é, necessariamente, uma tarefa complexa, não apenas por se tratar de um (re)olhar que se lança para um conjunto de práticas diversas envolvendo espaços formais, mas também por um considerável número de projetos e práxis não-formais e informais de ensino, os quais englobam organizações populares e perspectivas governamentais.

Muitos são os entraves para que os sujeitos jovens e adultos tenham acesso à educação: associados a aspectos econômicos, tendo em vista a permanência da desigualdade na geração de trabalho e renda no Brasil contemporâneo; associados aos aspectos culturais, da diversidade aos múltiplos significados construídos da escola, do saber e da própria identidade; além de muitos outros fatores constituídos nos diferentes espaços de educação e socialização.

Ao pensarmos o trabalho educativo com os jovens e adultos, processa-se a necessidade de uma reflexão que envolva aspectos que ultrapassem a breve relação da faixa etária dos sujeitos sociais, mas apontamentos que percebam a especificidade histórico-cultural-existencial destes homens e mulheres. Para Kohl (1999, p.59),

Segundo o recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (p.59).

Da mesma forma, emerge a reflexão sobre a construção curricular na EJA, uma vez que, para o desenvolvimento de uma educação crítica, de qualidade e comprometida com os aspectos democráticos e cidadãos de constituição de sujeitos livres, é preciso o compromisso com um currículo crítico, que nasça da realidade socioambiental dos educandos e que, conforme Freire (2001), compreenda a história enquanto processo de “estar sendo”, portanto, passível de transformação. Soares (2001) aponta-nos que,

A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA. É a potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões. (p.221)

Para Streck (2001), no processo dialético onde nos colocamos enquanto produtos e produtores de uma história que não está predefinida e, portanto, somos forjados neste processo, a educação passa a ser vista como ação cultural para a liberdade. Transpondo a leitura do autor, podemos compreender a educação enquanto possibilidade efetiva de ação sócio-cultural-ambiental para a vida plena de todos os sujeitos sociais. Partindo desta premissa, a EJA debate a intensificação contemporânea da perspectiva de educação ao longo da vida, em contraposição ao processo de escolarização compensatória a que são submetidos os sujeitos que ainda hoje procuram este espaço de aprendizagem. Para Viero (2007),

[...]a educação ao longo da vida ao engendrar os princípios da Educação Popular é estrategicamente concebida como alternativa necessária à plena realização pessoal, por isso política e cidadã. Logo a permanência do processo educativo relaciona educação como a nossa própria vida e por isso com aspirações emancipadoras. (p.225).

A proposição de uma educação ao longo da vida, alicerçada na perspectiva de uma formação voltada à compreensão de si e à constituição de uma cidadania socioambiental emancipatória, encontra na abordagem narrativa e no trabalho metodológico no campo da (auto)biografia e das Histórias de Vida a possibilidade de escuta e compreensão dos sentidos que estas pessoas, mulheres e homens, “vêm construindo sobre sua condição humana, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o presente e, também, sobre o futuro” (OLIVEIRA, 2007, p. 190). Como nos revela Dias (2008),

São histórias – verdadeiras ou inventadas – trajetórias, fragmentos de vida de gente que trabalha, que estuda... Gente que tem saberes, sonhos, desejos, amores, tristezas, alegrias, frustrações e realizações... Gente que compõe a história; que é história: “pela longa estrada eu vou. Estrada eu sou”. (p.154)

No bojo desta construção de sentidos, a *Escola da Lua* depara-se com uma presença cada vez mais marcada e desafiante: os jovens educandos provenientes da *Escola do Sol*¹². Meninos e meninas que frequentaram a escola do Ensino Fundamental e que, na vivência de diferentes experiências de insucesso na construção de aprendizagens validadas por esta escola, retornam ao espaço escolar, agora noturno, depois de algum tempo de distanciamento da educação formal, ou simplesmente migram direto do dia para a EJA – da *Escola do Sol* para a *Escola da Lua*. Neste repatriamento, todas as impressões e desejos invadem a escola juntamente com os jovens, e participam do complexo jogo educativo: a utopia estampada no sonho de um futuro melhor; a rebeldia da não compreensão; o anseio por uma experiência diferente da vislumbrada na *Escola do Sol*; a marginalização assumida como resistência ou sobrevivência; o encontro consigo mesmo, com os outros (jovens, adultos, homens, mulheres...) e com o ambiente de manifestações.

A presença do jovem na EJA provoca uma ação dialógica de compreensão deste espaço de escolarização, para além do designado historicamente. Com a juventude preenchendo a escola noturna, que antes estava designada majoritariamente aos adultos em vias de preparação e aperfeiçoamento, impulsionados pelo processo de produção vigente, estabelecem-se novas marcas e constituições culturais nas trocas de significados entre os sujeitos sociais envolvidos nas ações pedagógicas. A homogeneidade de uma escola para adultos sofre o abalo provindo de um questionamento juvenil efervescente e que necessita ser ouvido.

¹² A *Escola do Sol* simboliza a instituição escolar de educação básica diurna compreendida como regular. Nesta pesquisa, a expressão surge como contraponto referencial ao termo *Escola da Lua*, compondo a constituição das demarcações paradoxais dos tempos e espaços da escola das diferentes idades.

Este foi um dos aspectos preponderantes nas discussões da experiência nas trilhas desta pesquisa, o que tencionou muitos repensares sobre o papel da escola e dos educadores no desenvolvimento do diálogo cultural com os muitos educandos jovens que constituem sua existência na EJA. Mas por que a presença juvenil cresce nas turmas desta modalidade de ensino e de que forma esta escola vem pensando esta presença? Quem é este jovem que chega à *Escola da Lua*? Como alinhar um currículo que perceba, conceba e incorpore efetivamente os anseios dos diferentes grupos de indivíduos componentes da EJA, incluindo as juventudes e suas múltiplas manifestações? Por que estes jovens fracassaram em suas construções de aprendizagens escolares quando de suas vivências na *Escola do Sol*?

Para a compreensão das vivências dos jovens enquanto um grupo social distinto dos adultos na EJA, é importante um diálogo com as relações conceituais de cultura e natureza, como nos aponta Freire (1979), para quem

“[...] o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo que é criado pelo homem. [...] cultura consiste em recriar e não em repetir. [...] O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo [...] é tudo o que é criado pelo homem e que consiste em recriar e não repetir, transformar e não adaptar”. (p.30-31).

Mas nós, humanos, somos seres ao mesmo tempo recheados de cultura e natureza, seres transformadores da natureza e da cultura, e transformados por estas. Segundo Brandão (2002):

Tal como os outros seres vivos com quem compartilamos a mesma casa, o planeta Terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e energias que movem a Vida e os astros do universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que, como o vento, sustenta o vôo dos pássaros, em outra dimensão da existência impele o vôo de nossas idéias, isto é, dos nossos afetos tornados os nossos pensamentos. Não somos intrusos no Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria, múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial da Vida: a vida humana. (p.17).

Os universos particulares, componentes de nossa unidade existencial e também de nosso cosmos social, constituem e constituídos são dos matizes plurais de nossas composições e significações. A cultura, enquanto conjunto de comportamentos, saberes e saber-fazer de um grupo humano (LAPLANTINE, 2005), imbuída em um movimento histórico e, portanto, de permanente transformação, necessita de um contínuo (re)olhar em sua estrutura, uma maneira de garantir a permanente formação e reinvenção do fazer humano. Segundo Streck (2001),

A cultura é o cimento que assegura o sentido do trabalho, da história e das relações de homens e mulheres com a natureza, consigo e com o transcendente (...) a natureza, no entanto, não é algo morto, uma massa inerte à espera da ação humana. Ela é sempre ‘natureza humanizada’, o que equivale a dizer que ela se estende ou se abre em direção a mundo em que a gente vive e se faz homem e mulher. (p. 72-73).

Na pretensão da compreensão dos sentidos de uma juventude que se faz presença na EJA, emerge o que Carvalho (2004) aponta como ação humana de transformação da natureza em cultura, por meio da designação de significados e da compreensão da experiência humana de estar no mundo e participar da vida. Desta forma, para pensarmos o conceito de juventude, precisamos considerar a constante mutação dos sentidos e representações existenciais na sociedade contemporânea. Refletindo a juventude e dialogando esta mudança, Kehl (2004) afirma que é

Difícil precisar o que é juventude. Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice –, preferem o eufemismo “terceira idade”. (p.89-90).

Segundo Dayrell (2005), a juventude pode ser compreendida “como uma condição social e uma representação” (p.55). Ao mesmo tempo em que o indivíduo jovem enfrenta diversas transformações em seu corpo físico e em seu psicológico, no decorrer de uma faixa etária, por outro lado, é preciso atentar para a forma como cada sociedade e seus diferentes agrupamentos internos irão compreender e representar este momento em um espaço e tempo diversos.

Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade. (p.55).

A juventude e sua construção plural é socialmente reconhecida por encarnar os efeitos de uma rebeldia latente e transparente: a fase da loucura assumida, do não e do sim presente com facilidade faceira; o jovem que se projeta no mundo de uma maneira que provoca incompreensão e indignação. Mas quem é o produtor da narrativa do absurdo? Quem são os

que apontam os discursos, resumindo as intenções ao capricho vazio? Conforme Klosinski (2006), precisamos atentar para as falas das gerações que já não se assumem mais jovens, porque seu olhar transfigura uma outra leitura de mundo, em um outro espaço-tempo.

A geração mais velha inveja a juventude, porque esta ainda tem muito tempo pela frente. Como se se encontrassem diante de um espelho, muitos pais que têm filhos pubescentes e adolescentes tomam consciência de que sua juventude já passou e não volta mais. Velhos problemas de puberdade e adolescência são reativados, podendo as angústias ser retroprojetadas sobre os filhos. (p.12).

Na busca das leituras juvenis, a compreensão do lugar onde estas são produzidas apresenta-se com a necessidade do respeito e da interpretação da cidadania que brota. Para Carlos (1996), “o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, a praça, é a rua [...]” e é, também, conseqüentemente, a escola, espaço constituído e constituinte das juventudes.

No espaço da *Escola da Lua*, a juventude também constrói a sua existência e potencializa cidadanias. Estes jovens acabam por constituir, geralmente, um perfil próprio devido às aproximações em suas trajetórias e marcas:

Eles têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória. São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos). (Andrade, 2004, p.50).

A realidade das turmas de EJA revela, também, a existência de outras juventudes para além destas demarcações históricas. Não apenas os meninos e meninas da periferia, não somente os negros; a *Escola da Lua* recebe hoje a juventude filha dos grupos médios urbanos desacreditados; os muitos jovens vítimas da dependência química; os vistos como “desordeiros” na *Escola do Sol*; além de outros de múltiplas identidades culturais.

Mas a realidade é que, mesmo com muitos motivos para serem barrados da possibilidade de continuação e conclusão dos processos de escolarização, há um número considerável de jovens cumprindo este movimento e vivenciando a escola da EJA, contrariando muitos interesses. Conforme Dayrell (2007),

[...]a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal. (p. 1122-1123).

Mas a compreensão da juventude, inserida no espaço da EJA, força a problematização do lugar historicamente demarcado enquanto escola noturna de adultos. Na fala de Carrano (2007), “a preocupação com os jovens da EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula” (p.1).

É exatamente quando do mergulho no cotidiano das escolas de EJA que percebemos a pluralidade e a desigualdade de compreensões e sentidos das juventudes e dos diferentes modos de viver esta fase da vida. Estas incompreensões circundam os distintos universos da escola. Estudantes, professores, gestores, funcionários e demais sujeitos da comunidade permanecem atrelados a uma escola padrão, com um currículo padrão, para um sujeito também padrão. No entanto, as formas de ser e estar no mundo, respondem ao próprio movimento constitutivo de transição da existencialidade alçada à discussão científica neste princípio de novo milênio. O ser jovem e o ser adulto não são estanques, no compasso de que também não são únicos. Como a educação pode ser homogênea para sujeitos radicalmente heterogêneos? Neste sentido, Carrano (2007), abordando a necessidade de pensarmos a pluralidade juvenil, aponta-nos que

[...]para enfrentar o desafio disso que temos chamado de “juvenilização da EJA”, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. (p.1).

Santos (2001) afirma que, cada um de nós, e todos nós, somos uma rede de sujeitos, em que se combinam várias subjetividades, as quais perpassam as várias formas de poder que circulam a sociedade. Mas a leitura contemporânea de uma globalização que sucumbe à percepção do ser enquanto interconexão de subjetividades em combinação impede que o “arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias

peçoais e coletivas” (p.107) esteja caracterizado enquanto produção latente de novas e diferentes subjetividades.

Daí a emergência da audição das vozes e sentidos de uma juventude que é produtora de múltiplos sentidos e significados neste contexto de contínua (re)interpretação. Os jovens continuam construindo muitas outras formas de ser e existir no mundo, sob tantas outras óticas (Andrade, 2004). No ritmo de Galeano (2006), “somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”. Assim, a juventude é a própria narrativa que produz...; as invenções de si, para si, o outro e o mundo...; as existências forjadas em um espaço-tempo de permanente constituição.

Foram as histórias contadas da experiência da Tenda Itinerante; as reflexões suscitadas pelas teorias que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, a juventude e a educação ambiental; o convite à abordagem (auto)biográfica; somado às narrativas dos jovens participantes e aos diários de momentos, que construíram a identidade da pesquisa que se conclui neste texto de dissertação. O que resultou disto tudo está nas histórias que conto a seguir: a “História do Vladimir... o sorriso na casa do sonho”; e a “História do Daniel... o olhar da estrela que dança”.



**HISTÓRIA DO VLADIMIR... O SORRISO
NA CASA DO SONHO**

HISTÓRIA DO VLADIMIR... O SORRISO NA CASA DO SONHO

A primeira vez que encontrei o jovem Vladimir¹³, estávamos, ambos, embebedos de receios e dúvidas. Era a terceira quinta-feira do mês de abril de 2007, dia de lua cheia rasgando um céu negro, repleto de estrelas que, quase indiferente ao tudo mais que existia e surgia no Rio Grande e no mundo, faziam cintilar canções de amores e amizades, canções de outono e de sonhos.

O grupo do projeto Tenda havia parado por alguns minutos na casa dos pais deste narrador-pesquisador para um café passado na hora, um bolo de milho com erva doce (especialidade da Dona Nelci), e alguns segundos de prosa. Depois disto, passos largos para a Escola Cipriano Porto Alegre e o encontro com a turma que nos aguardava. Antes, olhar a lua... Quando chegamos à turma, Vladimir estava sentado ao canto, sorrindo um sorriso imenso, largo, despejando gostos de vida e de prazer por ser e existir no espaço-tempo que nos brindava aquele instante.

Talvez esta seja a principal marca deste Vladimir: o sorriso despendido no sempre. Junto, somente a vontade escancarada de sonhar e buscar, pontualmente referenciados na voz e no olho do menino sonhador (narrador). Aqui tomo as palavras de Quintana (2007), para quem “sonhar é acordar-se para dentro” (p.21). Vladimir é o menino que sonha e vive o sonho... grita o sonho. Paradoxalmente, vitaliza sua essência na construção cotidiana de sonhos de vida ao mesmo tempo em que busca passos em caminhos que assumam estes

¹³ O nome adotado para a identificação deste jovem narrador é uma referência a Vladimir Palmeira, um dos líderes do movimento estudantil no Brasil da década de 60. Estudante de Direito na antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi presidente do Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO) e da União Metropolitana dos Estudantes (UME). Participando das grandes mobilizações e manifestações estudantis daquele período, foi detido por três vezes nas prisões da Ditadura Militar brasileira, levando-o ao exílio de 10 anos no exterior.

mesmos sonhos de projeção. O seu próprio estar na Educação de Jovens e Adultos é resultado explícito do seu desejo máximo de querer constituir uma vida feliz em meio ao que projetou para a sua existência: um campo de sonhos abertos na vida do menino narrador.

Neste primeiro dia de projeto, foram poucas as palavras que trocamos, mas é impossível esquecer o carinho e a receptividade com que, ao final da oficina, veio nos cumprimentar e perguntar quando seria o nosso retorno. Vladimir não fazia às vezes de líder, porque não construía esta projeção, mas encarnava sua autenticidade e respondia àquilo que sentia. Enquanto vários homens e mulheres, jovens e adultos daquela turma de EJA ainda não entendiam o nosso estar na escola e, muito por isto não se permitiam dialogar, mesmo tímido, Vladimir apontava seu contentamento e a sua primeira impressão. Ali começamos nossa aproximação.

Quando do desenvolvimento desta pesquisa, fui procurar o Vladimir e contar o porquê havia pensado nele, principalmente pela sua persistência na continuação dos estudos, na bravura que demonstrava em encarar as dificuldades impostas pela vida, nos sonhos e no futuro encarnado na felicidade potencializada, Vladimir olhou-me e sorriu... aquele mesmo sorriso largo. Disse não saber se poderia contribuir com o trabalho, mas que faria o possível para ajudar. *“Eu participo, claro, podes contar comigo, Alexandre”* foram as palavras que selaram nosso aperto de mão e a certeza no compartilhar das narrativas e experiências que brotariam deste então momento.

Desta forma, envolto no emaranhado de narrativas a que fui convidado ao ouvir a experiência existencial do Vladimir, passo agora a contar as trajetórias de vida deste menino sonhador.

O começo de tudo: infância e família como portos de segurança

“A minha família é uma família muito amiga, muito unida. Temos brigas, discussões, mas sempre no aperto a gente tenta se ajudar”.

Vladimir é um jovem de dezenove anos, pele clara, sorriso largo, escorpiano do dia primeiro de novembro, solteiro e membro de uma família composta de doze pessoas. Além do pai e da mãe, sete irmãs e três irmãos. Hoje é morador do Castelo Branco II, bairro da zona oeste da cidade do Rio Grande, formado a partir das movimentações populares em prol da luta pela moradia. A mudança para este bairro acompanhou outros tantos processos do movimento

popular rio-grandino, e sua chegada ao lugar condiz com o tempo de sua entrada na escola do ensino fundamental, a Escola Cidade do Rio Grande, inserida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, da Universidade Federal do Rio Grande – CAIC/FURG.

Ao narrar a história do seu nascimento, Vladimir afirmou saber muito pouco, mas que recordava de algumas contações da mãe e de outros parentes que diziam que, quando nasceu, sua mão estava fechada, cerrada. Quando seu avô materno viu a sua mão naquele estado, disse que o neto estava de mão fechada, pronto para desferir-lhe um soco no rosto. Vladimir narra essa história com alegria, provavelmente por remexer na memória que recorda pessoas de seu núcleo social mais íntimo, a família, da mesma forma que retoma as origens da sua primeira marca identitária: o nome. Salienta que o seu nome se originou em homenagem ao seu avô materno. *“O meu nome é que nem o do meu avô [...] É porque a minha avó ficou com medo, que o meu nome seria Vladimir e o meu avô, quando chegasse o tempo dele morrer, aí ficaria o sentimento: Pô! O velho Vladimir se foi, então, o Vladimir novo...”* Segundo o filósofo Bachelard (2006), “no fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome” (p. 93).

Conforme Sarti (2004), a construção do nome enquanto marca identitária primeira e a origem consagrada desta lembrança constitui-se em mito familiar, que imprime a carga identitária a ser mantida. Para a autora,

Cada família constrói, assim, sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura e na sociedade em que vivem. Os mitos familiares, expressos nas histórias contadas, cumprem a função de imprimir a marca da família, herança a ser perpetuada. (p. 118).

Com Vladimir, esta carga identitária, relacionada ao nome do avô, é legitimada por ele, ao manifestar certo orgulho ao contar o porquê de seu nome. Da mesma forma, a percepção que ele traz da sua família aponta-nos um lar repleto de cumplicidade e aconchego. A vida simples da família pobre reforça certos laços e símbolos de aproximação. *“Quando um está muito mal, a gente tenta ajudar, embora, às vezes, a pessoa não aceite; mas a gente tenta ajudar, dá uma força”*. A figura materna e paterna surge como matizes de uma constituição familiar e social, como o próprio Vladimir afirma: *“São os espelhos que eu me reflito neles, principalmente a minha mãe, pessoa guerreira; meu pai, por ele ser um homem que se esforça pra estar onde que está”*. Segundo Sarti (2004), a família constitui, para o jovem, a

permanente possibilidade de manutenção do eixo de referências simbólicas que ela própria representa como lugar de afetividade e palco de conflitos (p.124).

Esforça-se por afirmar que as relações estabelecidas no seio da família são ótimas, mesmo que em alguns momentos esta construção narrativa revele algumas contradições. Ainda assim, na fala do jovem, o filho e o irmão surgem como entes do equilíbrio, do aconselhamento, da responsabilidade e sensatez. Na relação com os pais, afirma: *“Sou muito carinhoso, tento ser amigo, tento ajudar eles; às vezes eles brigam, às vezes eu tento tirar essa, assim, esse clima meio chato entre os dois, tento ajudar quando eles estão muito tristes”*.

A relação com os irmãos também é construída sob um clima de amizade e conforto, ainda que por vezes permeada por discussões e brigas, muitas iniciadas sem um motivo importante aparente. Procura agir como um orientador e, ainda que não seja o mais velho dos irmãos, assume essa função, ajudando-os nas dificuldades cotidianas, afirmando que, por *“ter vivido um pouco, minha vida ser meio que de turbulência, cheio de coisas que poderiam ser criadas comigo, tento passar pra eles”*. Em meio a sua narrativa de vida, relata um episódio que aconteceu com um dos seus irmãos, no mês anterior à nossa conversa:

Ele foi assaltado e ferido na cabeça. Aí teve um casal que ajudou, que foi a mão de Deus que ele encontrou no caminho; e eu falei pra ele que o divertimento não era somente um baile, poderia ser muitos vizinhos ou alguém da família; que o divertimento não está dentro de um bar, embora que na hora, (...)no instante, faz as coisas lá, mas o baile não vai te dar bastante alegria, e não vai te dar nada, assim, de coisa boa. Pode muito bem, tu sair de lá e perder a vida por bobagem, mínima coisa.

A leitura de mundo produzida por Vladimir é a esperada socialmente para alguém que assume o contexto familiar com preocupação e responsabilidade adultas. Por isso mesmo, revela que se sente obrigado a intervir e auxiliar os irmãos e os próprios pais em determinadas situações, *“a ajudar eles em coisas que ficam difíceis”*. É dessa forma que o sentido de família para o jovem está ligado:

ao ser amigo em horas boas e horas ruins. Tentar ajudar, tentar ser um pouco humilde, tentar se comunicar, conversar, sentar, explicar, (...) tentar dar um apoio, dizer o que é certo, o que é errado, o que vai te prejudicar, o que não pode te prejudicar, o que pode te dar vida tranqüila, o que não pode, (...) o que tu vai adquirir, coisa boa ou coisa ruim (...).

As demarcações de temporalidade presentes na vida de Vladimir, ainda que sem uma precisão pragmática, estão intimamente relacionadas à vivência escolar e ao cotidiano na família. Quando afirma que mora no Castelo Branco II desde que veio “*fazer a matrícula no colégio*”, e quando lança seu olhar para o bairro que o recebeu, onde mora até hoje, o jovem reforça os laços identitários com a comunidade, que também faz parte de seu processo de constituição, ainda que construa uma reflexão sobre o papel que o bairro ocupará na sua projeção de futuro e o que ainda precisa ser alcançado até o momento da saída do bairro rumo a outro espaço de vida. Para ele, “*lá perto de casa é bem bom, os vizinhos são gente fina. (...) Eu gosto de morar onde moro. Eu já tive um pensamento em sair dali, mas sair assim de mãos vazias, por enquanto não*”.

Na análise da vida no bairro, Vladimir traz a imagem de um outro jovem, Leandro, da mesma idade que a sua e que, segundo o narrador, “*era uma pessoa muito metida, que gostava de bater nos outros*”. O diálogo e a ação da justiça da comunidade imperavam, e por não gostar de apanhar, acabavam brigando seguidamente. “*E a gente ficava um mês, um mês e pouco assim, amigos, mas, qualquer coisa que ele fizesse que eu não gostasse, já era motivo de briga*”.

O jovem Leandro tem a mesma idade de Vladimir, e dividia as mesmas ruas, as brincadeiras, os amigos, e provavelmente outros espaços, sentidos e representações. A disputa entre os jovens que cresciam em meio às aventuras de ser e existir no Castelo Branco II fazia-se exigência. Para Vladimir, ficou a lembrança desse tempo, provavelmente por transpor o sentido de um espaço em constante conquista, da mesma forma que responde ao seu senso de justiça e aos motivos que, em algum momento, o farão deixar o bairro da infância. Mesmo sendo seu território, o Castelo Branco também revela lembranças não boas.

Com relação a sua infância, Vladimir afirma que era “*bastante feliz (...) uma criança muito alegre*”. Quando vasculha sua memória atrás de achados desse tempo, pára e pensa detalhadamente por alguns segundos. Para quem o assiste nessa retomada de lembranças, recheada de um sorriso impaciente, tem a nítida impressão de que o jovem está sonhando com as memórias que saltitam em sua mente... Acredito que escolhe algumas para transpô-las em sua fala; algumas, porque outras permanecem em sua “gaveta dos guardados”, ainda que outras surjam como singelas invenções (Josso, 2004). Vladimir conta que “*bagunçava muito, fazia muita arte, era muito paquerador*”. Desde pequeno, embrenhava-se pelo universo das brincadeiras possíveis do bairro, pelos sem-fins mágicos das ruas de terra, das árvores verdes de copas imensas, dos amigos de todas as idades, das invenções perdidas em dias de sol e

chuva: *“Uma coisa que eu gostava era de comer uma coisa e já ir brincar. Almoçar, tomar café e depois ir pra rua. O que eu mais gostava de brincar era de esconde. Bah, gostava dessa brincadeira!”*

Junto às muitas brincadeiras, narrava ser um grande paquerador. *“Eu tinha oito anos e era um baita galinho... era bem pequenininho, piazinho. Brincava muito, era muita sacanagem”*. Para Vladimir, as brincadeiras não estavam desassociadas aos seus primeiros passos de menino galanteador. Era uma infância também percebida como sinônimo de experiências inventadas na arte cotidiana de brincar com o mundo. Quem pode dizer que o “ser galinho” não passava de um brincar do menino Vladimir? Ainda neste aspecto, é comum as crianças desenvolverem diferenciados estilos de afetividade para com os adultos que os cercam. Vladimir revela um “olhar interessado” para com as professoras, um olhar que poderia estar revelando tanto uma manifestação criadora da criança quanto um desejo maior de carinho e afetividade. Na escrita de Bachelard (2006),

[...] nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contra-vento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. (p.97).

Criações e (re)memórias de uma *Escola do Sol*

A entrada de Vladimir na escola aconteceu na Escola Cidade do Rio Grande, conhecida pelo nome do Centro que a incorpora, o CAIC. A imprecisão da idade desse começo fica evidente na sua fala, ainda que em narrativas posteriores apresenta outras idades referenciais: *“Eu havia entrado direto para a primeira série, acho que com uns sete, oito anos, eu acho. Acho que entrei um pouquinho depois, eu acho. Acho que uns nove, oito anos, por aí, sete”*. E a retomada desse tempo de vida é deliciada pelo jovem narrador como um tempo de grande felicidade. Mesmo apontando um começo de estranhamento, principalmente pelo fato de estar conhecendo diversas pessoas até então desconhecidas, *“um monte de pessoas novas, umas professoras bacanas, bonitas”*, foi um bom momento de sua história. *“Eu, no começo, estava gostando já da escola, tava vendo meus coleguinhas, (...) as professoras eram todas bacanas, o colégio, esse colégio maravilhoso, que eu tanto gosto, muito bom”*.

Com o olhar afetivo lançado à escola que o recebeu na infância, Vladimir demarca uma grande identificação com a escola das primeiras letras, dos primeiros momentos, com a

sua escola dos *tempos do dia*, dos *tempos de criança*. O relato das relações estabelecidas com as professoras e com os colegas é de densa aproximação e vínculo, apontando as amigadas evidenciadas, principalmente com a professora da primeira série, da qual não lembra mais o nome.

Como estávamos no espaço da sua antiga escola¹⁴, Vladimir lembrou que também já havia sido aluno da professora Daniela, atual vice-diretora do turno da manhã do CAIC. Narrando sua experiência com a professora, conta: “*Ela era muito carinhosa. A professora gostava de brincar muito. De vez em quando, (...) quando ela dava os grupos de letras, a gente terminava de fazer, aí começava a bagunçar, começava a pegar a cabeça dum e doutro*”.

Quando relata o seu envolvimento cotidiano com os colegas na *Escola do Sol*, aponta com saudade as amigadas, as brincadeiras e as trocas, mas afirma que “*às vezes eles faziam umas coisas que eu não gostava, ficava brabo*”. Quando questionado se já havia brigado na escola, titubeou um pouco, mas assinalou: “*Eu já briguei na escola e já fiz muita bagunça. Coitadas das professoras. As diretoras tiveram um trabalho comigo*”. Na contação das suas histórias de bagunças, Vladimir marca que “*gostava de pegar e fazer bolinha e jogar nos outros, (...) na hora que as professoras estavam passando as coisas no quadro. Pegava a cabeça de um, por exemplo, pegava o boné, que aí o pessoal jogava pro outro. Fazia bagunça*”. Mas nem todas as vivências eram brincadeiras tranquilas de criança que terminavam bem. Havia estranhamentos e brigas, das quais muitas acabavam em situações de violência, como o próprio Vladimir narra, “[Vladimir] *era muito brigão, uma pessoa muito violenta*”.

Na fala do jovem, a contação das brincadeiras e diversões com o grupo de colegas e amigos surge paralela às narrativas das práticas de violência, vividas de uma forma quase que indistinta. Com relação à violência no interior da escola, Arroyo (2007) esclarece que:

[...] a estranheza maior talvez venha de que os tortuosos percursos dessas infâncias dessacralizam concepções de infância, de educação e de desenvolvimento humano, de escola, de currículo e de docência. Todo processo de dessacralização nos choca como uma profanação. Essas infâncias ousam profanar, dessacralizar nossas crenças. Incomodam e indagam a Pedagogia. (p. 806).

Na narrativa das relações com as professoras, Vladimir conta que fazia as vezes de “*galinho*”, porque “*gostava meio assim das professoras*”. Segundo o autor-narrador, aos oito

¹⁴ Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, inserida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, da Universidade Federal do Rio Grande – CAIC/FURG.

anos era apaixonado por uma de suas professoras. *“Eu gostava muito dela. Era uma pessoa muito especial pra mim, uma pessoa que procurava me ajudar bastante”*. Segundo Vladimir, em alguns momentos não gostava da ajuda a que ela se propunha, mas que acabava aceitando conversar com ela, ouvi-la. Para o jovem narrador, mesmo gostando da professora, era necessário o distanciamento comum aos amantes platônicos e, dessa forma, a aproximação da professora, por não corresponder à paixão do pequeno Vladimir, precisava ser negada. A paixão de alunos por professores não é incomum e, nesse caso, as lembranças deste tempo são hoje (re)significadas na fala de Vladimir. Após crescer e constituir outras experiências, mantém vivo um carinho especial pela ex-professora dos anos iniciais.

Dos anos experienciados na *Escola do Sol*, Vladimir nos remete às lembranças de outra professora, dos tempos de sua adolescência, a qual desenvolveu um grande e especial carinho, ainda que diferente daquele desenvolvido em tempos de infância. Conta que era *“uma professora ótima”*, e que seu gostar estendia-se também ao marido dela, que trabalhava de vigilante à noite na escola. Sua ligação com a professora foi tamanha, que acabou influenciando na escolha do nome de uma das suas irmãs.

A professora tinha uma filha que o nome dela era Débora. Aí a mãe tava grávida de uma menina, aí eu falei: ‘Oh mãe, o que tu acha da gente pegar e botar o nome dessa moça que tá vindo, que tal de Débora?’ Aí a minha outra irmã falou: ‘Oh Vladimir, vamos botar o nome de Sabrina’. Aí falei: ‘Não, é feio esse nome. Vamos botar Débora pra homenagem a minha professora, a filha dela’. Aí eu botei, aí tá até hoje o nome dela.

Vladimir não esconde sua predileção pela sua escola da infância, pelas marcas que ficaram dos tempos de brincadeiras, de carinhos, de outras vivências consentidas. *“Eu gostava de estudar de dia”*. Na sua narrativa fica viva a idéia da relação íntima entre estudo e brincadeira, entre escola e felicidade. Na sua experiência, esse era um tempo em que podia *“estudar de dia; aí de noite meio que eu brincava um pouquinho. Claro, tem que brincar. Chegava em casa e estudava um pouquinho e depois brincar”*. Não era um grande amante dos estudos, mas afirma que *“estudava em casa. Tinha dias que eu ficava dois, três dias sem sair pra rua, só lendo, estudando”*. Esse estudo não era fruto gratuito do seu gosto. Na sua fala, revela uma grande dificuldade no processo de aprendizagem. *“Eu tinha dificuldade pra aprender, bastante. O mais difícil era aprender matemática”*. Em compensação, Vladimir mostra um grande gosto para a leitura e para a aprendizagem das letras, pois, segundo ele, *“sempre li fácil. Eu sou um cara bom pra ler”*.

Na construção da sua aprendizagem da leitura e da escrita, Vladimir desenvolve também o gosto pelas visitas à biblioteca, pelos livros e pela leitura. Nas suas palavras:

(...) quando era pequeno, quando comecei ler, comecei a me interessar, ir na biblioteca, pegava livros, bastante, lia bastante, até a professora admirou-se pela minha vontade de ler. A leitura é o que eu mais gosto de fazer no colégio. Essa leitura me traz imaginação, inspiração pra fazer as coisas. Me traz bastante coisa. Melhora em Português, a minha forma de me comunicar com as pessoas, o jeito de falar com elas.

Enquanto a leitura soa para boa parte dos jovens como peso dilacerante nos processos de construção das aprendizagens, Vladimir embarca na contramão e expõe seu gosto pela viagem proporcionada por esse ato. Imaginação e inspiração: duas palavras que teimam em sumir cotidianamente dos bancos das escolas e que são procuradas por educadores e educandos, e aqui surgem na voz jovem de Vladimir. Ainda assim, essa leitura é percebida pelo narrador como algo de um outro tempo: aquele da infância na *Escola do Sol*, uma vez que hoje mesmo mantendo sua paixão pelo ato de ler, sem saber responder se por uma falta continuada de incentivo ou se pelo tempo escasso, o jovem estudante lê apenas “*o que está no colégio, o texto que estou vendo na escola*”.

A *Escola do Sol* sempre foi especial para Vladimir. Mesmo assim, ele precisou sair dela e somente após um tempo longe dos bancos escolares é que procurou novamente um espaço para a continuação dos seus estudos. Conta que saiu do CAIC apenas porque “*estava com a idade avançada*”. Na época estava com quinze anos e frequentava a quarta série. Diz ele: “*Eu meio que me senti obrigado, me senti incomodado, por estar no meio de crianças pequenas e porque eu, na verdade, não queria sair do CAIC. Eu queria ficar até a oitava série nesta escola, mas daí a necessidade me obrigou*”. A ligação do jovem com a escola que o recebeu desde os primeiros momentos é evidente em suas palavras e manifestações, fazendo com que saísse apenas quando não mais se sentiu bem. Para Nakano e Almeida (2007),

[...] a tensão que estrutura o mundo da escola se avoluma e se diversifica e é difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse ponto. (p. 1091).

Vladimir gostava da *Escola do Sol*, gostava das professoras, no entanto, era um estudante fracassado. Sua trajetória nessa escola revela que permaneceu por muitos anos nas

primeiras séries do ensino fundamental, sem que ele fizesse um registro das suas aprendizagens nesse período. Afinal, o que a escola faz com estes conhecimentos? Que condições sociais são estas que impedem ou limitam os processos de aprendizagem dos estudantes das camadas populares?

No retorno a sua história, Vladimir acumulava uma sucessão de reprovações na *Escola do Sol*, uma vez que, mesmo com a sua forte ligação com o espaço escolar, isso não bastava para que vivenciasse sucesso de aprendizagem curricular. Dessa forma, quando pensa nos motivos que levaram às reprovações e ao não sucesso, credita isso a sua “*falta de interesse, querer chegar em casa e estudar, querer meter a cara nos estudos*”. Quando as tarefas ligadas à escola são colocadas à prova na articulação com as demais atividades cotidianas de uma criança ou adolescente, Vladimir aponta que “*muitas vezes não tinha vontade de estudar*”, que a sua vontade “*era sair pra rua e bagunçar, fazer as minhas artes*”.

Na compreensão que traça em sua narrativa, a escolarização não evidenciada no tempo percebido como regular foi provocada, porque o jovem sonhador “*queria só brincadeira, só bobagem, queria só fazer coisas que não era para fazer*” e que, nas suas palavras, fez. “*Isso aí é que me atrasou*”, a percepção da falta de interesse pelas coisas ligadas ao estudo. A escola era interessante, as vivências na escola, os amigos, as professoras, as brincadeiras e demais feitos do cotidiano, menos os conteúdos dos quais dependia diretamente para a sua aprovação. Dayrell (2005) aponta que os jovens continuam sendo excluídos da escola nos mais diferentes tempos e estágios, e que antes da exclusão definitiva as suas trajetórias carregam-se de repetências, evasões esporádicas e retornos, até a saída definitiva. Segundo o autor, essa expressão verifica-se “quando a escola se mostra pouco sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros” (p. 63).

É interessante constatar na narrativa de Vladimir a forma como o discurso e as práticas exercidas na escola provocam a culpa dos estudantes pelo fracasso da aprendizagem: acreditando que são incapazes, alimentam a avaliação que a escola faz deles e legitimam o discurso das teorias que justificam o fracasso escolar. Conforme PATTO (1999), os profissionais da educação e a escola apontam o “estudante que fracassa” como portador de um “desvio”, ou seja, culpado pelo seu insucesso. Desta forma, deixa-se de problematizar a estrutura social e a própria estrutura da escola, a qual não dialoga com a estrutura de vida das crianças, jovens e adultos, portanto, inserida no contexto de produção do fracasso escolar.

Na sua leitura, a família também poderia ter sido um pouco “*mais amiga, mais companheira, participar um pouquinho mais*”. Da mesma forma, na sua construção narrativa, a escola é percebida como um ente isolado, porque se encontra excluída do apontamento

“atraso escolar” do educando Vladimir. Segundo o jovem, “*a escola poderia melhorar as professoras, embora tenham uns que não gostam de explicar, eles têm que melhorar isso*”. Vladimir lança seu olhar para os professores que estão no cumprimento das suas funções apenas pelo salário, e que acabam deixando “*o dever mesmo que têm que cumprir, estão meio que botando de escanteio, de lado, mesmo ganhando pouco*”.

Tempos de distância – da escola da infância rumo à noite de uma outra escola

Vladimir saiu da Escola Cidade do Rio Grande e logo começou a trabalhar. Para os filhos dos trabalhadores dos subúrbios, não é incomum que o trabalho surja juntamente com os estudos, ainda em tempos da educação fundamental diurna. Quando da sua saída, ficou aproximadamente “*um ano e pouco, um ano, eu acho, sem o estudo, só trabalhando*”. Para Vladimir, o “*tempo era praticamente pro serviço*”. Trabalhava com o “*comércio de lenha*”, que é o corte de árvores e separação de lenhas encontradas em campos e terrenos de particulares para fins de venda a uma padaria de um bairro próximo a sua casa, para a utilização nos fornos, bem como a venda a pessoas que possuem fogões a lenha em suas casas. “[...] *a gente corta lenha e vende*”, diz Vladimir sobre o seu cotidiano. Por causa do seu trabalho, é muito comum vê-lo sobre uma carroça de duas rodas, puxada por um belo e bem cuidado cavalo. O jovem não trabalha sozinho, pois divide sua função com um homem mais velho, que também sobrevive da venda de lenhas. Conforme Vladimir, o que rende mais lucros é a lenha cortada e vendida para os donos de fogão a lenha. “*Tem bastante gente que usa fogão a lenha, hoje tem bastante freguês*”, principalmente a partir do mês de março.

No trabalho, Vladimir procura manter a mesma garra com que assume todas as demais esferas de sua existência:

Eu sou uma pessoa guerreira, que soa a camisa para conseguir [...] o trabalho dignifica e enobrece o homem, mostra que tu é uma pessoa de caráter, que tu trabalha, que tu não precisa fazer coisas que não vai te dar nenhum prazer. O trabalho é uma coisa que te dá caráter, as pessoas vêm no teu semblante como tu é uma pessoa guerreira, tipo, trabalhadora.

Vladimir refere-se ao caráter que produz o trabalhador e deixa de produzir um criminoso. Nesse trecho da narrativa está se referindo à linha tênue que existe entre o jovem trabalhador, normalmente condicionado a subempregos de baixa remuneração, e o jovem que

se dedica às vias de criminalização, como os assaltos e o tráfico de drogas, densamente comuns no bairro moradia de nosso jovem narrador. Nakano e Almeida (2007) afirmam que

Antes, a representação dominante sobre a juventude era a da fase da vida em que o sujeito se preparava para a entrada no mundo do trabalho e a posterior passagem para a vida adulta. Hoje, mesmo que essa representação ainda tenha certa força, muitos jovens se vêem obrigados a trabalhar, combinando ou não esta atividade com a escolar, e o desemprego e o trabalho precário os atingem fortemente, questionando aquela representação. (p.1093).

No que tange ao processo contínuo de criminalização da juventude por parte do Estado e de instituições da sociedade civil, Leão (2005) apresenta o quadro de construção do imaginário que percebe uma juventude pobre como uma juventude perigosa, principalmente inserida em um contexto de mudanças estruturais da sociedade capitalista contemporânea. É desta forma que os jovens são convocados a ingressarem e participarem de diversas atividades que acontecem em uma conjuntura de “precariedade em termos de estrutura, condições materiais e de recursos humanos” (p.72). Na música Aloha, da banda Legião Urbana (1996), a fala de uma juventude...

E meus amigos parecem ter medo
de quem fala o que sentiu
de quem pensa diferente.
Nos querem todos iguais,
assim é bem mais fácil nos controlar.
E mentir, mentir, mentir.
E matar, matar, matar.
O que eu tenho de melhor:
Minha esperança.
Que se faça o sacrifício,
que cresçam logo as crianças.

A narrativa do jovem Vladimir impregna-se do discurso que delimita a formação do caráter por meio do trabalho e da idéia de subserviência. Em suas falas, a assunção do trabalho em sua vida impediram-no de vivenciar os caminhos da delinquência e da criminalização, mesmo que para isso tenha sido necessário o afastamento da escola e de outras possíveis vivências do jovem em formação. Ainda que, de uma forma implícita em sua narrativa, acaba por justificar a naturalização da exploração do trabalho infantil e juvenil, e uma acomodação às suas condições sociais.

Quando resolveu retomar seus estudos, Vladimir estava com dezesseis anos. Sua primeira opção foi a escola “*Loréa Pinto, da COHAB*”, bairro localizado próximo a sua moradia; mas pensou em todos os seus conhecidos, que já estudavam nessa escola, e refletiu

sobre a possibilidade de, pelo fato de conhecer tantas pessoas, acabar embarcando em uma nova situação de desinteresse e desconforto com a escola. *“Eu conheço bastante gente de lá, bastante guri conhecido meu, de tempos e tempos, então eu prefiro não ir pra lá, se não depois o interesse ficava meio de lado e aquela bagunça entre amigos”*. Era a busca por um outro encontro com a escola. Pesava, segundo Vladimir, o que já havia como registro de experiência da escola anterior, onde estudava com muitos amigos do bairro. Novamente nessa decisão de Vladimir está impresso o discurso da culpa pelo fracasso: a companhia dos amigos, as brincadeiras... Mas, e a escola? Continua impune neste contexto, com a legitimidade de quem dela se evade, pela incapacidade de se integrar a uma cultura escolar excludente e seletiva..

Mesmo assim, Vladimir continua sua busca por outro caminho, outra oportunidade, pelo sonho, por melhorias. No depoimento dele, as palavras de Dayrell (2007):

[...] com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. (p.1109).

E foi dessa forma que Vladimir chegou até a Escola Cipriano Porto Alegre. Na zona oeste da cidade do Rio Grande não havia condições, tendo em vista que somente a escola Loréa Pinto atende toda a demanda da região. Sendo assim, foi um primo que trouxe a idéia e indicou a escola: *“Oh, Vladimir, tem um colégio bom lá na Henrique Pancada, o Cipriano Porto Alegre. É um colégio bom, a média é boa, são duas séries em três meses”*. Esse primo já era estudante da EJA nessa escola, e trazia, junto com a idéia, as principais informações a respeito da escola (horários, professores, normas, informalidades, etc.). Vladimir não teve dúvidas em aceitar a indicação do primo. *“Eu tinha os documentos, todos (...), só fui lá fazer a matrícula e deu”*.

O encontro do jovem com a *Escola da Lua*, ou o retorno ao processo de escolarização, segundo Andrade (2004), precisa ser permanentemente decifrado, tendo em vista que emerge, muitas vezes, de um movimento “individual e solitário, que deve ser interpretado como parte de um conjunto mais amplo de valores” (p.50). Para a autora (2004), precisamos tornar este retorno visível, principalmente por tratar-se de uma nova chance que o jovem “está dando ao

sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social” (p.51). É o jovem apostando, novamente, nas possibilidades de transformação individual e social.

Noite e sonho: encontros do jovem na *Escola da Lua*

Quando Vladimir é questionado sobre o que de fato o fez voltar à escola, não pensa duas vezes, antes de responder que o seu principal motivo é a “*vontade de ser bombeiro*”. Ser bombeiro foi pauta de muitas das nossas conversas, desde os princípios do projeto Tenda Itinerante, até nossos encontros de narração individuais. Para ele existiam dois pensamentos estruturantes, recheados de receios e angústia: “*era não voltar a estudar (...) e não conseguir alcançar meu sonho*”. Mesmo sendo um grande sonhador, Vladimir carrega seu ideal na ótica da negação. Não o pensava como meta, mas como problema. Ainda assim, seu gosto era por poder continuar aprendendo, pois condicionava a conquista do seu sonho de ser bombeiro diretamente à continuação do seu processo de escolarização. Isto nos remete a uma das grandes marcas paradigmáticas da EJA: a escolarização como meta em prol das exigências de um sistema político-econômico dominante. Para Vladimir, essa marca também se fazia presente nos caminhos de sua trajetória.

A partir do sonho primeiro, porém, Vladimir também queria mais: “*futuramente, ter meus filhos, minha mulher, ter minha família e eu poder ajudar. Olha. Aprendi isso, isso e assado. Matemática pode ser difícil, mas se tu tiver vontade, tu aprende e se tu tiver um pouquinho, um pouco mais de série avançada, tu pode adquirir mais coisas*”.

Os jovens, muitas vezes, procuram a escola para a obtenção dos conhecimentos que surgem como exigência do mercado de trabalho. Mas segundo Dayrell (2007):

[...] a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver. (p.1118).

Junto com o desejo de ser bombeiro, Vladimir afirma que o seu sonho é também superar todas as dificuldades que a vida ainda lhe impõe: “*tirar as pedras do caminho, que, às vezes, tem, e ter coragem de enfrentar tudo*”. É fácil perceber em sua face a garra com que assume e vive suas dificuldades diárias. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo é tarefa das mais difíceis e, mesmo assim, Vladimir encara o cotidiano com força e altivez. Diz ele:

Eu não tenho medo de encarar. A vergonha a gente, não é tu deixar de ir pro colégio. A vergonha é tu pensar: eu não posso isso; eu não posso

aquilo; eu não tenho condições; só aquele que tem mais dinheiro tem condições. Eu não posso porque eu não tenho, eu não tenho as condições melhores de ir pro colégio. A vergonha é tu ter medo de não continuar a caminhada pelo colégio.

O jovem Vladimir sabe que enfrenta privações e provações, mas reconhece que, cada vez mais, tem o controle das suas situações de vida, assumindo-se detentor do seu processo de formação, responsável direto por aquilo que ele espera ter constituído em um futuro próximo. Na sua maneira própria de encarar a vida, se precisasse aconselhar alguém, diria *“para erguer a cabeça, ter vontade de aprender, ter vontade de realizar um sonho, e não ter medo, não ter vergonha de parar, se a gente seguir”*.

Na trajetória narrada de Vladimir, não existe nenhuma referência explícita às políticas públicas de juventude, caracterizadas em movimentos culturais, políticos ou sociais que pesem sobre a valorização dos jovens enquanto grupo sócio-culturalmente constituído. Ainda assim, Vladimir conta sua presença na Educação de Jovens e Adultos e percebe, ao narrar, o movimento causado em sua vida a partir desse novo lugar. Problematizando a inserção das trajetórias e vivências destes jovens no espaço de pensamento e constituição das políticas públicas da EJA, bem como das construções curriculares para esta modalidade de ensino, Andrade (2004) revela que

A importância da juventude na discussão sobre a EJA e vice-versa possibilita a todos nós – educadores, pesquisadores, professores e alunos – ampliar e transformar as práticas dessa modalidade educacional no espaço social e, mais do que isto, influenciar as políticas públicas, considerando que o fato de ser reconhecido nessas esferas de poder acarreta uma série de conseqüências diretas na vida de todos esses atores. (p. 53).

Ao olhar para a Escola Cipriano Porto Alegre, Vladimir percebe-a como *“uma escola que está ali para te ajudar, para ti, que a cada dia tenta melhorar, tenta dar o melhor que tem para os alunos”*. O jovem elogia intensamente o trabalho desenvolvido pela equipe diretiva da escola. *“As diretoras estão se esforçando para chegar onde que tem que chegar. A escola tem que ser uma escola amiga, participativa, participar de tudo, assim, inventar coisas para atrair os alunos”*. Ao dizer isso, expressa um dos aspectos centrais nos debates sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos: a necessidade de constituirmos uma escola inventiva, criativa e dinamizadora de aprendizagens significativas para sujeitos que se diferenciam da escola dita regular pela história de vida; pelas experiências, pelos saberes e valores...

Na *Escola da Lua*, um dos aspectos que chama a atenção do próprio Vladimir é o relacionamento entre os colegas da sala de aula, que difere sobremaneira ao da *Escola do Sol*,

quer dizer, os problemas ligados às brigas e à violência não acontecem no cotidiano da EJA. *“Hoje a relação que eu tenho com os meus colegas de aula é ótima, estou sempre brincando, estou sempre alegre, sempre pegando a cabeça de um, assim, no sentido bom”*.

Vladimir também procura lançar uma percepção crítica às práticas que repudia em seus colegas, dizendo que *“às vezes eles falam umas brincadeiras meio que eu não gosto”*, mas que, quando isso acontece, opta por permanecer quieto, sem interferir ou falar coisas ao contrário. Vladimir deixa claro, também, sua escolha pela tranquilidade no núcleo de relações estabelecidas na escola. Não trava grandes afetos, embora considere boa parte dos seus colegas como verdadeiros amigos; mas ainda assim prefere o silêncio e a distância como ferramentas para a sua boa convivência na escola. Seus amigos, no entanto, não se resumem à escola. No bairro também possui alguns, muitos de tempos remotos, antigos amigos da época da *Escola do Sol*.

Da mesma forma, também considera-se muito amigo das atuais professoras: *“A professora de Inglês falou esses dias que eu era uma pessoa muito educada, educada até demais, muito gentil”*. Quando o professor percebe o educando desta forma, lançando-lhe um olhar de afeto e reconhecimento social, e *“o sistema educacional olha para os jovens com algum respeito, está dando-lhes a convicção de que têm algum valor, reconhecendo neles próprios, pelo espelho do olhar do outro, valor que, antes, parecia-lhes inexistente”* (ANDRADE, 2004, p.52).

Para Vladimir, essa impressão trazida do olhar do outro é deveras importante, reforçando o seu processo de constituição identitária. *“É, eu sou uma pessoa boa”*. Este olhar formador do outro, implicado a partir do processo de sociabilidade, relaciona-se ao que afirma Dayrell (2007), para quem os jovens dimensionam suas formações nos espaços e tempos de lazer e de diversão, mas também nas instituições como a escola e o trabalho. Para o autor, os grupos de amigos constituem-se em referências nos percursos de vida dos jovens: *“é com quem fazem os programas, ‘trocamos idéias’, buscamos formas de nos afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos”* (p.1111).

A relação estabelecida com os professores da *Escola da Lua* é percebida como excelente. Para Vladimir há uma reciprocidade, pois *“me dou muito bem com eles, e eles se dão bem comigo”*. Mas não são todos os professores percebidos pelo jovem como bons profissionais ou amigos de seus alunos, como o próprio afirma: *“tem uma lá, de Matemática, que a professora não é tão próxima. Mas, bah, a de Português”*! Na vivência cotidiana da escola, as aproximações e os distanciamentos entre educadores e educandos é um processo natural e cultural, que brota das relações humanas, tendo em vista envolver vazões de cunho

existencial, visões de mundo, características, disponibilidades, além de outras situações de vida, e exatamente por estes apontamentos é que construímos referenciais para a definição das nossas amizades, dos nossos admirados, dos pares que constituímos ao longo de nossa vida.

Na narrativa de Vladimir, por exemplo, a professora de Matemática não é tão próxima, porque não tem boa comunicação com os alunos; *“além de que o dever dela de pegar e ensinar, explicar, ela não é uma pessoa assim [...] ela não é de ficar brincando, ela não é de ficar conversando sobre isso, é uma pessoa muito... quase fechada”*. O processo educativo na EJA envolve, cotidianamente, as premissas de desenvolvimento da afetividade e da autoestima dos educandos jovens e adultos, principalmente pelo histórico de exclusão social ao qual normalmente encontram-se submetidos. Não há como construir e potencializar saberes se o ambiente desta constituição é carregado de formalidade, pragmatismo e hierarquização. Na reflexão de Dayrell (2005),

Levar em conta os jovens como sujeitos implica repensar a escola, seus currículos com suas práticas educativas a partir de uma nova pauta de questões: Como fazer da escola e das nossas práticas educativas um momento pedagógico de humanização? Como fazer da escola um espaço de treino de autonomia enquanto exercício de escolhas responsáveis e solidárias? Como incentivar o protagonismo juvenil, considerando os jovens como interlocutores válidos, capazes de opinar nos projetos que lhes dizem respeito? Como incentivar a dimensão educativa da sociabilidade, fazendo da escola um espaço de encontro, um espaço de relações sociais de qualidade? Como despertar e incentivar o desejo pelo saber, dialogando com os interesses e necessidades dos jovens? Como incentivar as diferentes linguagens culturais, possibilitando a expressão autônoma das culturas juvenis?

Quando o estudante percebe no professor o outro que está disposto a reconhecê-lo como sujeito de potencialidade, de criação e construção, os resultados alcançados são seguramente diferentes. Para Vladimir, a disciplina de que ele mais gosta, Língua Portuguesa, é também a ministrada pela professora que está mais próxima a ele, que é mais íntima, e a quem ele dedica um grande respeito. Segundo Vladimir,

“ser bom professor é tu ser legal com o teu aluno, te comunicar com ele, puxar conversa, puxar papo no tempo certo, passar matéria e explicar e, se tiver que repetir três, quatro vezes, vai, explica. É ser amigo, tentar ajudar. Claro, não também muito fora dessas coisas restritas. Mas acho que ser professor, para um aluno, é ser comunicativo, conversar bastante, ser uma pessoa educada, respeitar, não ter autoridade mais do que uma professora, é ser muito amiga... Professora tem que ser assim”.

Vladimir revela os anseios de um grupo que, mesmo tendo o retorno à escola ligado a processos individuais de satisfação de necessidades, clama por uma ação dialógica coletiva,

embrenhada sobre as principais questões de fundo das diferentes vidas dos educandos e educadores da EJA. Por isto a tamanha necessidade do debate curricular, que toma como referência os saberes que partem da empiria social e da experiência existencial e coletiva das mulheres e homens da EJA. Como apresenta Dayrell (2007):

“o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos” (p.1119).

Para o narrador, estudar é a possibilidade de sempre poder aprender um pouco mais; é olhar e perceber a vida de uma forma mais ampla, e “*vontade de aprender, ter vontade de ajudar o outro que não pode*”. A *Escola da Lua*, nas palavras do jovem, também é carregada de uma simbologia própria, pois, para ele, estudar à noite “*pode ser uma aventura, e uma aventura que tu ultrapassou tudo o que é dificuldade. O serviço não atrapalha. Na hora que atrapalha e tiver que vir de a pé de um lado pro outro, pro colégio, vale a pena. E o colégio é fundamental, é convívio social, é tudo*”. Não esconde sua felicidade por fazer parte dessa construção que também assume como sua e afirma que “*o que mais me faz feliz na escola de noite é eu ter a amizade com as professoras e ter o carinho dos meus colegas. São as pessoas que eu encontrei lá*”.

Educação é composta de gentes de variados cantos e manifestações de sentidos, e quando este encontro, a pluralidade latente emanada deste encontro, é percebido pelas gentes que nela se encontram, a produção da aprendizagem e da cultura torna-se irreversível aos que dela se embeberam. Vladimir é essa revelação, pois a felicidade que assume no hoje é também a felicidade de perceber-se gente entre gentes, produzindo novos saberes potencializados no encontro.

Na narrativa de Vladimir, o significado da escola está quase que restrito às interações entre os colegas e as professoras, ainda que demonstre, em alguns momentos, a importância do estudo para alcançar outras possibilidades de vida, alcançar os sonhos que lança em sua narrativa (auto)biográfica. A busca por outro espaço, por legitimar desejos e potencializar conquistas, é cimento de uma construção que perpassa as trajetórias da EJA e (re)significa o existir e experienciar desta *Escola da Lua* para muitos dos seus educandos jovens e adultos.

Olhando para si, Vladimir se percebe e se lê como um guerreiro, “*uma pessoa que tem vontade de adquirir as coisas; que poderia ter milhões de motivos de parar, mas pela minha vontade, pela minha determinação, eu não parei até hoje*”. Não se considera um diferente,

nem na escola nem no bairro onde mora, mas *“uma pessoa normal, que nem todas. Não é pela cor, não é pela classe, não é pelo nome, eu me sinto como se fosse uma pessoa quase, entre aspas, igual às outras”*. Vladimir é um jovem que se coloca solidário nas adversidades, procurando sempre agir como *“um irmão amigo companheiro”*. Por ser frequentador de uma igreja evangélica, acaba assumindo algumas prerrogativas morais que o levam a uma condução mais condicionada de sua juventude, não frequentando muitas festas e cuidando rigorosamente do seu comportamento social. *“Eu frequento a igreja evangélica. Durante a semana fica difícil, mas os finais de semana eu vou sempre. Quanto mais eu ir, o Senhor pode me trazer muita coisa boa”*.

Vladimir se vê e se sente uma pessoa muito alegre, *“uma pessoa que não tem medo de enfrentar as dificuldades; tem coragem, por mais que seja difícil, mas o foco é somente para a frente, jamais olhar para trás, ultrapassar tudo que é barreira”*. Sabe-se um lutador por enfrentar diversas dificuldades em seu dia a dia, mas como o próprio diz: *“Eu levanto a cabeça e penso que a vida não é só de coisas boas, mas de coisas ruins, mas se tu tiver um pouco de coragem tu passa pelas dificuldades”*. As dificuldades colocadas por Vladimir estão ligadas ao fato de ser filho de uma família pobre, *“por ser uma pessoa humilde”*, mas que, ao mesmo tempo, são essas condições que provocam nele um crescimento pessoal, pois *“essa humildade pode te trazer bastante caráter, bastante respeito, bastante admiração das pessoas”*. Vladimir lembra que as pessoas admiram o caráter, a educação e o respeito, e que essas questões são imprescindíveis, indiferente ao nível socioeconômico de cada um.

“A minha maior dificuldade não é a pobreza (...) a dificuldade é tu ter medo de enfrentar as coisas. Achar, ah, eu não posso fazer isso porque eu não tenho, eu não tenho dinheiro, não tenho isso, não tenho aquilo, não tenho. Se tiver que ir de a pé, eu vou de a pé pro colégio. Teve um tempo que eu estava na Castelo e ia até a Henrique Pancada e vi que a pobreza não é uma dificuldade, não é uma coisa ruim que a pessoa tem. Pobreza quer dizer falta de oportunidades. Mas a humildade, assim como eu sou pobre, pode te dar vontade de seguir em frente”.

Ao narrar-contar sua trajetória, Vladimir (re)visita seus passos e (re)interpreta sua existência, não deixando de perceber as dificuldades e as agruras que marcam a sua constituição, mas revelando a permanente possibilidade de criação e felicidade. Sua leitura e expressão é reflexo do convite incitado pela narrativa pessoal: o olhar para si, e a impressão desvelada. E as oportunidades manifestas emergem, também, dos encontros e entrelaçamentos no espaço cotidiano da EJA. Simbioses que impulsionam o seguir em frente...

E assim Vladimir principia, apenas, um fim da sua narrativa neste papel. Ela não cessa, jamais, pois ainda embrenha-se nestas linhas e pensares, nos corredores do Cipriano, nos cantos da igreja, nas ruas de areia do Castelo Branco II, nas paredes marcadas da casa da família, e cuidadosamente nos braços, e pernas, e na mente, e no peito do ser que pulsa um sangue quente de alegria e esperança na vida que sonha e experiencia. Um ser que é a própria casa dos sonhos... aqueles que esperam para serem acordados.

A dramatic sunset over a large body of water. The sun is low on the horizon, partially obscured by a dark treeline. The sky is filled with large, dark clouds, with the sun's light breaking through in a bright orange and yellow glow. The water in the foreground is dark and rippled, with several vertical posts or markers visible. The overall mood is serene and atmospheric.

**HISTÓRIA DO DANIEL... O OLHAR DA
ESTRELA QUE DANÇA**

HISTÓRIA DO DANIEL... O OLHAR DA ESTRELA QUE DANÇA

O primeiro encontro com o jovem Daniel¹⁵ deu-se em um momento de grande expectativa e entusiasmo para os oficinairos e aprendizes de autores e atores do projeto Tenda Itinerante. Daniel não havia comparecido à primeira oficina na Escola Cipriano Porto Alegre, portanto nosso contato aconteceu somente quando do nosso retorno na segunda oficina, “Um mundo de muitos mundos”, em maio de 2007, a qual iniciava com a dramatização de quatro esquetes teatrais pelo grupo da Tenda Itinerante.

Neste dia havíamos saído cedo da FURG, Jadna, Joca, Maisson, Giovana e eu e, como não poderia ser diferente, fomos aproveitar o café farto oferecido pela minha mãe. Como este dia era também a estréia dos esquetes, boa parte do nosso tempo foi preenchido com ensaios de última hora. Para iniciantes no teatro, precisávamos sempre ensaiar mais...

Quando chegamos à aula, a surpresa foi perceber que o grupo não era totalmente igual ao encontrado na última oficina. No diálogo, descobrimos que, pelo movimento intenso característico da EJA, alguns haviam desistido e outros haviam entrado na turma ao longo do semestre. E, nesta movimentação, Daniel era o menino de olhos brilhantes ao fundo da sala. Com feições bem jovens, cabelos longos; pele densamente morena, estampava grandes olhos negros de juventude, curiosidade e brilho. Havia algo em seus olhos que dizia um querer mais quase latente.

¹⁵ O nome Daniel foi escolhido para identificar este jovem narrador em referência ao líder estudantil franco-alemão Daniel Cohn-Bendit. Estudante de Sociologia na Faculdade de Nanterre, na França, Daniel foi um dos grandes líderes das movimentações populares no maio de 1968 em Paris, as quais provocaram consequências político-culturais que demarcaram as décadas posteriores no mundo e continuam influenciando as relações de vida no espaço contemporâneo.

As discussões da oficina continuaram e, no final dela, uma nova despedida se fez. Já na rua, um dos oficinairos lembrou o diálogo que teve com os jovens do fundo da sala e destacou Daniel e seu olho brilhante, e sua vontade de estar ali, o que veríamos se evidenciar cada vez mais no decorrer das outras oficinas. Daniel e sua bicicleta eram presenças nos encontros e saídas do projeto e nas promessas de festas conclamadas por uma das colegas, que fazia o papel de líder da turma. Mas Daniel também era inconstância: faltas nas aulas, distanciamento da escola e alguns silêncios. É Nietzsche (s/d) quem nos traz a idéia de que “é preciso ter ainda um caos dentro de si para gerar uma estrela que dança” (p.21). Daniel é o próprio brilho do olhar da estrela que dança.

Ao procurar Daniel, para que ele contribuísse com a pesquisa, participando como sujeito narrador, ele aceitou prontamente. E aqui começa a narrativa da trajetória de vida do jovem pensador.

Nascimento e infância: a família que se faz marca

“Esse é o Daniel que quer continuar sendo assim. Sou feliz assim”.

Daniel é um jovem de dezoito anos, virginiano e solteiro. Mora com o pai, a avó e o padrinho, na Vila São Miguel, bairro da zona oeste da cidade do Rio Grande, onde reside desde a infância. Quando começou a contar a sua história de vida e, ao mergulhar no tempo do seu nascimento, afirmou que a sua mãe estava namorando quando conheceu o pai, e que, para fazer ciúmes para este namorado, acabou “ficando” com ele. “Quando eles ficaram, transaram e daí eu nasci. Eu vim dessa história de ciúmes”. Após a gravidez, a mãe e o pai de Daniel permaneceram juntos por mais sete anos, até que a união não condizia mais com o que sonhavam, e a separação foi inevitável.

Daniel demonstra um amor incondicional aos pais, trazendo-os às contações advindas da memória nos seus diversos momentos. Sua mãe casou-se novamente, e a relação com o padrasto não é nada boa. Seu pai, ao contrário, permanece solteiro. É o filho mais velho, tendo uma irmã com quatorze anos, também filha da relação da sua mãe com o seu pai, e um irmão com cinco anos, filho do segundo casamento da mãe.

Ao recordar as lembranças da sua infância na Vila São Miguel, Daniel toma como primeiro pensamento o fato de que não podia sair de casa por impedimento do pai. “Não podia sair de casa, ficava no portão olhando os outros brincarem. Pedia para sair, mas meu

pai não deixava”. A imagem que Daniel retoma da infância é o aprisionamento no pátio da sua casa. Tão comum quanto as liberdades excessivas a que muitas crianças são submetidas, são as clausuras obrigatórias das quais muitas são vítimas. Mas Daniel também constrói as explicações que lembra terem sido dadas por seu pai para a sua permanência no interior da proteção do pátio. *“Nunca deixou eu sair. Dizia que era... acho que por causa que a infância dele devia ter sido assim, ou ele viu que lá não é um bairro quieto, tem muita bandidagem lá. Eu acho que ele viu que eu podia andar com gente que não era certa, e não deixava eu sair”*.

Para Daniel, as preocupações do pai eram evidentes, além do que era um menino que não tinha mais do que dez anos, e a responsabilidade do pai no conforto, na segurança e na formação da criança precisavam ser garantidas. O lar, ainda que no isolamento da rua, era o espaço para essa garantia. Ainda assim, ele conta que *“ficava só, dentro de casa, ficava só, no portão, olhando os outros brincarem”*. Mas a criança, instigada por sua realidade, cria e constrói mundos e invenções projetores de outras realidades, desconstrutores da aspereza do contradesejo, e era com esse mecanismo imagético que Daniel construía brincadeiras, cidades, mundos e se constituía criança e feliz. Nas palavras do narrador, *“para me divertir, nos fundos da minha casa, tem um jardim, que é da minha avó e do pai. E eu pegava uns brinquedos, boneco, carrinho, fazia morros de areia, ficava ali brincando. Eu brincava muito sozinho. Às vezes iam primos. Os primos, porque prima não tenho”*. A solidão, mesmo latente, era transformada em potencialidade imaginativa pelo jovem pensador.

Seus primeiros passos de liberdade menos vigiada começaram quando tinha quatorze anos, ensaiados por sua esperteza e mansidão. Saía para a rua e o pai questionava para onde estava indo, mas Daniel *“dizia que já vinha e ficava um pouco mais na rua, ficava até dez horas”*. Depois desse jogo forjado de horários na relação com o pai, começou a frequentar a casa de um amigo que havia se mudado para o bairro Castelo Branco II, inclusive dormindo, por vezes, neste local. Deste começo foi um salto para a aquisição da sua liberdade sem grandes condicionantes, ganhando do pai a confiança para ir e vir no espaço social. Em uma de suas narrativas, relata um episódio que aponta ser chave na mudança de orientação do seu pai para permitir-lhe a liberdade.

Teve uma vez que, com quinze anos, teve uma excursão, um projeto, em Porto Alegre. Para conhecer lá, que todos os anos faziam, levavam umas pessoas pra conhecer Porto Alegre, que nunca tinham ido. Nem todos eram da mesma idade, mas eram jovens. Tipo um turismo pra conhecer, e nós fomos. Eu conheci a ponte. Eu não conhecia, o zoológico, o aeroporto e o campo do Grêmio e do Inter. [...] Nos museus, não fomos. Ficamos quatro dias lá, num ginásio de futebol. Foi muito legal. Aí depois ele começou a deixar eu sair.

A viagem narrada por Daniel é percebida como um momento ímpar em sua trajetória, uma vez que representa a passagem de um período em que o jovem permanecia maior tempo junto à família e em que o seu espaço de atuação social era mais restrito para um tempo de maior fluidez social em um espaço coletivo mais amplo. Josso (2006) denomina este espaço-tempo demarcado em uma trajetória de vida de “momento charneira”, demarcação estabelecida enquanto um processo que se depreende mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro, diante da compreensão de que a história articula-se enquanto processo de formação.

Quando Daniel narra a convivência com a mãe, afirma que “*ela é muito exigente*”. Na fala, surge a dificuldade de dialogar certos assuntos, uma vez que, quando aconselhado pela mãe a cumprir determinada função, a fazer ou deixar de fazer algo, não pode desobedecer, senão “*ela me xinga, e aí eu não sei, sai automático uma resposta pra ela, e aí a gente briga*”. Ainda assim, Daniel aponta que o relacionamento com a mãe está um pouco melhor, pois, segundo o jovem: “*ela fala os bagulhos e eu paro e penso: é melhor ficar quieto do que se arrepender depois*”. A reflexão que ele traz é de que concorda com muitas coisas que a mãe afirma, mas que a dificuldade no diálogo percebida a partir de um momento da sua vida adquiriu certa complexidade devido à presença e dificuldade de relação com o padrasto. “*Ele disse que não quer que eu vá lá pra ver a minha mãe, e o porquê eu não sei*”. Relata que a mãe e o padrasto, anteriormente, já enfrentaram um processo de separação por um rompimento sugerido pelo padrasto, e que o sofrimento da mãe havia sido intenso, porque ela gostava muito do companheiro. Desde então, quando os dois retornaram à relação, o padrasto não quer mais a presença de Daniel em casa. Daniel afirma que o padrasto determinou que a sua irmã também viesse morar com o pai, assim como o jovem, mas confessa não compreender os motivos dessa situação, dizendo:

Eu nunca briguei, nem discuti com ele, mas ele disse que vai (...) se ele me pegar lá na casa da minha mãe, disse que vai me dá-lhe. Não sei o porquê. Eu não imagino porque ele não gosta de mim. O que eu penso dele é que quando ele chega lá, se ele me cumprimentar, eu cumprimento ele. Antes era assim. Não conversava muito com ele. Se ele puxava um assunto, eu conversava mais, mas ele não era de puxar assunto. Eu não era de puxar assunto com ele, também, nunca fui. Ele é aquele que veio da Ilha, arrogante.

A família representa o primeiro porto social da vida do ser humano. As crianças constituem, no envolvimento e diálogo com a instituição familiar, as primeiras formações e constituições existenciais e sociais que lhes proporcionarão e potencializarão caminhos possíveis em suas trajetórias de vida. Da mesma forma, qual é o papel da família na formação sócio-existencial dos jovens e adolescentes? Como transitar e dialogar pelos diferentes espaços das composições familiares contemporâneas?

As relações dos jovens com o universo adulto, em muitas situações, não acontece de uma maneira harmônica, principalmente quando se trata do diálogo com os pais em novos casamentos, e seus respectivos companheiros e companheiras. Para Daniel, a figura do padrasto é repleta de interrogações. Ainda assim, segundo Sarti (2004)

A família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas com as quais se constroem a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. Assim, é fundamentalmente como lugar de aquisição de linguagem que a família define seu caráter social. Nela, aprende-se a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. A família, seja qual for sua composição e sua organização, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família. (p.120).

Daniel não consegue construir o entendimento com o padrasto, e essa situação demarca rupturas na relação com a mãe e com os irmãos, além de projetar, no jovem, questionamentos sobre como agir e como portar-se em meio a essa construção, uma busca cotidiana para o não afastamento de parte da sua família. Quando pensa sobre a distância, aponta que a mãe acha ruim a situação do padrasto não querer sua presença no lar do casal, mas que, ao mesmo tempo, reafirma o seu gostar pelo marido, e que exatamente por isso compactua com a decisão do Daniel de visitá-la na ausência do companheiro.

Mesmo na dificuldade desta relação, Abramo (2005) afirma que,

[...] apesar das queixas sobre o controle dos pais e a falta de liberdade, e de jovens que citam a família como espaço de experiências de humilhação e violência, a família aparece como uma instância fundamental para a vida da grande maioria: como estrutura central para poder viver a vida enquanto jovem, como referência afetiva, como referência ética e comportamental e para o próprio processo de amadurecimento. (p. 60).

A relação narrada de Daniel com o pai é carregada de cumplicidade e companheirismo. Mesmo com os resquícios de uma educação rígida, principalmente presente nas contações de uma infância isolada, o hoje se apresenta como um tempo de amizade, apoio

e dedicação. Com o advento do trabalho, Daniel tem no pai o apoio para a sua manutenção nos seus dois grandes espaços de atuação: trabalho e escola.

Eu chego em casa e ele já comprou pão, porque eu chego... Eu saio do serviço seis e meia, meia hora pra vir de lá do Centro até a São Miguel de bicicleta, pra tomar um banho e tomar café, até sete e quinze, uma hora, quarenta e cinco minutos, pra fazer isso. Ele me dá o maior apoio, pra mim chegar no colégio pra aula que começou às sete. Quarenta e cinco minutos pra vir do Centro. Banho eu tomo rápido, mas às vezes eu não tomo café porque não dá tempo.

Dayrell (2007) dialoga os conflitos entre os diversos tempos e espaços de atuação da juventude, tal como narrado por Daniel, apresentando o movimento deflagrado entre as diferentes instituições e no interior destas.

O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. (p. 1111).

Daniel pensou em fazer o trajeto de bicicleta direto do trabalho para a escola, afirmando que assumiu essa prática por algumas vezes, mas que acabava cansando-se mais, porque o ônibus que utiliza para ir de casa para a escola e da escola para casa já serve como espaço de descanso para quem, como ele, passou o dia envolvido com trabalhos muitas vezes pesados, e também para quem utilizou a bicicleta para cumprir alguns quilômetros de pedaladas. Além disso, depois de um dia no trabalho, o corpo pedia um bom banho no intervalo entre trabalho-escola, recompensa ao dia cheio da labuta e exigência do próprio espaço da *Escola da Lua*, lugar de socialização e troca cotidianas do jovem narrador.

Para Daniel, a casa do pai sempre foi a sua morada. “*Às vezes, antes, quando a minha mãe não estava com esse senhor, meu padrasto, eu ficava lá, ficava uma semana, duas, teve até um tempo que eu fiquei três meses com ela. Depois eu vim embora, pra casa do meu pai. Mas eu nunca morei com ela*”. O lugar carregado na identidade do Daniel é a casa onde moram o pai, a avó e o padrinho, o mesmo lugar incorporado na memória dos tempos em que ficava observando o mundo pelas grades do portão. Sua fronteira de passagem para outro mundo, talvez mais real, talvez mais imaginário, ou simplesmente outro, ou talvez nem isso.

“Minha escola” da infância e adolescência na memória: histórias de entrega e conflito

As vivências do espaço-tempo da *Escola do Sol* vêm à tona para o jovem Daniel, trazendo marcas de uma experiência carregada de sentidos ainda muito presentes. O olhar lançado para esse momento da sua história forja constituições que são latentes, uma vez que provocam, no hoje, reconstruções pontuadas por caminhos densamente traçados. É nessa escola, na experiência existencial e coletiva dessa escola, que Daniel resgata, pulsa e impulsiona as tensões e constituições de seu processo identitário. Lendo a *Escola do Sol*, lê-se e relê-se na escola, no mundo e no espelho. E desse mergulho, emerge a figura de um menino extremamente tímido, o qual assumia a incompreensão do mundo para a sua projeção de construção dos sentidos das coisas.

Daniel assume o gosto pelos estudos nesses tempos, mas conta que “*era muito... eu não andava com muitas pessoas, eu era tipo, excluído*”. A escola, como porto da socialização, não ancorava os anseios e as desconfianças do menino pensador, tencionando-o à construção de um mundo a parte da escola, ou ainda de um mundo fechado dentro da escola. Quantos mundos fechados de fato existem dentro da escola? Mundos de muros altos, quase intransponíveis? “*Não falavam muito comigo. Seguidamente eu estava sozinho no colégio, na hora do intervalo. Eu não sei por que acontecia isso*”. O isolamento é temor contínuo, e a timidez o palco para a sua construção. Da mesma forma, as armas dessa força são conquistadas no espaço cotidiano de desenvolvimento social, fazendo-se valer do próprio jogo de timidez *versus* socialização. A entrega ou o afastamento são decididos nas trincheiras da máxima tensão e do mínimo detalhe. Na fala de Daniel,

Eu era muito tímido, mas quando eu começava a falar com alguém, a gente ficava amigo, ficava uns meses, aí eu brigava com essa pessoa. Quase sempre eu brigava com os amigos. Pior é que eu não imagino o porquê. Mas acontecia de brigar, por bobagem.

O jovem narrador nos remete às lembranças de sua boa convivência com as professoras da Escola Ruy Poester Peixoto, a sua escola do ensino fundamental regular diurno. “*A lembrança boa que eu tenho da escola é que eu sempre me dei bem com as professoras*”. De negativo desse momento, apenas as lembranças de alguns desentendimentos e brigas, as quais muitas vezes acabavam em agressões físicas, como socos, mas, conforme Daniel, “*não chegava a ter pau, era um soco e acabava*”.

Segundo Dayrell (2007),

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil (Dayrell, 2007, p.1111).

Mesmo gostando de estudar e gostando do convívio com os professores, Daniel vivenciou a idéia de fracasso na *Escola do Sol*. Dayrell (2007) afirma que, para uma parte da juventude brasileira, principalmente a que foi excluída da escola antes da conclusão do ensino básico, a sensação de incapacidade ou a atribuição de culpa pelo fracasso escolar a si mesmo está densamente presente, minando sua autoestima. Da mesma forma, muitos destes jovens já vivem uma juventude marcada “pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas” (p.1124). “*Eu reprovei umas quatro vezes, e eu não me saía bem nessa escola, porque eu não prestava atenção*”. Daniel assume o discurso da escola para retratar a sua reprovação. Os quatro insucessos seriam resultados exclusivos de sua falta de atenção? Como Daniel desenvolveu essa reflexão/interpretação da sua trajetória escolar? O jovem continua sua fala dizendo: “*ah, pra que colégio, por que tem colégio?*” O sentido da escolarização verte pelas frestas e poros das escolas, constituindo espaços vazios de significação, razão e emoção. Por isso Daniel afirma que não gostava de estar na escola e que somente depois, fora dela, é que percebeu que precisava estudar. Ainda assim, o que foi compreendido pelo narrador é a necessidade do estudo para a construção do cidadão trabalhador que irá buscar o seu espaço de vida da melhor maneira possível, e não a compreensão dos sentidos de uma escola que existe, muitas vezes, sem sentido. Segundo Dayrell (2007)

A tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Mas pesquisas já citadas têm sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Por outro lado, o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um elabora o seu estatuto como aluno, mas também com a

capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem. (p.1122).

Está também presente nas narrativas do Daniel uma outra idéia referente à suas reprovações e ao seu não sucesso na *Escola do Sol*: a distração e a hiperatividade. Segundo o jovem, não conseguia ficar parado na escola, “*ficava brincando com o lápis, eu ficava brincando com a borracha. Mas no colégio eu não bagunçava*”. A preocupação latente na construção discursiva está em apontar o insucesso pela não correspondência ao padrão de aluno que a escola espera, como se não pudesse haver aprendizagem com a existência do movimento.

Daniel conta: “*A professora falava e eu ficava pensando em outras coisas. Eu tomava até remédio pra ficar mais tranquilo*”. Por que Daniel não conseguia prestar atenção ao que a professora falava? O que há de interessante e desinteressante nas falas de uma escola de ensino básico? Daniel revela, na narração de sua vivência escolar, as marcas da diversidade no interior da *Escola do Sol*, revelando o quanto não compreendia sua presença e possibilidade de aprendizado naquele espaço. Daniel e sua conduta foram deliberadamente questionados pela instituição escolar. E a escola, questionou-se em sua constituição?

Dayrell (2007) expõe que a escola precisa questionar-se, constantemente, sobre a sua lógica homogeneizante e disciplinadora, onde a formação moral predomina sobre a formação ética.

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida (p.1125).

Quando questionado, porém, se gostaria de ter continuado na sua antiga escola, Daniel afirma taxativamente que sim. Para ele, o Ruy Poester continua sendo o seu colégio, dizendo: “*às vezes eu vou lá nesse colégio, vejo uns amigos meus que estudavam lá e eu vejo eles estudando ainda e, bah, poderia estar nesse colégio ainda. Mas o Ruy Poester não tem EJA*”. A percepção do Daniel para a sua saída do espaço escolar diurno, mesmo reconhecendo que hoje possui outra estrutura de vida, alicerçada no cotidiano do trabalho e da vivência da escola da EJA, ainda está carregada de interrogações. Daniel não desejava essa ruptura, essa quebra de sustentação em sua trajetória. Não desejava sair de uma escola que, ainda sem produzir

sentido enquanto produtora de conhecimentos válidos, constituía-se na única representação de uma instituição imprescindível na formação individual e social dos indivíduos, demarcada no imaginário e na cultura ocidental como pólo articulador da existência e base sócio-político-cultural para o desenrolar das relações no espaço-tempo de efervescência.

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Esta parece ser uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros em esferas públicas democráticas. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços e tempos. Para escutar numa relação solidária é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas. (CARRANO, 2007, p.9).

A transferência do Daniel para a noite não se deu com um grande intervalo de tempo após uma necessidade do jovem, ou ainda por desistência da *Escola do Sol* por parte dele. Daniel conta que não chegou “a parar de estudar de dia”, mas que foi encaminhado direto para a noite:

Eu estudava na escola Ruy Poester, e fui para a noite porque eu fui obrigado. Chegou no final do ano, a diretora disse: ‘Ah, se tu não passar esse ano, tu vai ter que ir pra noite’. Aí chegou o final do ano, fiquei em recuperação, não passei, aí passei pra noite. Quando a minha vó foi buscar as notas, ela já deu o histórico também.

Daniel narra que foi a diretora quem o dispensou da escola, tendo em vista que o Ruy Poester possui até a oitava série, ou seja, compatível às necessidades de escolarização do jovem. Os motivos do encaminhamento do Daniel para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos estariam, segundo o jovem, ligados a sua idade, tendo em vista que o mesmo encontrava-se com quinze anos e matriculado na quinta-série, ou como o próprio afirma, “*estava atrasado*”.

A chegada na *Escola da Lua*: sentidos de uma densa travessia

A saída do jovem da *Escola do Sol* não se deu de forma voluntária; muito pelo contrário, foi percebida como ato de violência pelo jovem, tamanho grau de impotência observado sobre essa vivência. Mas as colocações marcantes de um universo de socialização, emprego e produção cada vez mais exigente provocaram no jovem Daniel a necessidade de encarar o processo de escolarização de frente, assumindo a relação íntima com a própria sobrevivência e constituições futuras. “*Eu voltei a estudar e procurei a EJA por que eu vejo que faz falta. Faz falta porque eu pretendo continuar estudando*”. Ao narrar sua trajetória, Daniel deixa escapar as incongruências de um sistema excludente, afirmando que o emprego não está garantido para ninguém, inclusive para quem conseguiu certo nível de escolarização. “*Faz falta! (...) Vários conhecidos meus têm estudo, bastante estudo, e estão desempregados. Vários por aí*”. Ainda assim, reafirma o seu querer estudar, ligando às projeções e sonhos futuros, os quais são impensáveis sem a escolarização mínima exigida para o emprego e as conquistas desejadas. Para Dayrell (2007), “podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente” (p.1122).

A escolha da instituição que seria palco para as histórias do Daniel ao longo de sua vivência na *Escola da Lua* acompanhou os devaneios da infância e adolescência do jovem narrador. Daniel, filho da vila próxima às margens da lagoa dos Patos, vivenciou, desde cedo, acompanhando passos adultos, o frenesi da pesca e dos seus homens e mulheres ágeis, os banhos na água lodosa de limos e siris, as brincadeiras nos caícos conhecidos ou alheios. Eram as imagens da lagoa que povoavam a mente do jovem estudante que via na Escola Cipriano Porto Alegre essa possibilidade: reencontro com algo para além de uma breve explicação.

Ao vivenciar a movimentação de saída da *Escola do Sol*, o jovem foi questionado por sua ex-diretora sobre onde gostaria de estudar. “*Eu disse: O Cipriano ou o Barão. E ela disse: ‘Não, eu posso te colocar no Cipriano’*. E eu disse: *Pode botar, por que eu acho que esse colégio fica num lugar legal, bem em frente à praia*”. As diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço e seus sentidos, transformando-se em lugar, “o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto

coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. (Dayrell, 2007, p.1112) O sentimento de Daniel para com o lugar, que agora assumia também como seu, às margens frontais à nova escola, enchiam-no de um tempo que não queria ver dispersado. As marcas da identidade existencial e social do jovem são também frutos das marcas impressas e carregadas desse lugar. Na voz do jovem narrador,

Eu acho esse lugar legal, porque eu nasci aqui. Eu sempre vim pra cá, até quando eu era pequeno, sozinho, vinha pra cá de bicicleta, ficava aqui. Eu tenho lembranças daqui, de quando era pequeno. Antes aqui era meio... não era assim tão bonito, não tinha essas árvores, não tinha, mas eu vinha pra cá de bicicleta, às vezes eu e uns amigos, às vezes eu vinha até sozinho. Não cheguei a tomar banho de lagoa aqui, somente mais pra lá, perto do Bosque. Hoje em dia não dá mais para tomar banho, só do outro lado, na Ilha.

Daniel conta que chegou ao Cipriano em 2005, quando ia cursar novamente a quinta série. *“A minha chegada na escola nova foi bem legal, até. Tinha gente que eu não conhecia, de outros colégios. Comecei a conhecer pessoas novas, muitas pessoas, que eu conheço agora, eu não conhecia, que eu conheço do Cipriano (...)”*. A escola da EJA surge como a mudança no ritmo relacional do Daniel com as outras pessoas e com a própria escola. Um ser e estar que contempla possibilidades ampliadas de construções de amizades, de conhecimentos, de amores e novas felicidades. *“Hoje eu tenho bastante relação de amizade. Agora eu conheço todo mundo da escola, todo mundo mesmo, da quarta série à oitava, todo mundo”*.

E o Cipriano é hoje um espaço de grande crescimento e constituição para Daniel. Segundo ele, *“aqui no Cipriano eu me dou muito bem com as professoras, também, mais que lá no Ruy Poester, e isso que eu gostava bastante do meu colégio”*. A expressão *“meu colégio”* surge impregnada na fala do Daniel, em uma construção que remete à angústia do afastamento marcado pela incompreensão e pela saudade, mas também pela ligação identitária com um espaço de vida infantil e adolescente, um lugar de convívio, aprendizagem e constituição do sujeito que se revela.

No olhar que retorna do colégio da infância, o jovem narra-se hoje como alguém que pode viver com grande intensidade, um alguém que pode aproveitar e *“curtir a vida, sair, arrumar bastante namorada”*. Daniel não está namorando, mas já assumiu um compromisso de dois anos com uma menina. Deste relacionamento, pouco fala, apenas lembra o tempo: *“dois anos com a mesma pessoa (...) bastante tempo”*. Quando se refere à vida na juventude, projeta as referências dos *“mais velhos”*, os quais trazem as lembranças de não terem

aproveitado o seu tempo de liberdade, de mocidade, de terem deixado de fazer e viver determinadas coisas. Para o Daniel, juventude “*é isso, é sair, conhecer pessoas novas*”.

Em contrapartida, o ser jovem e estar estudando à noite, para ele, “*é ser responsável*”. Segundo Daniel, “*a maioria das pessoas vão para o colégio porque precisam (...) trabalham de dia e chegam no colégio cansados, então eles vão, estão ali para estudar, não estão ali para brincar*”. O jovem narrador reforça em diversas falas a idéia de que o espaço da educação na *Escola da Lua* diferencia-se da *Escola do Sol* pela responsabilidade assumida pelas pessoas que a frequentam, uma vez que já enfrentam uma jornada diária de trabalho em sua grande maioria, mas principalmente porque as pessoas “*não estão ali pra brincar*”. A brincadeira é sinônima de infância e adolescência, sinônima de *Escola do Sol*, de despreendimento e de imaturidade, atributos não reconhecidos e não recomendados para um espaço noturno de escolarização, segundo os padrões pré-estipulados em uma sociedade repleta de regras e condicionamentos.

Brincar pode ser, sim, também, um instrumento lúdico na construção de aprendizagens e na constituição de felicidade, uma ferramenta da EJA no processo de assunção das identidades e da coletivização. Leão (2005) aponta que, “de uma maneira geral, a relação da juventude pobre com a escola é ambígua, marcada pela tensão e pelo desânimo, mas também pela sua valorização como espaço de sociabilidade e de crescimento pessoal” (p. 75). O estudante da EJA, jovem ou adulto, homens e mulheres, valorizam o seu retorno, a sua inserção e a possibilidade de reconhecimento de sua cidadania diante de uma sociedade de bases desiguais. Na reflexão de Oliveira e Paiva (2004), a Educação de Jovens e Adultos, assumindo a perspectiva contemporânea do aprender por toda a vida, também assume o sentido da escolarização tendo em vista não ser ainda direito de grandes contingentes populacionais. Além disso:

Ganha força como educação continuada, por entender que todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos melhor respondem às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias etc. tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania. (p.9).

No diálogo com os professores, Daniel percebe-se muito mais descontraído. Em sua narrativa, revela que chega *“na secretaria e peço pra tomar mate, que elas ficam tomando; leio o jornal lá e me sento. Eu digo pra Raquel que eu amo ela, brincando. Aí a professora Neuza, a vice diretora, ‘ah, me traísse, eu que te descobri no Ruy Poester, e agora tu me trocasse pela Raquel”*. Daniel mostra-se um ser aceito, acreditado e importante, bem vindo aos mais distintos ambientes da escola da EJA, e em plena condição de relação com todas as pessoas destes espaços. A própria compreensão de entrar no espaço da secretaria da escola, espaço normalmente exclusivo para os professores e conversar sobre o gostar que não necessite de paredes e esconderijos, o chimarrão compartilhado e o acesso ao jornal com naturalidade esboçam que a construção de um ambiente receptivo, de igualdades afirmadas, de clareza dos sujeitos com relação aos seus papéis, somente tende a contribuir com a entrada, permanência e qualidade do processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Na experiência da *escola no hoje*, Daniel afirma que *“conversa com todo mundo”*. Este é o marco que diferencia a vivência do estudante na *Escola do Sol* para o que vivencia hoje na *Escola da Lua*. Conforme Daniel,

(...) tem horas que eu sou quieto, não falo com ninguém. Eles me chamam e eu: Ah, tá, tá bom. Não converso muito. Mas tem horas que eu fico conversando que até esqueço da hora. Já bateu e tem que entrar pra aula e eu: Ah, tenho que ir pra aula, tenho que ir pra aula, até daqui a pouco. Mas na sala de aula eu sou quieto.

O Daniel que emerge no agora não se coloca mais na condição de excluído do convívio com os demais sujeitos da escola. Assume sua construção social e dialoga as possibilidades no espaço recriado cotidianamente da escola. A escola é a provocadora desta nova condição, uma vez que aprendente em um espaço de troca e invenção, Daniel conflitua sua timidez com uma dinâmica de diferentes potencializados em uma igualdade, resgatando e dimensionando outro quefazer sócio-existencial.

Aliada à vivência na escola, o jovem narrador divide seu tempo em um emprego de quarenta horas semanais, cumpridas nos turnos da manhã e tarde, em uma escola de soldas. Nessa escola, cumpre funções de aprendiz, auxiliando nas funções que exigem uma maior técnica e encarregando-se de vários dos serviços que exigem mão de obra mais pesada, contrastando com o seu corpo aparentemente franzino. Daniel conta que *“o Cara sai da escola, eu fico lá cuidando. Pego um material, vou lá e pego”*. Nos diálogos do universo do

trabalho, Daniel narra sua distância dos problemas ligados às drogas. O aparecimento dessa narrativa em meio ao assunto trabalho não se dá alheia a uma afirmação maior, uma vez que, para Daniel, a relação com o trabalho e o não envolvimento com as drogas está intimamente relacionado. Para o narrador, *“acesso a gente tem a esse tipo de coisa, mas nunca tive vontade de usar. Já me ofereceram, já vi gente que depois que usaram, meio que drogada, dizendo: dá, dá, dá; e eu dizendo: não, não, e não. Viravam as costas e iam embora, muitas vezes. Agora é o crack¹⁶ que está mais perto da gente”*. Como o próprio jovem pensador relata, mesmo que a dependência química não seja parte do uso do corpo de quem aqui se narra, é visivelmente parte das trajetórias de vida de todos os sujeitos membros da planetariedade contemporânea. Para Kehl (2004),

[...] a droga encarna o objeto do gozo, um objeto real, do qual se pode tomar posse, que se pode introduzir no corpo abolindo momentaneamente toda a falta e instaurando em pouco tempo o imperativo da necessidade em lugar das moções do desejo. Drogadição e delinqüência: duas modalidades de recusa da castração produzidas em massa pela lei do mais-gozar que rege o laço social nas sociedades de consumo. (p.100).

Mas ainda que as experiências do Daniel envolvam o seu crescimento pessoal no campo dos relacionamentos e dos processos de ação e construção social, no que tange à constituição das aprendizagens curriculares e ao imaginário do *“bom desempenho na escola”* o jovem continuou desenhando algumas dificuldades. *“Eu cheguei a rodar um ano no Cipriano. Um ano eu rodei e o outro eu tinha parado, um ano”*. Daniel assume não gostar muito de estudar, mas quando reflete sobre alguns percalços que enfrentou durante sua experiência na EJA, narra que parou *“não pelos problemas de quando eu estudava de dia, não, aí eu já era responsável”*. A passagem para a EJA e o começo da atuação no trabalho produz a responsabilidade que Daniel demarca em sua narrativa, uma vez que a timidez, as brigas e o desinteresse não são mais parte do seu cotidiano na escola. Os problemas do Daniel adquirem agora novo semblante, o semblante adulto de quem precisa negociar o tempo da escola com o tempo do trabalho. O jovem conta que o semestre que parou foi porque *“estava trabalhando, e na primeira semana que eu comecei a trabalhar eu não fui ao colégio, toda a semana. Na segunda semana que eu estava trabalhando eu ia ao colégio, mas chegava oito*

¹⁶ O crack é matéria prima de uma das maiores catástrofe humana da contemporaneidade, tamanha a sua capacidade de destruição biológica e cultural nos indivíduos. Como uma droga terrivelmente barata em comparação a outras como a maconha e a cocaína, e com um poder de dependência altamente impulsionado, o crack triunfa sem distinção de classe, gênero ou nuance, e está presente nas salas e corredores da educação de jovens e adultos, porque se insere nos grupos trazendo excitação e prazer rápidos e uma destruição cada vez mais permanente.

horas. As aulas começam às sete, não dava muito tempo pra assistir, eu chegava cansado”. Frigotto (2004) aponta que a vivência do jovem estudante e trabalhador é repleta de adversidades e adquire sua determinação fundamental na origem de classe. Para o autor,

[...] a tese da “empregabilidade” é falsa e cínica. Falsa porque a escola não tem, como vimos, capacidade de gerar nem garantir o emprego. Ainda mais falsa num contexto de crise endêmica de desemprego e, no caso brasileiro, de recessão. Cínica porque culpa a vítima por ser pobre e por ter baixa escolaridade e mascara a estrutura social geradora de desigualdade. (p.211-212).

Daniel precisou organizar-se, de tal forma que o trabalho não mais interferisse na sua vida escolar. Aos trabalhadores, resta o peso desta contínua necessidade de ajuste colocada por apenas um dos lados envolvidos, uma vez que muitos são os representantes do setor produtivo e do grande conglomerado de empresas que investem em aperfeiçoamento e na escolarização de seus funcionários. No entanto, são efetivamente poucos os que flexibilizam horários e carga funcional para que a qualidade desta escolarização e deste aperfeiçoamento realmente aconteça. A batalha das empresas pela conquista dos certificados de ISO é prova deste investimento, e a proliferação de cursos privados de certificação rápida e duvidosa na educação de trabalhadores jovens e adultos, inclusive profissionalizante, é a contrapartida real a este investimento. Hoje, o jovem Daniel consegue chegar meia hora mais cedo do que em seus primeiros momentos. Ainda assim, meia hora depois do início das aulas, às dezenove horas e trinta minutos, atraso este relevado pela organização da escola da EJA em prol da atenção às necessidades profissionais dos seus educandos. Mais uma vitória do setor produtivo e econômico sobre o sistema educacional brasileiro, ou como afirma Frigotto (2004), contraditoriamente, para a sua lógica de acumulação, o capitalismo estrutural precisa destruir um a um os direitos conquistados pela classe trabalhadora, como educação, saúde, lazer etc.

É também na escola que Daniel constrói amizades e novos colegas. Para ele, *“a minha relação com os meus colegas de aula: hoje eu converso com todo mundo, as gurias, eu sou bem espontâneo com todo mundo. As coisas mudaram, e mudaram porque o Daniel mudou”.* O jovem narrador consegue olhar-se, remexer-se, e perceber a mudança principiada com a sua passagem do espaço escolar do dia para o espaço da noite, dos tempos da escola do ensino fundamental diurno para a *Escola da Lua*, mas ainda assim assume que essas mudanças estão apenas começando, uma vez que diversas outras situações precisam operar em sua vida. A juventude está escancarada e o futuro vislumbra ao Daniel um horizonte possível de

realizações, ainda que estas precisem ser criadas e alimentadas desde o hoje. E Daniel nos aponta a sua trilha: *“Hoje eu ainda não estou muito maduro, como eu quero ser. Mas mudou. Ainda pretendo mudar mais”*.

E é neste horizonte vislumbrado que Daniel tenciona a escola que vivencia. *“Na escola que eu estudo eu vejo um lugar que a pessoa aprende, faz falta”*. E esse aprender, ainda que recheado das limitações condicionadas pelo não gostar do estudo dos conteúdos curriculares trabalhados na escola e ainda pela vivência dupla junto com a jornada diária de trabalho, dá-se no cotidiano de experiências vividas, pensadas e (re)significadas que projetam o que o Daniel chama de amadurecimento e mudança. A *Escola da Lua*, que constitui saberes para além das proposições levantadas em grades curriculares ou listagens de conteúdos programáticos, ou, como nos aponta Leão (2005), uma escola que se constitui em um espaço de encontros e expressões para os jovens que “desde muito cedo vêm negado o direito à vivência plena de sua juventude”. Dessa forma, o sentido do Cipriano como escola da EJA constrói-se nesse limiar interpretativo – a escola como a casa do estudo. Um estudo que, em alguns momentos, continua sendo percebido apenas como o espaço-tempo da leitura, da escrita, dos cálculos ou das interpretações provocadas por questionamentos pontuados em livros ou exercícios. Mesmo assim, na fala do jovem Daniel surge um Cipriano Porto Alegre muito maior, repleto de vida em todos os momentos e movimentos. *“Tem a hora pra brincadeira, pra sacanagem, pra descansar, de bagunçar e tem a hora de estudar no Cipriano”*. Resgato aqui a fala de Barcelos (2007), o qual percebe

[...] os saberes como algo intrinsecamente ligado à vida – são as viagens que realizei, são os livros e revistas que li, a música que me tocou, as amizades, as paixões e amores que vivi, o ódio que senti (se senti), as conversas de que participei. Enfim, é aquilo que forma o meu acervo de conhecimentos. É o conteúdo misterioso deste baú chamado memória. Essa ligação entre o saber e a vida é que talvez faça com que seja ele – o saber – pessoal e intransferível. (p.172-173).

Ao tecer os sonhos que lança para alcançar no futuro, Daniel sabe que precisa construir agora um tempo de batalha cotidiana para equilibrar todos os seus tempos, os tempos que envolvem os seus diferentes mundos, e assim potencializar seu desejo. *“Meu sonho, hoje, é continuar estudando e conseguir um emprego bom, uma casa, viver a minha vida”*. O estudo surge como o passo para o tudo mais que Daniel espera alcançar. Não é à toa que a escola produziu aprendizagens, inclusive a que indica querer continuar nela pensando no que virá amanhã. Do estudo para um emprego bom, que seja diferente do atual, que seja

melhor. Nas palavras do narrador, emprego bom “*que me faça feliz, que eu consiga as minhas coisas próprias, como uma casa*”. Do estudo ao emprego, do emprego à casa, da casa à vida. Viver só depois de algumas outras coisas, foi o que aprendemos em tantos espaços, em alguns momentos, inclusive, na escola.

Mas Daniel conta que já passou por muita coisa na vida, e que agora é “*uma pessoa quieta*”. Narrando sua existência, revela: “*Hoje eu sou quieto, não saio. Trabalho toda a semana, agora chega o final de semana e não saio da área onde eu moro, o bairro. Se sair é só pra casa da minha mãe. Esse é o Daniel que quer continuar sendo assim. Sou feliz assim*”. Como em muitas vidas de outros tantos jovens brasileiros, não é apenas o trabalho cedo e a equalização com o tempo da escola que se tornam os maiores problemas. No rito de ir e vir diário, a exposição aos tratos da violência pueril praticada contra tudo e todos também transfere ao jovem novos medos: rua, noite, namoro, escola, sexo... Qual é o limite que define o que é felicidade e o que é pesadelo? Como identificar as vítimas e os culpados nos diferentes atos da violência cotidiana? Quem alimenta a violência? O que faz o jovem existir nos dois extremos do mesmo barril que explode? Na contação de Daniel, sem respostas, foi a dúvida que pairou e que o fez tomar a decisão de ficar em casa, “*quieto*”.

“está tudo muito bom agora (...) aconteceu muitas coisas ruins, mas agora está tudo dez. É que eu saía de noite. Teve uma vez que saí e perdi os amigos. Fui assaltado. Nove pessoas. Roubaram os tênis e o celular que eu tinha há três dias. Um celular que eu tinha comprado depois do 99. Eu comprei no dia 5 de setembro e perdi no dia 8 de setembro. O assalto foi no Canalete e me bateram muito. Aí eu tive que ir até o Hotel Paris, na Marechal, a pé. De a pé e de meia, pra ir na casa da minha mãe, pra ela me dar uma força. E ela me ajudou. Me recuperei disso, mas agora eu não estou saindo. Ando meio desconfiado. Eu vejo que já passei por essas pessoas que estavam ali sentadas. Não é medo, é desconfiança. Eu já passei por eles, e o dia que eu passei, eles estavam puxando briga com outras pessoas. Atravessei a rua rápido, antes que me vissem, porque eu vi que eram eles”.

Daniel temeu pelo seu corpo, pela sua vida, pelos seus sonhos. Não foi fácil ao jovem assumir a condição de alguém que teme, mas a reflexão foi desenhada em um tempo de crueza dos sentimentos, até mesmo nos percebidos pelo sujeito narrador. “*Eu acho que eles me roubaram porque eu estava sozinho e eles devem ter vendido o roubo. Trezentos e cinquenta reais! Eles devem ter chegado e vendido por cinquenta reais pra usar drogas*”. Seu celular virou pedra (*crack*) e foi fumado. Mas Daniel vive e hoje conta com um semblante de alívio. Os olhos de brilho revelam que o resultado do assalto poderia ter sido diferente, e essa

narrativa nem estar acontecendo. Assumimos nossas cumplicidades por um instante: narrador e ouvinte contemplando um estágio de felicidade realista.

Daniel fez algumas opções ao longo da sua trajetória de vida, e baseado nelas construiu um equilíbrio que hoje, por vezes, apresenta como uma espécie de quietude sócio-existencial. *“Não saio, só ando com quem eu sei que são direito, os meus amigos de infância. Os que eu via brincar, que eu olhava no portão, que moravam lá perto de casa”*. Os rostos que ficavam ao longe na infância, separados pelas grades do portão antigo, são agora rostos conhecidos, faces de um cotidiano menos aventureiro e mais confortável. As ruas da noite do centro urbano do Rio Grande deram lugar às casas dos amigos, dos vizinhos, às proximidades com a casa da família. *“Não saio agora. Não tô saindo muito. Mas estou feliz assim, e seguro. Acredito que melhor do que está não pode ficar, tô achando assim”*.

O atrevimento da inexperiência deu lugar à brandura dos movimentos de um jovem estudante trabalhador, que pensa e escreve um mundo recheado de vida que pulsa. O pulso do sopro do menino do olho de brilho negro, que viveu e cresceu no caos do cotidiano de indelévelas disputas, negações, incertezas e vibrações. O caos da criação que projetou no Daniel o convite ao vôo, ainda que sobre segurança de asas amigas. O caos da história, da vida e da rebeldia transformada em relevância. E foi a estrela que dançou a produtora do sonho que se configura em cada passo, em cada giro, em cada transe. Daniel, enquanto estrela, é brilho que perdura saltitante em trilhas de constituição.



**JOVENS HISTÓRIAS:
ENCANTAMENTOS NARRATIVOS
ENTRE AS ESCOLAS DO SOL E DA LUA**

JOVENS HISTÓRIAS: ENCANTAMENTOS NARRATIVOS ENTRE AS ESCOLAS DO SOL E DA LUA

“Sei que começo esta escrita muito tempo após o prazo a ela estipulado. E sei, também, que deixei romper tantas coisas que antes acreditava serem imprescindíveis. Sei... talvez saiba mesmo, realmente, que o olhar antes percebido como intragável, ao descrever a dor da construção, hoje seja fato puro e raso na constituição da qual sou parte. Mas aqui estou, muito mais na condição de um alguém que clama voz do que propriamente do outro que percebia no espelho passos definidos e categóricos. Hoje não me reconheço. Ninguém mencionou que a escrita não precisava ser doída. E esta se postou de uma forma muito inusitada. Sexta-feira, frio, chuva e solidão. Aqui estão as primeiras palavras que este educador/pesquisador ambiental escreve, na certeza do vazio de cama, de troca, de espera... Faz mais frio do que antes, é o que percebo. O frio também corta, e no corte relembro os becos, as curvas, e as revoluções em que me inscrevi. Este ano foi de grandes mudanças. Entrar no mestrado não representava apenas mais uma etapa nas trilhas de estudos e pesquisas. Era como se um mundo novo assolasse minha vida, e assim está sendo. O PPGEA trouxe coragem e força para encarar muito mais lutas que a construção intelectual supõe aguardar. Os enfrentamentos da vida. Começo incorporando, assim, um estágio de aprendizagem latente, que não cessa. Nas andanças, nos encontros e desencontros com muita, tanta gente, onde hoje sou um pouco: um homem de retalhos humanos. [...] Influência na caminhada, nas noites e escritas, nos vinhos e cisões. A costura do ser de retalhos que se monta. Na vigia da pesquisa, surge a pedra do assumir ou negar as prisões conceituais e metodológicas. Qualquer decisão exige garra e uma boa fundamentação. A vida é corrente ou liberdade? Olho nos rostos que compartilho salas e aulas e vejo tanto desta dúvida quanto no espelho do banheiro ao longo de tantas manhãs. Eu quero ser livre, e para isso algumas negações. E nesta luta rasgada, o educador cutuca. A resposta surge no berro pedagógico do incansável pensar a educação como veículo de transformação social. Não há como separar o sujeito que pesquisa daquele que educa. Os dois, ambos sujeitos sociais e históricos, alçam vôo na construção ímpar de um outro mundo em todos os poros e veias da sociedade. [...] Penso agora que o homem que pisou no primeiro dia de aula e o que agora escreve a lápis suas constatações é jamais o mesmo homem, talvez cópia, talvez dublê. E o ser hoje reconhece o olho aflito das duas educadoras [professoras da disciplina], que projetavam e provocavam o que fingíamos esquecer. Éramos convidados ao delírio e à compreensão,

inseparáveis na trilha. E hoje vejo esta mesma trilha, compondo-se, recheada das impressões do coletivo que se forjou. O homem do agora continua, por vezes, temeroso de sua condição de movimento e constituição contínua e, principalmente, dos riscos que assume na responsabilidade de sua caminhada. Mas, ao mesmo tempo, este homem sabe-se parte da própria construção, ator em passos e autor de sua história. O ser, assim, revela-se educador/pesquisador em criação”¹⁷.

Dos momentos de escritas reflexivas sobre as tantas mutações, aos pensamentos ligeiros, constitutivos e intensos que faço no hoje, muitos lápis iniciaram-se e findaram-se, outros vários dublês foram requisitados, novos olhares foram encontrados, alguns aflitos, outros não, e alguns até felizes. A trilha percorrida e a memória costurada tocam-se, unem-se, apaixonadas, e o delírio se faz companhia do homem que aqui chega... caminhante na ação e expressão.

Confesso que poderia ter escolhido trechos de um diário do agora, dos fins da escrita, ou dos fins da análise da pesquisa, ou dos fins das entrevistas, ou ainda de outros tantos possíveis fins impressos nesta caminhada. Mas não o fiz. Neste final de trilha, percebo-me desconhecido dos fins que demarcam términos e acabamentos. Assim, na procura do que principiaria este último percurso de escrita, encontro-me com o narrador-pesquisador em seus primeiros instantes de constituição, revelando a incerteza plena do que virá e a convicção do movimento que garante esta eterna possibilidade de criação e (re)criação. Desta forma, as considerações que aqui saltam são as esculpidas demarcações da leitura produzida no movimento em que nós, indivíduos desta narrativa, nos inscrevemos. Fomos autênticos construtores de nós mesmos, narradores e inventores desta expressa imagem.

Mas foi assim, permissiva e curiosa, que a pesquisa aqui sugerida e deflagrada incorporou o arcabouço da abordagem das histórias de vida na construção do diálogo sobre as diferentes trajetórias que levaram os jovens narradores a procurar o espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, atentando para a forma como estes jovens sentem a escola e o lugar da Educação de Jovens e Adultos. As juventudes que se tomam em narrativa, construíram vozes e constituíram histórias, sentidos, lugares e saberes.

Esta ação dialógica, vislumbrada nas interações da pesquisa, remeteu ao emaranhado de singularidades que compõe a Educação de Jovens e Adultos, provocando a percepção das nuances históricas e culturais que constituem o espaço da escola da EJA. Os seres em permanente processo de constituição foram os mesmos que produziram e foram produzidos neste processo. O estanque, na condição da verdade absoluta, deu lugar ao dinamismo que

¹⁷ Trechos da sétima e última reflexão sobre o processo de constituição do pesquisador/educador ambiental em formação, entregue como parte da avaliação da disciplina de Metodologia da Educação, no primeiro semestre de 2007, retirada de um dos diferentes diários dos momentos do narrador pesquisador.

caracteriza nossa existencialidade, chamando-nos à percepção do que se encontra para além do macrocosmo de vida, uma crítica ao olhar meramente globalizante, muitas vezes absorvido como único e possível. Acompanhando a compreensão do espaço encontra-se outra prerrogativa da transição paradigmática: não somente passado, nem somente futuro, mas também um tempo presente que se forja. Na fala de Barcelos (2001), “a vida como um processo de devir cotidiano constitui-se, fundamentalmente, de um aqui e um agora. De um emaranhado de fatos, eventos, falas, silêncios, gestos, fragmentos, presenças e ausências. Às vezes ininteligíveis, estranhos, novos...” (p.125).

E a construção narrativa assumiu a fluidez do encontro das vozes com a escrita no papel. Nesta viagem de transposições, a constituição das histórias de vida dos jovens narradores era costurada. Tomavam formas as distintas andanças, demarcavam-se os assumidos passos, duvidavam-se dos ritmos, e construía uma apropriação singular da vida que existia. Não era a existência que forçava a história, mas a história que constituía a existência. Segundo Delory-Momberger (2008),

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções segundo as quais aprendemos nossa vida. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (p.36).

Da mesma forma, a práxis da narração provocou a demarcação histórica das lembranças narradas. A memória do Vladimir e do Daniel, ainda que permeada de subjetividades e desprendida da linearidade, fornece muitos subsídios para a inserção da escrita em um espaço-tempo histórico, ou ainda, nas palavras da autora (2008), “remete à historicidade das linguagens da narrativa: as histórias que contamos de nossa vida se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos. Há uma história do ‘narrar a vida’, como há uma história do ‘indivíduo’, da ‘consciência de si’, do ‘sujeito’” (2008, p.38).

Na construção das narrativas emergiram alguns percursos destacados, pulsantes em sua pertinência e presença existencial e social que dizem sobre como os dois jovens sentem a escola e o lugar da EJA. Das histórias saltam a lembrança, a leitura e (re)leitura das seguintes marcas: as vivências e sentidos paradoxais na *Escola do Sol*; e a travessia e experiência (re)significada na *Escola da Lua*.

Era uma vez uma escola... a infância cantada na lembrança

A infância e a experiência na *Escola do Sol* continuam vivas na memória dos jovens narradores, participantes desta pesquisa. Como a vivência deste tempo não se estende para além dos últimos dez anos de suas vidas, as imagens ainda são muito presentes, saudosas de olhares, lembranças, falas soltas de um momento marcado na história e na latência de si. A projeção de uma escola que produziu sentidos de uma infância de brincadeiras, amizades, sentimentos, felicidades e algumas dúvidas e tristezas. A narrativa expressa de uma escola que permanece: a escola da infância é ainda para Vladimir e Daniel a sua escola de referência, ainda que entre as suas palavras, surjam sentimentos de uma denúncia implicitamente presente sobre as práticas experienciadas.

Vladimir conta que, desde seus primeiros momentos na escola, já gostou do que viu e sentiu, uma vez que o olhar lançado produzia a definição de um lugar positivo, espaço de possíveis brincadeiras e felicidades. E desta ação, mesmo alguns anos após o seu afastamento da primeira escola, resulta um sentimento especial de amor e carinho pela escola vivida e pelos professores e colegas encontrados em sua infância. Para Vladimir, a escola era um porto de amizades e brincadeiras, um campo de socialização em meio ao convite ao estudo. Mas, mesmo nesta vivência entusiasmada, a aprendizagem não acontecia de uma maneira fácil, embora que o jovem narrador revelasse este compromisso. Segundo Vladimir, tinha muitas dificuldades para aprender, o que impedia a plenitude do seu desenvolvimento na escola. Ainda assim, para ele, acima de tudo, fica a imagem da escola dos seus sonhos.

Por sua vez, para Daniel, a escola surgiu como um espaço próximo ao vivenciado diariamente em seus devaneios de brincadeiras no pátio da casa. Acostumado a uma existencialidade infantil solitária, em seus mundos criados do portão de casa para dentro, produziu na escola uma continuação desta vivência, construindo e percebendo o isolamento em muitos momentos de sua passagem pela *Escola do Sol*. Daniel narra a vivência de sua solidão na escola, afirmando que não tinha a companhia de muitas pessoas e assumindo o estigma de garoto “excluído”. Carrega muitas lembranças negativas desses tempos de sentir-se só no meio de tantas gentes... e ainda hoje não consegue compreender os porquês dessas marcas. Ao mesmo tempo, surge da mesma forma, como Vladimir, uma lembrança positiva da *Escola do Sol* a partir da boa relação com os professores.

Daniel conta que, mesmo sem conseguir desenvolver uma boa socialização com os colegas, considerava-se muito próximo aos seus educadores. Já Vladimir transita em sua narrativa desde o carinho de sua professora alfabetizadora, de quem gostava muito das brincadeiras, passando pela paixão criada do menino sonhador pela professora das antigas séries iniciais até a vivência de colocar na irmã o nome da filha de outra professora que tanto admirava. A *Escola do Sol* surge carregada nas relações de afeto construídas nos anos de infância compartilhada com muitas gentes, e transpõe nas lembranças dos dois jovens sobre a concepção de um tempo que revelou e revela múltiplas sensações.

Deflagrado em um viés negativo sobre aquele tempo, Vladimir e Daniel narram as suas desavenças e desventuras em brigas e violências praticadas entre os estudantes em uma escola que tenciona, ao menos teoricamente, a constituição da paz e da solidariedade. Mesmo sobre uma herança democrática e cidadã impressa em diversos documentos produzidos desde a Constituição promulgada em 1988, a escola vivenciada pelos jovens também é herdeira de uma experiência autoritária e excludente, fincada no Brasil após o Golpe Militar de 1964 e que se alia fortemente às premissas econômicas e desenvolvimentistas impostas, bem como as suas consequências, impressas nos caminhos de um caos urbano arraigado à desigualdade social, à miserabilidade e ao desajuste dos meios de vida.

De fato, as brigas com os colegas estão mais presentes nos sentidos da escola narrada pelos jovens do que propriamente o esboço de saberes transpostos em currículos experienciados. Assim como as brigas, o sentido do “fracasso” nas aprendizagens de conhecimentos trabalhados pela escola marcou o espaço-tempo de atuação dos dois jovens narradores, quando de sua passagem pela escola do ensino fundamental diurno. Como uma escola que projetou tantas felicidades para o menino Vladimir, e que é ainda referência de sua infância, não conseguiu constituir uma aprendizagem significativa para o jovem narrador? Por que o jovem Daniel, mesmo afirmando seu gosto pela antiga *Escola do Sol*, ainda que seja considerada a distância dos colegas e a aproximação com os professores, não conseguia aprender nessa escola?

As respostas a essas perguntas são fornecidas pelos próprios jovens narradores, uma vez que os mesmos deixavam seus primeiros espaços escolares com a convicção dos porquês demarcados para os seus respectivos fracassos. Vladimir sabia-se um grande amante das leituras, do gosto de ler e viajar no texto, mas assumia-se um estudante desinteressado com as coisas da escola, com o que era sugerido enquanto possibilidade de aprendizagem por parte dos currículos vivenciados. O texto livre ou a leitura não-diretiva não era parte daquela escola abertamente adorada pelo jovem, assim como não era a percepção do quanto o jovem era feliz

naquele espaço. Ainda assim, o discurso do “aluno desinteressado” foi devidamente apreendido por Vladimir, tendo em vista que a construção colocada pela escola perpassou os anos e chega ainda hoje à produção narrativa do educando, revelando a influência dessa escola na compreensão que o próprio jovem construiu sobre si mesmo. Mesmo com as precárias condições estruturais de vida, as muitas dificuldades de aprendizagem, presentes ainda hoje, o que permaneceu foi a lembrança de um fracasso que teve apenas um único responsável. Vladimir não pensou que o seu desinteresse poderia estar relacionado à distância ao que de fato lhe trazia a escola, nem no porquê era tão longínquo o mundo que vivia ou desenhava e aquilo que os conteúdos da escola ofereciam. Desinteresse justificado. As cargas do insucesso não pertenciam à escola, nem à família, nem às políticas públicas ou ao Estado, e muito menos ao contexto no qual o menino-jovem-narrador estava inserido: o fracasso escolar caracterizado em sua narrativa expressa-se como uma produção única e exclusiva do aprendente Vladimir.

Mas por que continuamos a investir nesta escola que leva o estudante a encontrar em si as culpas pelo fracasso de sua aprendizagem?

Nas vivências narradas por Daniel, a aprendizagem surgia encoberta por um sentido jamais experimentado, quando de sua passagem pela escola do ensino fundamental diurno. Por que existe escola, questionava-se o jovem narrador? Não havia sentido para aquele ir e vir cotidiano, para as falas soltas, para os intervalos vividos em meio à solidão. De fato, Daniel nunca compreendeu a própria experiência das brigas e asperezas, apenas sentia-se estranho naquele espaço. E foi desta estranheza que incorporou outro discurso produzido pela escola e que trouxe para a sua narrativa existencial: o não aprender relacionado à desatenção provocada por uma possível hiperatividade. Por certo, Daniel não recebeu esta denominação porque se envolvia mais com as descobertas que fazia em seu mundo pessoal, na sua mente que, desde criança, aprendeu a criar e projetar fantasias e brincadeiras, outros tantos mundos paralelos da criança que cresceu só no espaço interno de um pátio de fabricações. A escola, em sua dúvida sobre os porquês do menino preferir dedilhar lápis e devaneios ao invés de concentrar-se nos conteúdos relatados, construiu sua impressão e diagnosticou: o menino não aprendia por sua desconcentração e inquietude. Inquietude era a resposta dada por Daniel àquilo que a escola incutia como conhecimento válido, necessário e de valor. Desconhecia, talvez, a imensa capacidade de sonho e criação constituída sobre uma criança que viveu as brincadeiras aprendendo a construir, passo a passo, seus personagens, seus enredos, suas histórias e seus mundos.

O insucesso assumido por Daniel deu-se pelo fato de sempre questionar o porquê da existência da escola, sabendo ele hoje o quanto essa instituição é importante para sua inserção e sobrevivência no mundo social e do trabalho. Daniel apenas não menciona em sua narrativa que esse mesmo discurso foi arduamente aprendido por ele, muito nas vivências das duras jornadas de trabalho ou nos percalços ocasionados pela falta de acesso ao consumo de produtos desejados. Quando criança, o futuro ainda é muito distante, então, como a escola pode produzir sentido longe de pensar o universo imediato, ou seja, a vida que acontece naquele instante, seja na infância, adolescência, juventude ou adultez. O fracasso do Daniel, na escola da infância, que ainda hoje é a sua referência, estampa-se no descompasso das projeções do menino sonhador em relação ao prazer e à aprendizagem que de fato a escola poderia lhe proporcionar.

Mas ainda imbricados pelos sentidos produzidos para os distintos insucessos, Vladimir e Daniel vão perceber sua estada na *Escola da Lua* como um espaço distinto dos vividos anteriormente em sua caminhada escolar, por tratar-se de uma escola que se cunha como um espaço concreto de projeção para o futuro, de “(auto)salvação”. A escola, que se faz obrigação no caminho para a constituição de um futuro que se espera, e que se diferencia, portanto, da imagem da primeira escola, a mesma que o recebeu quando dos seus primeiros passos pelo universo das letras, das salas de cadeiras iguais, de professoras e professores cúmplices de um processo maior de coletivização e aprendizagem, o seu lugar de referência enquanto espaço de escolarização. A *Escola do Sol*, que permanece viva na memória dos jovens narradores, que ainda os guia na formulação dos pensamentos sobre os rumos traçados, sobre os rumos futuros. O tempo dessa escola da infância, muito ainda carregado do frescor da criança que foi e é, faz-se narrativa na tentativa voraz de existência... a permanência da imagem que projeta sonho, mudança e constituição.

Tempos de travessia... crianças que saem, jovens que entram

A experiência partilhada pelos jovens narradores expressa a caracterização de um espaço-tempo demarcado, diferente de todos os outros possíveis, e encravado no meio de suas trilhas existenciais: a saída inevitável do tempo da escola da infância e a transição para outra e simbólica escola, com outras identidades, outras pessoas, outras verdades. Uma escola que é única em espaço, uma vez que as gentes das *Escolas do Sol e da Lua* transitam em um mesmo

prédio de paredes, tetos e marcos, tendo apenas o tempo como diferente... os sentidos de um outro tempo vivido – o tempo da EJA.

Caetano Veloso (1979) canta o tempo:

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo...

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo...

Neste conflito dos tempos, a fala de Vladimir remete a uma experiência na Escola Cidade do Rio Grande, de grandes felicidades, principalmente pelo encontro cotidiano com os colegas e professores. Mas, ainda assim, sua narrativa não faz correspondência no que tange à construção de saberes e conhecimentos conceituais, tencionando o constituir de uma compreensão que reforça a ligação com a escola apenas pelo atributo do espaço garantido da sociabilidade. Para Daniel, a estada na Escola Ruy Poester Peixoto retoma diretamente a experiência da timidez e do isolamento, juntamente com a pouca atenção despendida para o que a escola oferecia enquanto possibilidade de aprendizado, reconhecendo-se perdido nas tramas cotidianas dessa instituição.

Problematizando o processo de ruptura com a escola fundamental diurna, o jovem Vladimir expressa, ao longo da narrativa, que a sua saída se dá por um processo de esvaziamento dos sentidos para a sua permanência nessa mesma escola - a concepção de que estava com uma idade muito avançada para freqüentar uma sala de aula repleta de estudantes menores. Este é um dos grandes problemas históricos da educação básica brasileira: o elevado índice de distorção entre idade e série dos estudantes, fator incluso nos processos de avaliação do Ministério da Educação, que calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas do Brasil. Vladimir conta que se sentiu “obrigado” a deixar a *Escola do Sol*, principalmente pela sua idade, mas reafirma o seu desejo de ter continuado naquela escola, até formar-se na antiga oitava série.

Da mesma forma, Daniel narra o desejo de permanência na escola, que continuaria a receber muitos dos seus colegas, mas que não possuía mais espaço para a sua presença. Daniel foi convidado a retirar-se. Era, deliberadamente, um problema na *Escola do Sol*, uma vez que não correspondia à aprendizagem dos conteúdos “transmitidos” pelos professores; não possuía o “comportamento exemplar” esperado pela escola; e estava com uma idade avançada para os padrões esperados para a quinta série. A escola, dessa forma, projetou outra possibilidade de vida para o jovem, encaminhando-o para um espaço diferente, o espaço da escola da Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de que encontrasse um lugar mais compatível com as suas necessidades, com a sua forma de ver, agir e existir na instituição escolar, distante das aspirações daquela *Escola do Sol*.

Expressamente tanto Daniel, quanto Vladimir assumiram e pagaram o preço do desequilíbrio com o ritmo desenhado como padrão para a vivência na escola do Ensino Fundamental. A idéia de regular tornou-se marca, para a escola e para o estudante, e fez com que tudo que fugisse a este estreito eixo de padronização precisasse ser realocado, mesmo que para isto a força do afastamento precisasse entrar em ação. De certa forma, foi o que aconteceu, em ambos os casos, conforme os trâmites e cicatrizes presentes nas duas narrativas.

A fala de Daniel explicita, claramente, a presença da direção da *Escola do Sol* no processo de negociação e transferência do estudante para a *Escola da Lua*. É esta presença que delimita os parâmetros para uma possível permanência, e também a que estipula a sentença: a transferência em caso de reprovação, o que de fato acabou acontecendo. Com Vladimir, a narrativa apresenta o julgamento que, com tamanha força e presença social e moral, já se encontra arraigado na própria esfera de relações da escola. Vladimir sabia que, diante da idade e da série em que se encontrava, seu único caminho era sair daquela escola e procurar novos rumos, mesmo que isso não satisfizesse seu gosto sincero por frequentar aquele espaço escolar.

Os dois sujeitos das narrativas enfrentaram, quase ao mesmo tempo, os processos de rejeições colocados pelas relações truncadas e impregnadas no sistema educacional brasileiro. De fato, qual o lugar do adolescente e do jovem nas instituições escolares? Como a escola pensa este ser que está em plena transição e constituição? Como garantir plenos direitos educacionais aos jovens e adolescentes contemporâneos?

A própria transitoriedade biológica e cultural do adolescente e do jovem acaba por refletir no espaço da escola e acompanha o ritmo de incompreensão travado nesta instituição. Da mesma forma, a travessia da *Escola do Sol* para a *Escola da Lua* incorpora os ritos de

passagem que encaminham o adolescente vindo da infância para os novos sentidos a serem descobertos e constituídos na idade adulta. Sendo assim, como estabelecer uma escola para estes grupos em efervescente processo de transição?

O diálogo sobre a problematização e tentativa de definição sobre os espaços da Educação de Jovens e Adultos, e as etapas e idades dos sujeitos que compõem esta vivência educativa incorporam o paradigma da juventude e situam a necessidade de um debate que articule todos os níveis e modalidades de ensino. O apontamento atual, em trâmite no Conselho Nacional de Educação sobre o estabelecimento da idade mínima de 18 anos para o ingresso na EJA, resgata as bases históricas desta modalidade, articuladas a sua constituição no seio da educação popular, da mesma forma que define a necessidade de inserção ou (re)inserção destes jovens com idades entre 15 e 18 anos na esfera de abrangência da escola do ensino fundamental regular.

Ainda assim, a construção deste apontamento sobre a responsabilidade do atendimento ao público jovem menor de 18 anos não garante a qualidade real do processo educativo, sendo necessário, para isto, o tencionamento do Estado e da Comunidade Escolar para a constituição de uma escola que venha a assumir as expectativas e necessidades específicas deste grupo sociocultural. As juventudes que forçam o olhar propositivo para a formação de um espaço escolar que se diferencia das escolas das infâncias e também dos espaços escolares dos adultos: uma escola da educação dos jovens, para os jovens e com os jovens.

Vladimir e Daniel viveram, cada um a seu modo, cada um incorporando as suas efervescentes constituições identitárias, um espaço-tempo escolar de felicidades e percalços. Tiveram sua infância preenchida com as experiências da *Escola do Sol*, com as suas trocas e saberes, mas também atingiram os limites de permanência nessa mesma escola, sendo levados a outra procura em um novo espaço de constituição. Daniel e Vladimir viveram o tempo da travessia, da vulnerabilidade, da incompreensão. Tempo transitório em que a criança deixava de sê-lo, e que a sua escola já não lhe era mais suficiente. Tempo em que o jovem ainda não era totalmente jovem, muito menos um adulto, e que o espaço escolar já não lhe surtia mais sentidos. Tempo de passagem, de adolescência, de mudança, onde Vladimir e Daniel não se reconheciam mais na escola, no encontro com o outro, na possibilidade de construção com esse outro. Cresceram e ultrapassaram o limite de compreensão da sua instituição escolar da infância, da sua primeira escola. Significaram um outro tempo, diferente e impossível de ser abstraído por uma escola que denotava uma compreensão etária e cultural homogênea, concreta e definida, e na sua significação descobriram o veto e a necessidade de aprender em outra esfera de realização. E assim, transitaram psicológica e socialmente as trilhas que os

levaram de uma infância de brincadeiras e afetividades – da *Escola do Sol* – a uma juventude de trabalho, (re)significações e luta por um futuro melhor – nas vivências da *Escola da Lua*.

As demarcações existenciais para o retorno dos jovens e adultos à escola inserem-se em uma visão coletiva maior de inter-relação com os meios de vida, incluindo as interconexões subjetivas, sociais, econômicas, culturais e ecológicas. O que se inscreve nestas demarcações é o aprofundamento do olhar interrogativo e provocativo que o educando da EJA se lança em um dado momento de introspecção paradigmática: um (auto)olhar narrativo, escritor de um presente, de um passado e, necessariamente, de um futuro.

Este olhar para si, no futuro, acompanha os caminhos dos jovens Vladimir e Daniel no cotidiano de experiências na Educação de Jovens e Adultos, afinal, este ser e estar não se encontra paralelamente esvaziado de sentidos e significados sócio-existenciais, uma vez que o horizonte individual desenhado pelos sujeitos narradores constitui-se e relaciona-se, intimamente, na (e da) vivência desta escola.

Na narrativa do Vladimir, o que surge como foco de um processo constitutivo, movimentado por sua capacidade criadora, é o seu desejo assumido de construir-se profissionalmente, o que lhe possibilitaria, posteriormente, casar e formar uma família. É dessa forma que Vladimir percebe-se ascendendo socialmente, incorporando-se em uma conexão social que desmistificaria qualquer forma de discriminação ou desvalorização ocasionada por sua origem social. E a escola surge como alavanca para essa possibilidade, para essa conquista: a profissão, a família e a felicidade.

Daniel, da mesma forma, sonha com um emprego bom, melhor do que o que possui no hoje, e vê a escola como a esfera social que pode propiciar esse tipo de construção. Assim como Vladimir, sonha com o tudo que pode surgir a partir desse desejo, como a construção de uma nova família e a felicidade na vida, percebendo no hoje a condição pontual para essa conquista.

Para os dois jovens, a escola significa o ponto de sustentação dos seus desejos mais profundos de um futuro bom, diferente. Ainda que se reconheçam jovens felizes, Vladimir e Daniel esperam muito mais da vida, com a possibilidade de construções e conquistas que passam pelo processo de profissionalização, de um bom emprego com um bom salário, no encontro com uma companhia afetiva para compartilhar a vida, na paternidade, e em tantos outros passos de realizações possíveis. O que demarca, nesse olhar para o futuro, é a presença referencial da escola como polo centralizador e constante para essas conseqüências. A escola como esfera que impulsiona e que determina a presença do sujeito no contexto social, político, econômico e cultural.

A expressão de uma escola que, ainda hoje, continua sendo percebida como a tábua de salvação social, como a esfera determinante de um processo de inclusão ou marginalização. A escola que, em pleno século XXI, serve para marcar o homem e a mulher que alcançarão o *status* social categorizado no processo de escolarização, ainda que este cada vez mais simbolize ganho classificatório para os espaços de produção de bens e serviços. A salvação aplicada a uma escola da EJA, que nasceu nos anseios dos núcleos populares e que hoje assume as premissas do próprio sistema social excludente: mercado de certificação; e formação para a mão de obra especializada e potencialmente barata.

Neste contexto, a narrativa dos jovens assume o ideário da escola como espaço de ascensão, do estudo como remédio para os males sociais e força para as grandes transformações existenciais. É a escola, para Vladimir e Daniel, que os fará progredir, subir na vida, tornar-se profissionais, conquistar seus sonhos e ser felizes. Talvez seja um peso considerável para uma instituição que amarga as múltiplas violências socioculturais tangenciadas cotidianamente, e que luta por uma nova constituição. Ainda assim, mesmo que a educação não seja o ente isolado em um processo de transformação, sem ela este processo simplesmente não existe. Portanto, mesmo sendo demasiado intento para a escola, a potencialização dos sonhos de mudança encontram-se e proliferam neste espaço de construção.

A simbiose dos tempos na *Escola da Lua...* metáforas da EJA

Os tempos reviram-se, freneticamente... tempos, no plural. Na margem esquerda, o sol baixa lentamente e anuncia, em cor violeta, um outro céu ao sul do hemisfério e uma outra Lagoa dos Patos, adocicando uma imagem crua de noite que se avizinha. Nas bandas do leste, na direita de nossa inconstância, o escuro tenro cobre o horizonte como se fosse varrer toda a luz, toda a magia das cores, toda a possibilidade de vida em pleno fim de tarde do inverno do Rio Grande. E na pele e na face, o Minuano sopra...

A representação da imagem que abre este último percurso carrega em si a simbiose da mudança dos ritmos, a mescla dos sentidos e das existências em meio a esta transformação. Esta revolução diária marca os caminhos dos andantes, daqueles que transitam cotidianamente pelas ruas e curvas da cidade, pelas trilhas que levam a uma escola que acompanha, também, a metamorfose dos tempos, dos homens e das mulheres.

Na transição do dia para a noite, as vozes e as marcas expressas dos jovens narradores, que proliferaram sentidos e significados ao longo desta pesquisa, forjaram-se na constituição metafórica do lugar ocupado pela Escola Cipriano Porto Alegre, em meio ao ambiente que permeia sua existência. A escola de uma juventude que adentrou, percebeu, estranhou, trocou e agora resgata um outro gosto em meio ao mundo que descobriu, ou que inventou.

Uma *Escola da Lua*, que se reflete carregada de sonhos, de possibilidades, em um simbiótico cotidiano marcado de presenças. A escola que se deixa banhar por uma lagoa de águas mistas, de águas inconstantes, flexíveis águas... uma escola que brinda o sol e brinda a lua, e contempla a sua dança sincrética em um céu de afirmação. Uma escola que é a própria transformação, a nuance de aceno e desejo... onde aportam as juventudes que chegam, trepidantes, e que tal qual o reflexo do movimento diário de travessia entre o dia com seus tons azuis e a noite de seus mistérios, incorpora os passos de uma liberdade em construção errante, ainda que vislumbrada entre os portos da infância e da adolescência e os horizontes de uma vida que chama, que clama ser assumida, ou ser escrita, ou ser assinada...

Os tempos de uma vida que traquejam cores. A escola que assume o sol, que nasce nas manhãs, mas que, em todo fim de tarde, perto da chegada dos homens e das mulheres em seus tempos simbióticos, reverencia a imponente extensão de terra e de vidas, entorpecendo o céu de um laranja sonho, estalado sob nuvens que levam o dia e puxam a lua para abençoar quem agora assume sua travessia. E o satélite resplandece no longínquo véu de estrelas, mesmo quando invisíveis, e a escola, ou os sonhos que ela configura, convida, novamente, ao mergulho possível em suas ondas. Das margens de cada um partem os inéditos, os futuros e, mesmo sem as respostas para os porquês mais profundos, são os desejos de partida, o assumir da travessia, que os fazem caminhar. Os indecisos e temerosos, os corajosos e incompreendidos, os desejosos do futuro e da autoria, e até mesmo os loucos de cara, simbióticos, todos partem rumo ao sonho que lhe é desenhado, convidado ou criado... Os jovens narradores também.

Vladimir e Daniel costuraram suas andanças em meio a essa travessia que ainda se faz e projetam uma escola que os convida, mesmo em puro reflexo aos seus próprios desejos, a rumarem nos tempos da vida e a navegarem em busca dos seus sonhos mais íntimos, aqueles que somente os autores poderão escrever. Nesta escrita, a *Escola da Lua* fez-se tempo, e fez-se espelho, recriando um mundo projetado para os jovens e adultos narradores de sonhos.

Nesta projeção, a narrativa constitui-se no canto que emana dos sujeitos que se querem vozes. Nas palavras de Dias (2003), “ao juntar meus pedacinhos – fragmentos de minha história – o pensamento ia nascendo e, com ele, a vontade de dizer, buscando palavras para

significar as imagens que, lentamente, surgiam na memória” (p.16). Os encontros e (re)encontros; os fragmentos que se (re)configuram...; somos sujeitos de uma narração que não finda, mas que cotidianamente principia, revisitando seus “pedacinhos”. E assim é dissertar juventude: olhar-se, pensar-se, narrar-se. Talvez nunca desvende o porquê mais breve que acompanha a constituição desta pesquisa, mas a chama que se quer viva na memória, na pupila e língua vorazes, é a de um tempo mágico de sonho e invenção. Narro juventude para não deixar de ser e existir jovem.

E nossa história, não estará
pelo avesso, assim, sem final feliz
teremos coisas bonitas pra contar
e até lá, vamos viver
temos muito ainda, por fazer
não olhe pra trás
apenas começamos
o mundo começa agora
apenas começamos...

Legião Urbana

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABREU, Caio Fernando. *Fragmentos: 8 histórias e um conto inédito*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. *Triângulo das águas*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

Aloha. Legião Urbana. *A Tempestade*. EMI, 1996.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e*

Cidadania, n. 11, Abril, 2001.

_____ Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.787-807, out. 2007.

ARRUDA, Angela. As representações sociais: desafios de pesquisa. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p.09-23, 2002.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARCELOS, Valdo. *Texto literário e ecologia: a contribuição das idéias de Octávio Paz às questões ecológicas contemporâneas*. Florianópolis, 2001. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

_____ Navegando e Traçando Mapas: uma contribuição à pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, Maria do Carmo & FREITAS, José Vicente de (orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____ Formação de professores(as) para educação de jovens e adultos: cada *Menestrel* com seu *Parangolé*. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (orgs.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

BARRETO, Sabrina das Neves. *O processo de alfabetização no MOVA-RS: Narrativas e significados na vida de mulheres*. Rio Grande, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*: São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____ *As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. *Labirintos da memória: quem sou?* São Paulo:

Paulus, 2008.

CARLOS, Ana Fani. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte. Volume 1. Número 0. Agosto, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina. Os sentidos do "ambiental": a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: LEFF, Enrique. (Org.). *A complexidade ambiental*. Cortez Editora: São Paulo, 2003.

_____ Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CASTAÑEDA, Carlos. *A erva-do-diabo – As experiências indígenas com plantas alucinógenas reveladas por Dom Juan*. 3ª Ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

COUGO, Alexandre Cougo de; NUNES, Catiane dos Santos; NABAES, Thais de Oliveira. *Curso Utopia: Reconstruindo caminhos, resgatando identidades – estudo sobre uma proposta alternativa que busca re-significar o acesso ao ensino superior*. Rio Grande, 2005. Monografia de Conclusão da Pós-Graduação em Educação Brasileira – Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, volume 32, n.2, maio/agosto, 2006.

_____ *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: Mitos, Ritos,*

Espaços e Tempos. Porto Alegre, 2003. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

_____ Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto)biográfica no campo da educação ambiental? In: GALIAZZI, Maria do Carmo & FREITAS, José Vicente de. (orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____ Histórias de vida e educação de jovens e adultos na construção didática: “cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”. In: BONIN, Iara; TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias: livro 4*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____ & ENGERS, Maria Emília. Tempos e memórias das professoras-alfabetizadoras. *Educação*: Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3 (57), 2005. p. 505-523.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, volume 32, n.2, maio/agosto, 2006.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos em Psicologia*: Natal, vol. 7, n. 2, 2002. p. 371-378.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____ *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____ *Pedagogia do Oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela Pesquisa: Espaço de transformação e avanço na formação inicial de professores de Ciências*. Porto Alegre, 2000. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Número 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte. Volume 1. Número 0. Agosto, 2007.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89 -103.

_____ & WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. In.: *Cadernos de Educação – Reflexões e Debates*, n. 11, p. 14-25, 2006a.

Ilex Paraguariensis. Engenheiros do Hawaii. *Simples de Coração*. Sony BMG, 1995.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: apreendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JARA HOLLIDAY, Oscar. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In.: SOUZA, E. C. de, ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KLOSINSKI, Gunther. *A adolescência hoje: Situações, conflitos e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Loucos de Cara. Vitor Ramil. *Tango*. EMI-Odeon, 1987.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajatórias e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Ana Maria Netto. A dimensão subjetiva na pesquisa. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 103-118, 1998.

MARTINS FILHO, João Roberto. *A Rebelião estudantil: 1968 – México, França e Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo – Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.6, setembro/dezembro, 1997.

Metal Contra as Nuvens. Legião Urbana. V. EMI, 1991.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1085-1104, out. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 2ª ed. São Paulo: Escala, s/data.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, setembro, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de & PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. “Se tiver criança na sala, eu não fico”. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (orgs.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

Oração ao Tempo. Caetano Veloso. *Cinema Transcendental*. Universal Music, 1989.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & PAIVA, Jane (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSOA, Fernando. *Odes de Ricardo Reis: obra poética III*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In.: SOUZA, E. C. de, ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de Souza (org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras, Portugal: Celta, 1995.

QUINTANA, Mário. *Para viver com poesia*. São Paulo: Globo, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (tomo 1). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RODRIGUES, Vitor Hugo Guimarães. *Forte Jesus-Maria-José*. São Paulo: EDICON, 1995.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. A memória como espaço fantástico. In: GUIGOU, L. Nicolás (org.). *Trayectos Antropologicos*. Montevideo: Nordan-comunidad, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SATO, Michèle & PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, Mauro (org.). *Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação*. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SAUVÉ, Lucie & ORELLANA, Isabel. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta do Edamaz. In: SATO, Michèle & SANTOS, José Eduardo dos. *A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Magda. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Ação Educativa, 2001.

_____ Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____ Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.6, setembro/dezembro, 1997.

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro dos tempos: Ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TAGLIANI, Paulo Roberto; MENTZ RIBEIRO, Pedro Augusto; TORRES, Luiz Henrique; ALVES, Francisco das Neves (orgs.). *Arqueologia, história e socioeconomia da Restinga da Lagoa dos Patos*. Rio Grande: Editora da FURG, 2000.

Tempo Perdido. Legião Urbana. *Dois*. EMIMusic, 1986.

VIERO, Anezia. Educação de jovens e adultos: da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (orgs.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

WHITROW, G. J. *O Tempo na História: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.