

JUVENTUDE URBANA, CULTURA E EJA



Nilda Stecanela [org.]

2

Cadernos de EJA

JUVENTUDE URBANA, CULTURAS E EJA

Caderno de EJA – 2

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Vice-Presidente:

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

Coordenador da Educus:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCUS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Nilda Stecanela
organizadora

**JUVENTUDE URBANA,
CULTURAS E EJA**

Caderno de EJA – 2



EDUCS

© Nilda Stecanela [org.]

Revisão: Ivone Polidoro Franco

Editoração: Traço Diferencial – (54) 3229 7740

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C122 Caderno de EJA / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2013.
133 p.; 21 cm.

Vários colaboradores

Conteúdo: v. 1. Fundamentos da EJA - v. 2. Juventude urbana, culturas e EJA - v. 3. Ler e escrever na EJA: práticas interdisciplinares – v. 4. Práticas de EJA.

Apresenta bibliografia

ISBN 978-85-7061-719-4

1. Educação de adultos. 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos. I. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 374.7

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Educação de adultos | 374.7 |
| 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos | 37.014.22-053.6/.8 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação – SECADI/MEC, 2013

Sumário

Apresentação / 7

Prefácio / 9

1

A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural / 13

Nilda Stecanela – PPGEDU/UCS

Mateus Panizzon – PPGA/UCS/PUCRS

2

Juventude, mídia e estudos culturais na EJA / 51

Marcos da Rocha Oliveira – PPGEDU/UFRGS

Sônia Regina da Luz Matos

PPGEDU/UFRGS, UCS e *Université de Lyon 2*, França

3

**Seminário de Observação na EJA:
para uma possível pedagogia das cidades / 85**

Máximo Daniel Lamela Adó – PPGEDU/UFRGS

Rochele Rita Andreazza Maciel – PPGEDU e CCS/UCS

Rosane Kohl Brustolin – PPGEDU\UCS

Apresentação

Esta publicação compõe uma coleção de quatro cadernos designados de “Cadernos de EJA¹”. Constitui parte das ações previstas no âmbito do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea”, oportunizado a partir de convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), tendo como base as orientações da Resolução 048/2008, valendo-se também de parceria com a prefeitura Municipal de Caxias do Sul e com a Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (AMESNE).

Os textos que ora apresentamos decorrem das reflexões realizadas pelos professores nas disciplinas dos cursos de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização desenvolvidos nos domínios do projeto. Procuram articular a interlocução estabelecida com os participantes da formação, a realidade da EJA e os referenciais teóricos convidados ao diálogo em cada situação.

O Caderno de EJA, volume 1, propõe-se a desenvolvimentos teórico-reflexivos a respeito dos **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**.

O Caderno de EJA, volume 2, tem como foco a temática **Juventude urbana, culturas e EJA**.

O Caderno de EJA, volume 3, traz ao debate o tema **Ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos: práticas interdisciplinares**.

O Caderno de EJA, volume 4, expõe alternativas para o trabalho na EJA através do olhar para as **Práticas de EJA**.

¹ Toda vez que referirmos “EJA”, estamos remetendo à Educação de pessoas jovens e adultas.

De modo específico, este segundo caderno, denominado de Juventude urbana, culturas e EJA, tematiza os aspectos culturais que transversalizam cenários contemporâneos desta modalidade de ensino e colocados em movimento no primeiro e segundo bloco de disciplinas dos cursos realizados no Plano de Trabalho do Projeto, em acordo às exigências da organização curricular orientada pela Resolução 048/2008.

Mais do que uma coletânea, as ideias, indagações e afirmativas presentes nos textos desta obra mostram-se “encharcadas” de reflexão e de práticas mediadas pela teoria que se produziu numa íntima interação entre o concebido, o vivido e o percebido no decorrer do desenvolvimento das aulas dos cursos que o projeto acolheu, assim como das produções didáticas e científicas desencadeadas no projeto de investigação realizado no âmbito do projeto que os ancora.

A intenção é oxigenar a reflexão em torno das políticas e das práticas de EJA, desencadeando um diálogo com referenciais produzidos sob diferentes perspectivas, de modo a despertar a dúvida, abalar as certezas e estimular a ousadia.

Nilda Stecanela
Organizadora

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Centro de Filosofia e Educação e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; do Projeto Ler e Escrever o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea; e do Programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul.

Prefácio

Tania Raitz*

O Caderno de EJA, volume 2, constitui-se de uma coletânea em que os leitores irão apreciar textos sobre a temática “**Juventude urbana, culturas e EJA**”, balizada por experiências importantes de formação, articulações teóricas engendradas por autores respeitáveis e destaque para a realidade cultural dos jovens que frequentam à EJA. Oferece a compreensão e o conhecimento a muitas indagações sobre a atuação da prática pedagógica nesta modalidade de ensino e de estudos e debates mais recorrentes sobre a cultura da juventude urbana brasileira e rio grandense, cada vez mais presente nas salas de EJA. Estes jovens voltam à escola para retomar sua trajetória escolar, muitas vezes, interrompida e motivada pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez exigido para inserção no mundo do trabalho, na cultura e na própria sociedade.

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí-SC. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Trabalho. Doutora em Educação com Pós-Doutorado pela Universidade de Barcelona-Espanha na área da Educação com ênfase nos estudos das transições acadêmicas e laborais. Tem experiência na área de Sociologia e Educação, atuando nos seguintes temas: educação e trabalho; identidade, identidades profissionais e trabalho; trajetórias profissionais de jovens do Ensino Médio e da EJA, dos jovens da graduação e pós-graduação; juventude, educação e trabalho; jovens e escolha profissional, jovens e orientação ou vocação profissional; experiências do desemprego juvenil; práticas educativas e práticas docentes, trabalho docente e saúde do trabalhador, formação profissional e organizações educativas, transições acadêmicas e laborais ou transições universitárias ao mercado de trabalho.

Não podemos prescindir de que se trata de uma modalidade de ensino que deve ser pensada diferente das outras modalidades educacionais e de maior complexidade. Jovens e adultos são sujeitos que, nas últimas décadas, tiveram o acesso garantido às políticas educacionais. Entretanto, ainda não conseguiram a possibilidade de permanência – influência de diversos fatores econômicos, sociais e culturais – que, sem sombra de dúvidas, interferem direta ou indiretamente nos processos educacionais e formativos, seja dos alunos e de educadores da EJA implicados na prática cotidiana.

Este volume nos brinda com reflexões contundentes dos desafios que a EJA deve enfrentar no sentido de encontrar saídas metodológicas em seu trabalho pedagógico, do necessário diálogo intergeracional, da interação necessária da cultura juvenil com a cultura adulta, da escuta sensível e comportamento aberto aos saberes pedagógicos e práticos, da valorização do imaginário e dos projetos da cultura juvenil.

O entendimento também sobre o que é juventude no trabalho pedagógico da EJA é fundamental, já que nos deparamos com indivíduos heterogêneos com culturas diversificadas, diferentes situações econômicas, diferentes estilos, comportamentos, interesses, necessidades e ocupações. Na contemporaneidade muitas são as imposições à juventude, especialmente quando se trata das regras de sobrevivência e independência, os jovens entram na disputa do mercado de trabalho prematuramente, com diversas responsabilidades, sem muito tempo para sonhar e alçar voos projetivos. Por isso, além de conhecer e compreender o perfil desse público alvo e os parâmetros curriculares que ofertam as linhas gerais sabe-se que há necessidade de eixos articuladores para a construção de propostas de formação implicadas na complexidade dos profissionais da área.

O primeiro texto “A **juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural**” revela os desafios que tem se colocado no cotidiano de educadores, gestores e pesquisadores na área da educação em função da crescente juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. Traz esse fenômeno no Rio Grande do Sul, especialmente com o público formado por jovens do sexo masculino, evidenciando a necessidade de manter um diálogo entre este aspecto, as culturas

juvenis e as culturas do mundo adulto e das instituições de socialização. O texto indica uma ausência no cotidiano da escola de EJA e uma potência ainda a ser explorada teórica e metodologicamente, envolvendo as práticas docentes, a organização curricular e, especialmente, as metodologias de ensino, assim como as políticas educacionais e de formação inicial e continuada dos professores. Assim, chama a atenção para o fenômeno da juvenilização que deve vir articulado ao conceito de juventude e culturas juvenis e destas com as culturas escolares. A necessidade do olhar retrospectivo para o entendimento sociológico desta categoria que deve ser vista em sua perspectiva histórico-socio-cultural.

O segundo texto “**Juventude, mídia e estudos culturais na EJA**” discute as produções midiáticas atravessadas pela juventude enquanto identidade cultural e constituidoras de uma pluralidade de territórios que lutam por significações e codificações das subjetividades contemporâneas. O constructo conceitual desenvolvido no texto indica o planejamento a partir das investigações dos Estudos Culturais aludidos no espaço de um cenário contemporâneo de ensino e educação de jovens e adultos. Este panorama segundo seus autores tem causado forte impacto em diferentes instâncias político-sociais, sobretudo aquele que compreende às temáticas de gênero, sexualidade, nacionalidade, colonialismo, pós-colonialismo, etnia, ciência, ecologia, políticas de identidade, políticas da diferença, política da estética, tecnologias de disciplinamentos, ética, culturas das infâncias, culturas juvenis, era global em uma era virtual.

O último texto “**Seminários de Observação na EJA: para uma possível pedagogia das cidades**”, propõe a articulação de uma pedagogia da cidade a partir da observação como currículo. As reflexões dos autores do texto mostram um movimento diferente na reversão em que se transforma a cidade/objeto em sujeito, isto significa perceber essa cidade como outro que somos nós, que lança a cotidianidade desses estudantes jovens e adultos como um espaço de produção de suas próprias tarefas como tarefas pedagógicas. Como revela o texto, nesse espaço são eles mesmos que se autorefletem como constituidores dessas cidades que vivem; suas cidades, seus espaços, suas vidas. Portanto, cidade e currículo são modos de conhecimento que dão forma àquilo que nos tornamos.

Esta obra é inovadora ao trazer um conjunto de reflexões para o debate sobre os novos tempos que ditam um requisito indispensável para a EJA que é o dar visibilidade à expressão das culturas juvenis e as problemáticas vividas e percebidas pelos jovens que buscam a EJA como uma alternativa para sua inserção imediata ao mercado de trabalho. Portanto, esse caderno nos mostra o quão é necessário novos pensamentos e conhecimentos para aqueles que pretendem, futuramente, juntar-se à prática docente na educação de jovens e adultos. Pensar como os jovens constroem suas aprendizagens requer a compreensão do lugar social ocupado por estes atores sociais na escola e na sociedade. Neste sentido, é mais uma bela referência na construção de uma educação emancipadora que se pretende na melhoria da qualidade de vida dos jovens e educadores brasileiros.

Desejo uma boa leitura!

1

A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural¹

Nilda Stecanela*
Mateus Panizzon**

Introdução

Com o advento da crise do projeto moderno de escola e o esboroar de seus mitos fundadores (STECANELA, 2009), observamos um conjunto de políticas educacionais emergindo, quer por decorrência das lutas da sociedade civil, quer por imposição dos compromissos assumidos pelo Estado com as organizações internacionais das quais o Brasil é signatário. A escolarização

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora do Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”; e do Programa “Nossa escola pesquisa sua opinião no polo Rio Grande do Sul”.

** Doutorando em Administração pela PUCRS/UCS, Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Administrador. Docente no Centro de Administração da UCS. Pesquisador-colaborador no Observatório de Educação da UCS e no Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”.

¹ O contexto de produção deste texto envolve o Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, oportunizado por convênio

obrigatória representada pelo Ensino Fundamental de nove anos pode exemplificar um dos grandes movimentos nessa direção, majorada pela entrada em vigor no Brasil, a partir de abril de 2013, da obrigatoriedade da escolarização na faixa etária que vai dos quatro aos 17 anos, ampliando o tempo de permanência da criança e do jovem em instituições de ensino, sublinhando o compromisso do Estado e da família no zelo pelo ingresso, permanência e sucesso escolar.

Embora o país tenha atingido cifras bastante positivas e que indicam um crescente processo de democratização do acesso à escola, com oferta de vagas para mais de 97% das crianças e jovens em idade escolar, ainda convivemos com o fracasso escolar e/ou com os excluídos do interior,² em níveis ainda elevados de defasagem idade\ano\serie.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído numa alternativa tanto de caráter compensatório quanto de possibilidade de educação ao longo da vida para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a escolarização na idade pretensamente dita como adequada.

É, justamente sobre esse fenômeno que este texto debruça-se, considerando a observação do comportamento dos números das matrículas na EJA em escolas da rede pública e privada de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

O texto, portanto, intenciona uma narrativa descritiva da tendência observada nas matrículas da EJA em Caxias do Sul, analisando de forma mais focalizada o intervalo de tempo decorrido

firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, em acordo de cooperação com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, cujo objeto envolveu o desenvolvimento de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em EJA, em paralelo com o projeto de pesquisa intitulado “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais (1990-2012)”. “O jovem como sujeito sociocultural” foi um dos tópicos abordados na organização curricular do curso, no eixo dos Fundamentos da EJA, e que procuramos desenvolver neste capítulo.

² *Excluídos do interior* é uma categoria analítica desenvolvida por Bourdieu e Champagne (2001).

entre os anos 1997 e 2012,³ antecipando a tendência de um processo de juvenilização da EJA, com predominância da procura por parte dos jovens do sexo masculino na faixa etária dos 15 aos 18 anos.

A indagação que decorre de tal descrição culmina com a necessidade de apresentar alguns desenvolvimentos teóricos sobre o conceito de juventude, sobre os processos de transição para a vida adulta e sobre as culturas juvenis que as acompanham, aliadas às construções históricas e culturais produzidas sobre esta categoria social. Se o perfil da EJA de Caxias do Sul juveniliza-se com o passar dos anos, importa saber: quem é esse jovem; como constitui suas identidades juvenis; de quais processos de transição para a vida adulta participa; que relações estabelece com o mundo do trabalho e com a constituição da própria família; e, por fim, qual sua relação com as culturas juvenis.

Ao considerar a denominação *jovem como sujeito sociocultural*, numa adaptação às elaborações de Dayrell (1996; 2003), Pais (2003) e Carrano (2002;2003), o texto se estrutura por: um trânsito pelos números da EJA em Caxias do Sul em comparação com as tendências nacionais, observando o recorte idade e gênero; uma tematização sobre o conceito de juventude; uma problematização que desafia à produção de argumentos para fazer ecoar respostas às indagações sobre a convivência (im)possível entre os jovens, a escola e a EJA. Ao final, problematizações são lançadas como proposição de uma agenda de pesquisa da juvenilização no contexto da EJA.

³ O recorte temporal 1997-2012 inicia no ano seguinte à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/1996, momento em que foi abolida “a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”. (HADDAD, DI PIERO, 2000, p. 17). A partir da mudança na legislação, os estudos de suplência se agregaram à escola regular na modalidade EJA. A rede municipal de ensino de Caxias do Sul, por exemplo, começou a oferecer EJA correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental somente a contar do segundo semestre de 1998, sendo que a rede estadual de ensino passou a oferecer o Ensino Médio na modalidade EJA somente a partir de 2001.

1 Dando voz aos números: nos rastros da juvenilização da EJA em Caxias do Sul

Dar voz aos números é uma expressão tomada emprestada de Norbert Elias (2000, p. 59), considerando que uma abordagem qualitativa não descarta, nem limita entradas de dados quantitativos para qualificar suas interpretações, uma vez que, conforme afirmações do autor, sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos.

É com esta postura, a de fazer falar os números, que recorreremos à base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como forma de construir as informações que contribuem com os argumentos que este texto procura dar conta. Dizendo de outra forma, procuramos desenvolver uma análise de caráter quanti-qualitativa no sentido de colocar em causa algumas narrativas advindas do senso comum, as quais indicam que “a presença dos alunos mais novos na sala de aula é um dos maiores problemas da EJA” fato que, por consequência, contribui com o aumento da evasão, outro grande problema apontado.

Procurando rastrear as representações⁴ que circundam tais narrativas,⁵ observamos que no entendimento dos professores e dos adultos da EJA, os jovens por eles referidos como “alunos mais novos”: são descomprometidos com suas trajetórias escolares; “não querem nada com nada”; “vão à escola para bagunçar”; “atrapalham os que querem aprender”; “têm atitudes de deboche com os que sabem menos”; “desrespeitam os professores, os mais velhos e não obedecem

⁴ Usamos o termo *representações* com base na abordagem de Chartier (1988) e Pesavento (2008), considerando-as como portadoras do simbólico e como matrizes geradoras de condutas, práticas e sentidos.

⁵ As narrativas sobre os desafios da EJA (juvenilização e evasão) foram tomadas dos registros etnográficos realizados no desenvolvimento das aulas dos cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em EJA, ancorados no Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, totalizando a participação de, aproximadamente, trezentos professores em quatro turmas de extensão, uma turma de aperfeiçoamento e duas turmas de especialização, no período de setembro de 2011 a agosto de 2013.

as regras da escola”; são irresponsáveis com as tarefas escolares; entre outros aspectos, provocando uma convivência desarmoniosa com os adultos da EJA, os quais, pelos motivos elencados, também acabariam por desistir das aulas.

Importante destacar que a categorização *juvenilização da EJA*, desenvolvida por Nascimento (2008), não é referida pelos professores e tampouco pelos alunos adultos, reforçando o caráter de “alunização da juventude” e de homogeneização das trajetórias de vida, conforme sinalização de Correia e Matos (2001).

Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), o fenômeno da juvenilização da EJA emerge como um dos desafios desta modalidade de ensino a partir dos anos 80, com a constituição de um perfil crescentemente juvenil dos alunos, em geral, com história de fracasso escolar e/ou excluídos da escola regular por inadaptação às suas regras e normas. Para os autores, “os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 23-24).

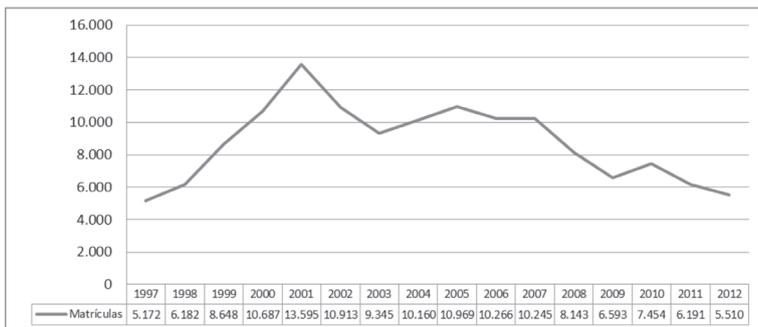
A EJA de Caxias do Sul parece enfrentar o fenômeno da juvenilização mais tardiamente, adentrando nos anos 2000 ainda com um perfil marcadamente de alunos adultos.

Em busca das evidências que confirmem se o processo de juvenilização da EJA, referido pelo senso comum está de fato acontecendo, apresentamos a seguir elementos de ordem quantitativa, acompanhados de análises contextualizadas, observando as tendências dos números em nível local e, também, procurando posicionar variáveis que possam estar influenciando a evolução e/ou involução da EJA municipal.

A partir de uma perspectiva de análise do macro para o micro, iniciamos a contextualização do panorama da EJA em Caxias do Sul por meio de uma série história do número de alunos matriculados, em todas as escolas, sejam públicas (federal, estadual, municipal) ou privadas, representadas na figura 1. Neste sentido, podemos observar

a partir de um período de 15 anos (1997-2012) quatro grandes fases da EJA no contexto de análise.

Figura 1– Evolução das matrículas de EJA em Caxias do Sul 1997-2012



Fonte: INEP.

A *primeira fase* consiste num período de cinco anos, entre 1997 e 2001, caracterizada por um crescimento percentual de 260% ou o equivalente a 8.000 alunos matriculados. Este período, onde em 2001 foi caracterizado pelo pico de matrículas, cerca de 13.595, evidencia um momento de expansão da EJA na rede municipal de ensino que, de uma escola com oferta de EJA em 1998 salta para 18 em 2002. Soma-se a este fato a implantação da EJA no Ensino Médio da rede estadual de ensino a partir de 2001. Outro fator pode ser atribuído à descentralização do atendimento na modalidade EJA em unidades escolares localizadas em bairros populares de contingente populacional com baixa escolaridade e não mais privilegiadamente em unidades localizadas no centro da cidade.

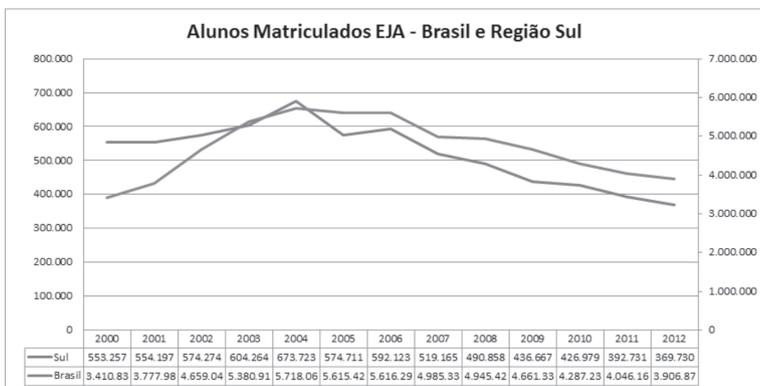
A *segunda fase* consiste num período de três anos, entre 2001 e 2003, onde se observou uma queda de 31%, atingindo-se o patamar de 9.345 em 2003. Aqui convêm buscar elementos de ordem qualitativa e, por isso, subjetiva, em tentativas de identificar os fatores que poderiam ter influenciado em tal comportamento dos números. Inferimos que a demanda reprimida de jovens e adultos pela escolarização do segundo segmento do Ensino Fundamental, até o ano de 1998, começou a ter indícios de atendimento, pois,

decorriam três anos da implantação da primeira proposta de EJA para segmentos finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal. Nesse sentido, o atendimento à demanda reprimida pode ter influenciado a redução das matrículas. Os jovens e os adultos teriam concluído a escolarização obrigatória de oito anos e/ou seguido para o Ensino Médio em escolas regulares e/ou de EJA.

A partir de 2003, que podemos caracterizar como a *terceira fase*, houve uma retomada no crescimento de 17%, e o número de alunos permaneceu estável até 2007, em torno de 10.200 alunos. A notificação de Cidade Livre de Analfabetismo no ano de 2007 pode ser um elemento de interferência, pois a categorização pode ter influenciado o imaginário coletivo e provocado um relaxamento nas campanhas de divulgação e/ou na adesão das pessoas que não tinham o Ensino Fundamental e/ou Médio a voltarem a estudar.

É justamente a partir de 2007 que se observa o período de queda mais significativo, caracterizando-se como a *quarta fase*, sendo que entre 2007 e 2012 houve um decréscimo de 53% na ordem de alunos matriculados ou cerca de 5000 alunos. Neste sentido, verifica-se que o número de alunos matriculados na EJA em 2012 atingiu o mesmo patamar de 1997, o mesmo de 15 anos atrás. O que se observa ainda é a instabilidade no início e final do período de análise. Ressalta-se que a queda das matrículas na EJA segue uma tendência nacional, acompanhada pela região Sul, conforme podemos observar na figura 2. Fica evidente que o ciclo de crescimento e queda também ocorreu no país e região, sendo que no recorte nacional, em 2012 o número de alunos matriculados equipara-se ao de 2001. Entretanto, no recorte Região Sul (RS, SC, PR), o número total de alunos matriculados na EJA já é menor que o total de matrículas de 2000. Ainda, observa-se a mesma tendência de queda a partir de 2006/2007.

Figura 2 – Evolução das matrículas de EJA no Brasil (2000-2012)



Fonte: INEP.

Este decréscimo entre 2006 e 2012 na ordem de 30% no nível nacional e 37% na região sul desafia a produção de argumentos que expliquem a não adesão à EJA, em contrapartida ao percentual elevado de brasileiros sem a escolarização obrigatória. De acordo com o censo de 2010 do IBGE, havia 54.142.644 homens e mulheres, com mais com 25 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, sem instrução e fundamental incompleto. Neste ponto, observa-se que o número de alunos matriculados de EJA no mesmo período estaria dando conta de 7,7% deste total. É de se estranhar esta tendência, considerando que em 2007 as reivindicações para o financiamento da Educação Básica como um todo e não apenas do Ensino Fundamental, incluindo-se a EJA, se efetivou com a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em substituição ao Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Em outras palavras, não haveria mais justificativas para os governos municipais em não investir na EJA em virtude do financiamento, pois o Fundeb passou a abarcar também a EJA, embora os secretários de educação afirmem que os custos da EJA não são cobertos integralmente pelo Fundeb, forçando-os a priorizar o atendimento da população em idade escolar regular. Na mesma direção, em 2008 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 23/2008, cujo escopo

autoriza a matrícula de jovens a partir dos 15 anos para a EJA em nível do Ensino Fundamental e, a partir dos 18 anos para a EJA em nível de Ensino Médio. Um aumento nas matrículas da rede privada poderia explicar tal tendência, entretanto, na figura 2, verificamos que o crescimento das privadas não foi significativo a ponto de explicar uma migração das escolas públicas para as privadas.

Assim como o total de alunos de EJA aumentou em 8.000 em apenas quatro anos no início da série, observa-se uma redução de 5.000 ao final da série. A questão a ser argumentada é que o brusco decréscimo no número de alunos, normalmente sintoma de queda de demanda, não reflete a situação da cidade, pois ainda conta com um contingente expressivo de pessoas sem Ensino Fundamental ou Médio, com idade acima de 25 anos, como discorreremos a partir de uma leitura dos dados do IBGE.

Com base no censo de 2010, a população total de Caxias do Sul era da ordem de 453.564 habitantes. Contudo, de acordo com a classificação do IBGE, tínhamos as seguintes situações: (a) Pessoas que frequentavam Educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental: 3100 (1% da população); (b) Pessoas que frequentavam Educação de jovens e adultos do Ensino Médio: 3881 (1% da população).

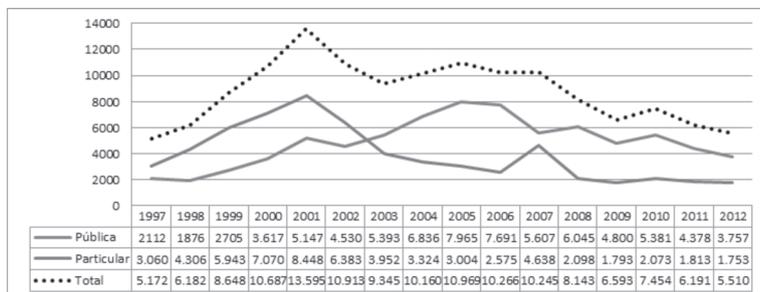
Observa-se, portanto, que em torno de 2% da população, ou cerca de 7800 pessoas, estavam matriculadas na EJA, seja via escola de Ensino Fundamental ou Ensino Médio (a pequena divergência entre os dados do IBGE e INEP é esperada em dados macroeconômicos de diferentes fontes, sendo que neste nível é aceita para este tipo de análise). O que nos levanta o questionamento é que neste mesmo período havia um total de pessoas de 25 ou mais anos de idade, residentes em domicílios particulares, sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, na ordem de 85.581 habitantes, ou cerca de 20% da população de Caxias do Sul.

Neste sentido, evidencia-se que existe um potencial significativo para a formação em EJA (pessoas com mais de 25 anos, sem instrução e fundamental incompleto), o que representa contingente semelhante ao somatório do número de alunos matriculados de 2003 a 2012. Emerge a indagação de que, se há um potencial de 85.000 alunos

para a EJA em 2010, o que explica a queda de 2.000 alunos nos dois anos seguintes, uma vez que há mais vagas disponíveis no ensino público, portanto gratuito, e no mesmo sentido, o que explica que o número de alunos matriculados em EJA no período não representa 10% deste total de pessoas com mais de 25 anos, sem instrução e fundamental incompleto?

Dois aspectos podem ser convidados ao diálogo nesta análise. O *primeiro* diz respeito à evolução do número de alunos matriculados em relação ao tipo de escola, conforme apresentado na figura 2A. O *segundo* relaciona o período de 1997 a 2001, representando a fase de crescimento da EJA no período de 15 anos, com uma predominância dos alunos das escolas particulares sobre as públicas, ainda que houvesse um crescimento tanto nas particulares (5.338 alunos) quanto nas públicas (3.025 alunos).

Figura 2A – Evolução dos alunos matriculados por categoria administrativa 1997-2012



Fonte: INEP.

Contudo, com a inflexão no crescimento das particulares em 2002, a partir de 2003 esta curva começa a se reverter e as escolas públicas passam a representar o maior número de alunos matriculados. Cabe salientar a queda brusca entre 2006 e 2007 para as escolas públicas e aumento no mesmo período para as escolas particulares.

Atualmente, o número de alunos matriculados vem caindo tanto nas públicas quanto nas privadas, sendo que a maior taxa de decréscimo, observando-se 2012 em relação a 2010, é nas escolas

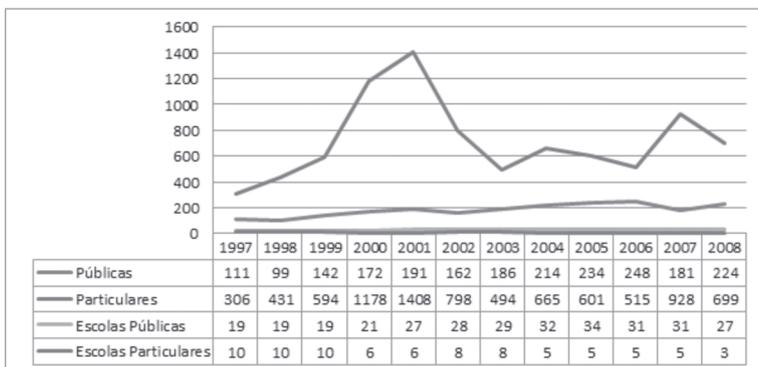
públicas. Vários elementos podem ser elencados para tentar encontrar justificativas que expliquem esta tendência no aumento das matrículas das escolas privadas em detrimento das públicas, entre os quais: (a) o cancelamento da oferta da modalidade EJA em algumas escolas localizadas em bairros da periferia, devido ao ônus elevado em contrapartida ao pequeno número de alunos, forçando os candidatos à EJA a procurarem escolas com localização mais central e com acessibilidade pelo transporte coletivo, em geral privadas; (b) a organização curricular da EJA da rede pública com tempos e espaços muito semelhantes à escola regular, representada pela matrícula anual (embora o ingresso, os avanços entre as totalidades⁶ possam ocorrer em qualquer época do ano nas escolas públicas) e pela carga horária de 4 horas diárias, além do turno de funcionamento exclusivamente noturno, pode ter estimulado a migração para as escolas privadas, organizadas em módulos, com flexibilidade nos horários, entre outros aspectos; (c) a (des)estrutura das escolas e a (des)preparação dos professores da rede pública para atuação com o novo perfil juvenilizado da EJA, em contrapartida a aulas supostamente com recursos mais atrativos das escolas privadas; (d) um possível apoio financeiro das empresas aos jovens trabalhadores na conclusão da escolarização obrigatória; etc..

Ainda, mesmo que em 2008 as escolas particulares concentrassem três vezes mais alunos que as públicas, cabe destacar que havia sete vezes mais escolas públicas (municipais e estaduais) em relação às privadas. A figura 3 apresenta a quantidade de alunos por escola, ao longo do período de 1997 a 2008. A análise demonstra que, mesmo com um número menor de escolas, as escolas particulares sempre deram conta de uma quantidade maior de alunos em relação às públicas, numa média de quatro vezes a mais no período. Ainda, o número de escolas particulares em EJA decresceu de 10 para três no período analisado, enquanto as públicas aumentaram de 19 para 34, estando com 27 em 2008. Neste período, caracterizado pelo início

⁶ A organização curricular na EJA da rede municipal de ensino de Caxias do Sul é baseada em Totalidades do Conhecimento, sendo que as Totalidades T1, T2 e T3 correspondem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, e as Totalidades T4, T5 e T6 equivalem ao segundo segmento.

da queda da EJA, tínhamos uma relação de 224 alunos por escola nas públicas, e 699 alunos por escola nas privadas.

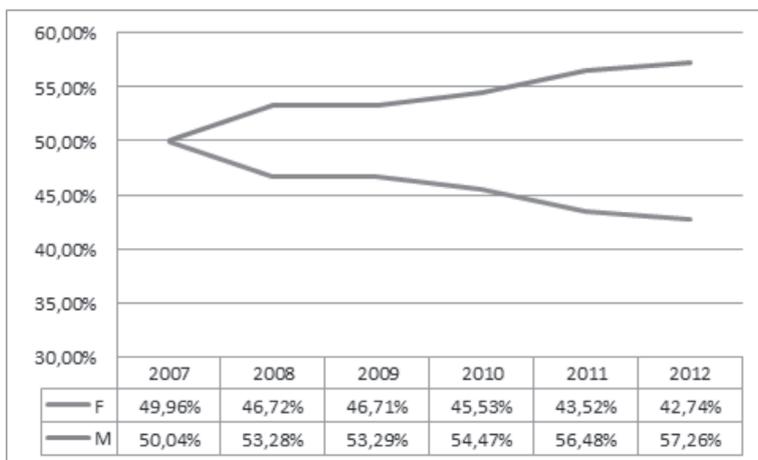
Figura 3 – Evolução do número de escolas/alunos por escola 1997-2008



Fonte: INEP.

A segunda questão diz respeito ao perfil do aluno que procura a EJA. A partir dos dados do INEP, podemos observar que no período de 2007 a 2012, o número de mulheres cursando EJA passou de 49,96% para 42,74%, enquanto o número de homens passou de 50,04% para 57,26%. Se a EJA se juveniliza e se a tendência é por ter mais homens entre os 15 e os 18 anos do que mulheres, é possível que as famílias (e as próprias jovens) tenham uma adesão distanciada da EJA, considerando que as aulas acontecem majoritariamente no turno da noite e, embora aconteçam nos próprios bairros de moradia, representam risco à segurança das alunas. Isso pode ser associado ao fato de as jovens do sexo feminino constituírem seus percursos juvenis de modo privilegiado no âmbito do espaço privado e sob proteção das famílias, restringindo seus trânsitos a uma circunscrição no bairro em que moram e à escola, preferentemente diurna.

Figura 4 – Percentual relativo de alunos por gênero 2007-2012

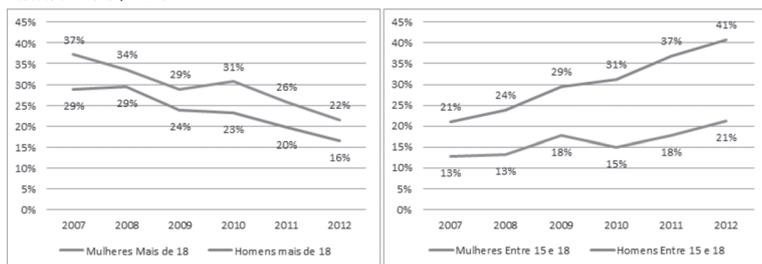


Fonte: INEP.

Ainda que haja mais homens que mulheres na quantidade de alunos global, é importante destacar que há diferença no que se refere à faixa etária versus gênero. Na figura 5, observamos o percentual de participação dos alunos de EJA, em termos de idade x faixa etária. Podemos observar que o grupo dos adultos (maiores de 18 anos), possui uma predominância das mulheres sobre os homens, ainda que haja um decréscimo na mesma proporção para as duas categorias. Contudo, observa-se que no público entre 15 e 18 anos, este eixo se inverte, com uma maior predominância do público masculino, sendo que há um aumento no percentual relativo de homens, entre 15 e 18 anos, no total de alunos da EJA. Aqui podem ser referidas tendências dos processos de escolarização e de socialização da juventude no recorte de gênero. Estudos de Abrantes (2003) e de Weller (2005) indicam que as meninas das classes populares têm adesão mais positiva às regras da instituição escola e prolongam seus percursos escolares, interceptados de modo mais singular pela gravidez precoce. Em contrapartida, os percursos dos meninos indicam posturas resistentes à autoridade e ao formato da escola regular. Nesse sentido, uma possível “assepsia” da escola regular pode se instalar e provocar a migração dos jovens do sexo masculino para a EJA. Uma

das narrativas que tivemos contato durante a formação desenvolvida no projeto que ancora as reflexões deste texto dizia: “os alunos completam 15 anos hoje e na madrugada de amanhã já estão na EJA”. Sob outro ângulo, podemos dizer que o maior número de mulheres na faixa etária acima dos 18 anos, pode se articular ao fato de algumas jovens constituírem precocemente a própria família e/ou terem de contribuir na criação dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalham ou, ainda, ingressarem no mercado de trabalho precocemente, sendo forçadas a abandonar a escola regular na idade correlata e a ingressar na EJA em idade um pouco mais avançada, muitas vezes, coincidente com a entrada dos próprios filhos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Percentual relativo de alunos em termos de gênero e idade 2007-2012



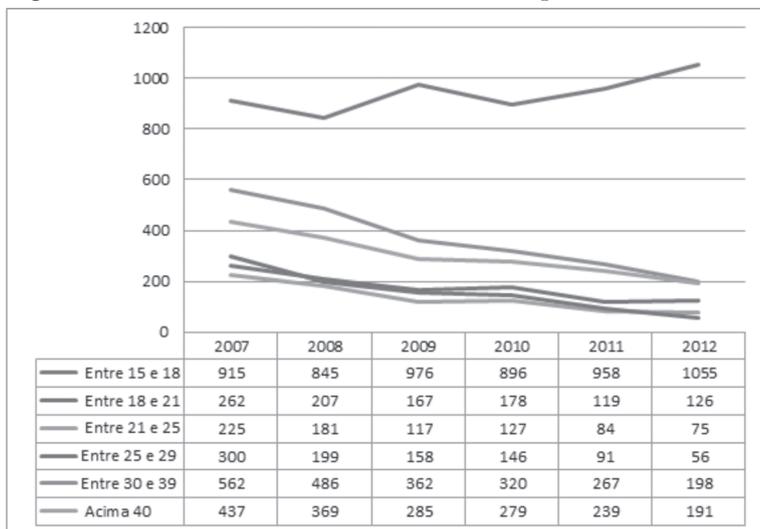
Fonte: INEP.

Não obstante a isso, a análise obtida pela figura 5 sustenta a hipótese de que há sim um processo de juvenilização na EJA, com o agravante de que a maior parte dos alunos começa a se caracterizar pelo perfil de jovens entre 15 e 18, do sexo masculino, em que, neste contexto, constituem-se em maioria com posturas resistentes à autoridade e ao formato da escola regular. O que a análise nos aponta é que, em 2007, o público formado por jovens do sexo masculino entre 15 e 18 anos respondiam por 21% do total dos alunos da EJA. Em apenas 5 anos, este percentual dobrou, enquanto houve queda no público adulto (homens e mulheres). Os números indicam ainda que houve um aumento de 13% para 21% no número de mulheres entre 15 e 18, o que embasa um processo de juvenilização,

mas com uma tendência de aumento significativo na predominância do perfil masculino.

Ainda, um ponto importante a ser destacado é a variação em termos da idade dos alunos matriculados. A partir da figura 6, observamos que os grupos que representam os alunos acima de 18 anos, tiveram um decréscimo no número de matrículas, sendo que o único grupo que aumentou a quantidade de alunos matriculados na EJA foi o grupo entre 15 e 18 anos, o que evoca o fenômeno da juvenilização na EJA.

Figura 6 – Quantidade de alunos matriculados por faixa etária

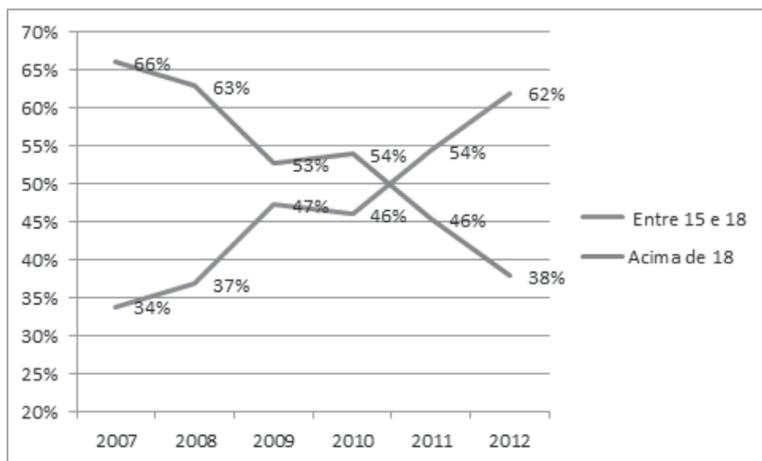


Fonte: INEP.

A questão da Juvenilização fica mais evidente quando analisamos a partir do percentual relativo, ou seja, da quantidade de alunos por grupo em relação ao total. Em 2007, o grupo formado pelos alunos entre 15 e 18 anos representava 34% do total de alunos da EJA, enquanto o grupo formado pelos alunos acima de 18 anos (18 e 21; entre 21 e 25; entre 25 e 29; entre 30 e 39; acima de 40), representava 66%.

Em apenas cinco anos, esta curva é revertida, e em 2012, o grupo de alunos entre 15 e 18 anos representava 62% do total de alunos da EJA e o grupo de adultos representava 38%. É adequado analisar que no mesmo período, de 2007 a 2012, a EJA enfrentou a queda de 5000 alunos matriculados, num cenário onde os alunos estavam concentrados em sua maioria em escolas públicas. Esta queda acentuada poderia se caracterizar como evasão, entre outros fatores, na medida em que o grupo dos adultos entra em conflito com o perfil dos jovens num ambiente pouco preparado, conforme observado nas narrativas que referimos anteriormente.

Figura 7: Percentual relativo de alunos jovens e adultos por grupo etário (Caxias do Sul)

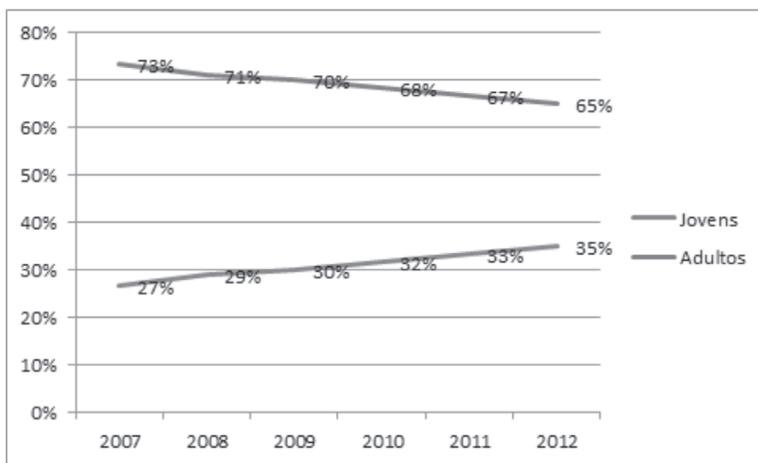


Fonte: INEP.

Considerando que esta tendência pudesse se caracterizar como fenômeno específico da realidade de Caxias do Sul, buscou-se identificar esta mesma análise no recorte Brasil e Rio Grande do Sul, a partir de dados fornecidos pelo INEP. Neste sentido, observa-se a partir da figura 8 que existe de fato uma tendência de juvenilização no país. O percentual relativo de jovens (alunos matriculados abaixo de 18 anos) era de 27% em 2007, e passou para 35% em 2012. Este crescimento linear e estável neste nível macro apresenta esta tendência

em curso, ainda que neste nível de análise, ainda se observe a predominância do público adulto sobre o público jovem.

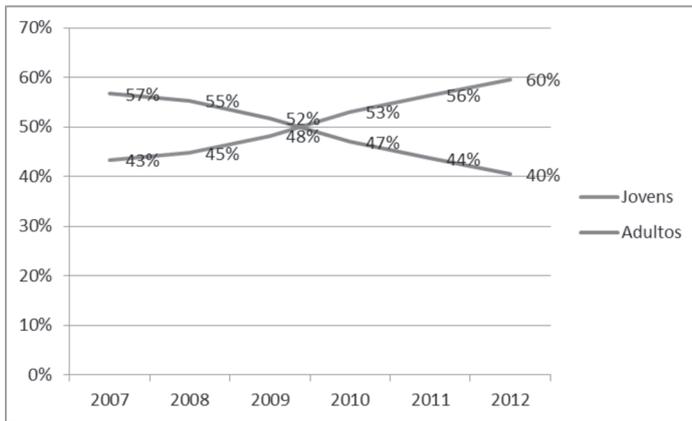
Figura 8: Percentual relativo de alunos jovens e adultos por grupo etário (Brasil)



Fonte: INEP.

No que se refere ao Rio Grande do Sul, a curva apresenta uma inflexão, tal como o panorama de Caxias do Sul. Em 2007, os jovens representavam 43% dos alunos da EJA, enquanto em 2012 já passaram a predominar com um percentual de 60%. Tendo em vista que o censo somente iniciou em 2007, não é possível extrapolar esta análise para um período retrospectivo, mas analisando-se prospectivamente, a tendência de juvenilização se apresenta no nível Brasil, Rio Grande do Sul e Caxias do Sul, a partir das análises estruturadas com os dados fornecidos pelo INEP e apresentadas na figura 9.

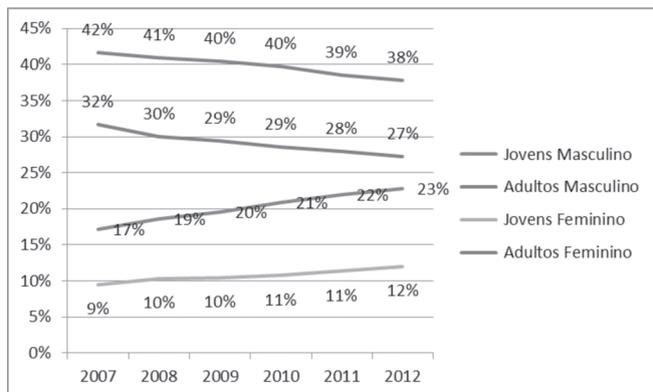
Figura 9 – Percentual relativo de alunos jovens e adultos por grupo etário (RS)



Fonte: INEP.

O que as análises no contexto Brasil e Rio Grande do Sul demonstram, conforme a figura 10, é que existe uma distribuição específica no que se refere ao recorte idade x gênero no nível Brasil e Rio Grande do Sul. No nível Brasil, em 2012, 38% dos alunos da EJA eram representados por mulheres adultas (acima de 18 anos), sendo que este percentual também vem decrescendo. Em segundo lugar, o número de homens adultos, com 27% dos alunos, também em decréscimo. Contudo, o público formado por jovens, tanto do sexo masculino e feminino vêm apresentando aumento no percentual relativo dos alunos de EJA.

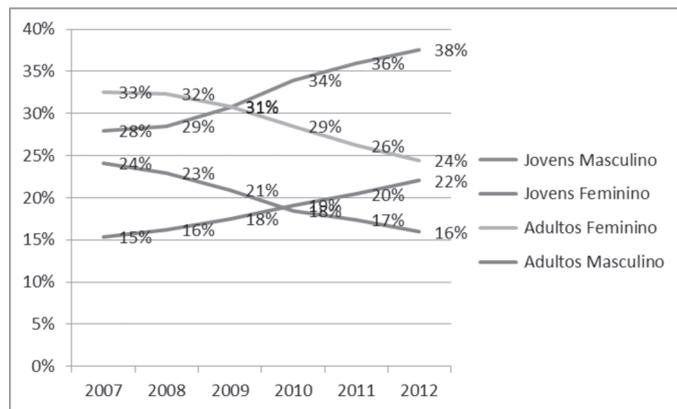
Figura 10 – Percentual relativo de alunos jovens e adultos por sexo (Brasil)



Fonte: INEP.

No âmbito da EJA do Rio Grande do Sul, ocorre a predominância dos jovens do sexo masculino sobre o total de alunos (38%), e o movimento de inflexão na tendência considerando a variável idade e gênero. O público adulto feminino apresenta redução no percentual de alunos (24%), bem como o adulto masculino (16%), enquanto o público de jovens feminino cresceu de 15% para 22% em 5 anos.

Figura 11 – Percentual relativo de alunos jovens e adultos por sexo (RS)



Fonte: INEP.

Nesse caso, provavelmente, entram em rotas de colisão aspectos culturais representados pelas diferentes gerações - as culturas juvenis e as culturas do mundo adulto e das instituições de socialização - indicando uma provável “convivência impossível entre jovens e adultos na escola de EJA”. Este aspecto precisa ser mais bem aprofundado, pois, segundo preconizam as propostas sócio-interacionistas, difundidas na década de 80, e a metodologia dialógica estimulada pelas influências de Paulo Freire, seus princípios em movimento teriam que, necessariamente, possibilitar o diálogo intergeracional e intercultural. Entretanto, não é o que se observa no cotidiano da escola de EJA (e, talvez, também na escola regular), indicando uma lacuna e uma potência a ser explorada teórica e metodologicamente no cotidiano da Educação Básica, especialmente na modalidade EJA, envolvendo as práticas docentes, a organização curricular e, especialmente, as metodologias de ensino, assim como as políticas educacionais e de formação inicial e continuada dos professores.

O fenômeno da juvenilização, no recorte de gênero, aqui apresentado, embora localizado num determinado contexto urbano, constituiu uma referência e um exercício que pode ser extensivo a outros contextos, ampliando a análise e produzindo *insights* para: as políticas públicas, as práticas pedagógicas e, para os programas de formação inicial e continuada dos professores.

2 O jovem da EJA: um olhar para além da condição de aluno e de problema social

Considerando os ecos que as palavras combinadas com os números a respeito da EJA em Caxias do Sul, indicando um processo de juvenilização desta modalidade de ensino, faz sentido uma incursão teórica sobre o conceito de juventude e sua articulação com as culturas juvenis e destas com as culturas escolares. Se o público da EJA é composto por uma maioria de jovens, não é possível continuar homogeneizando-os na figura do aluno. Antes pelo contrário, faz-se necessário um olhar para além da sua condição de aluno, em tentativas de compreender sociologicamente esta categoria histórica e socialmente

construída, incluindo o entendimento dos processos de transição para a vida adulta. As reflexões que seguem, compõem formulações realizadas em outras temporalidades e suportes e aqui são retomadas e ressignificadas para os contextos dos jovens da EJA (STECANELA, 2008, 2010, 2010a).

Segundo o modelo clássico de transição para a vida adulta, os jovens fazem seus percursos concluindo a escolarização obrigatória, conquistando trabalho, saindo da casa dos pais e constituindo sua própria família. Entretanto, sabemos que os trajetos não são lineares e são afetados por inúmeros fatores que provocam desvios nos calendários de vida romanticamente desenhados.

Voltando a reflexão para a EJA, é sabido que não apenas jovens em situação de vulnerabilidade e/ou de exclusão social compõem seus quadros, no entanto, as estatísticas indicam que eles são a maioria. Por isso, grande parte das formulações deste item volta-se para este público juvenil, tendo como referência, entre outras, a pergunta: Os jovens em situação de vulnerabilidade social partilham da condição juvenil ou têm apenas sua entrada na vida adulta antecipada? Uma primeira resposta produz seus ecos: diante do conjunto de limitações que emergem de sua realidade social e das concepções simplificadoras que consideram a juventude como uma etapa de preparação e de passagem para a vida ativa, muitos jovens da periferia dos aglomerados urbanos já não seriam jovens e já não pertenceriam a essa condição social. Entretanto, se considerarmos um olhar mais atento para seus cotidianos, poderemos encontrar indícios de que há uma pertença ao estatuto da juventude, porém, com especificidades que os filiam a uma juventude “possível” recriada, reinventada ou refabricada em contextos de intensa pressão do cotidiano.

Transição para onde?

Embora a juventude seja considerada como uma categoria socialmente construída, sujeita a diferentes concepções, consoantes os contextos socioculturais em que é observada, ainda assim, por muito tempo, a juventude foi associada à ideia de transição, ou seja, um tempo de espera e de preparação para a entrada na vida adulta.

Esta tendência é sublinhada pela observação das idades da vida de modo cristalizado em torno da ideia de geração. Entretanto, levando em conta as características da modernidade tardia, percebemos que os comportamentos sociais se orientam por relações interdependentes e menos hierarquizadas entre as gerações.

Podemos associar pelo menos dois elementos ao dito anteriormente: as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente no período pós-guerra; e, o direito à educação, assumido em muitos países, com o prolongamento da escolaridade obrigatória. São elementos que afetam as representações sociais construídas em torno do modelo de sincronização do ciclo da vida e do seu caráter ternário: a juventude se forma, a idade adulta trabalha, e a velhice tem direito ao repouso.

A perspectiva de previsibilidade e de normatização cede lugar a um processo de descronologização do ciclo de vida, descristalizando as referências cronológicas que até então balizavam os limites entre as idades, evocando outros referentes para a compreensão da juventude, voltados de modo especial aos aspectos funcionais relacionados às atividades econômicas. Com isso, as concepções que tomavam a juventude como transição tiveram suas certezas abaladas, desnaturalizando o processo de sincronização da passagem pelas etapas da vida.

Ao campo da educação, especialmente na modalidade EJA, interessa conhecer os aspectos aqui referidos tendo em vista a diversidade sociocultural que perpassa a ação educativa e a relação pedagógica, levando em conta as múltiplas juventudes que participam de um mesmo espaço, num mesmo tempo, por exemplo, o tempo e o espaço da escolarização, seja ela regular ou em caráter compensatório como, muitas vezes, a EJA é concebida. Neste sentido, múltiplos olhares são dirigidos às juventudes contemporâneas, muitas vezes, considerando o jovem como problema social. Além disso, podemos acrescentar que, com as mutações da sociedade, especialmente levadas a efeito na segunda metade do século XX, para além de problema social, os jovens foram tomados como modelo cultural, tendo seus estilos de vida observados e almejados também pelas gerações adultas. As fronteiras entre as gerações - juventude, vida adulta e velhice -

passam a ter seus limites borrados, sublinhando a falência do modelo de sincronização, desestabilizando comportamentos sociais esperados para os grupos de idade convencionais, influenciando o mundo adulto a perseguir o *look* juvenil (MARGULIS; URRESTI, 1998).

Dizendo de outro modo, a concepção da juventude como uma fase de transição para a vida adulta não encontra mais sentido, uma vez que os próprios adultos têm se espelhado na juventude ao assumirem estilos de vida contemporâneos, desestabilizando os principais referentes através dos quais a juventude se espelhava para a construção de seus processos identitários ou, como refere Kehl (2004, p. 97), convertendo-se num “modelo deformado de si próprios”. Que mundo adulto é esse que nem mesmo os adultos querem pertencer? A imagem da juvenilização associada à concepção do jovem como modelo cultural influencia também a reconfiguração das representações construídas historicamente sobre o estatuto da vida adulta, levando-nos a aceitar, conforme formula Pais (2003, p. 45) que “a juventude constitui-se como um laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais” (PAIS, 2003, p. 45).

Mas afinal, o que é ser jovem?

A juventude como uma invenção da modernidade é problematizada por Bourdieu (2003, p. 151-162). Ao afirmar que “a juventude é apenas uma palavra”, o autor desafia transcender as compreensões sobre um grupo nominal em direção à perceber os jovens como representantes de um grupo social concreto.

Diferentemente das gerações passadas, os jovens contemporâneos vivem a experiência de um futuro incerto e a construir (LEÃO, 2004, p. 25). Nas palavras do sociólogo italiano Alberto Melucci (2001, p. 101), “a condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica.”

Com os câmbios culturais e estruturais que acompanharam o movimento da pós-modernidade emergiu o caráter da transitoriedade nos percursos juvenis, provocando um processo de “desinstitucionalização” e de “descronologização” das etapas da vida,

elementos que tornam a entrada na vida adulta cada vez mais desregulada ou desnormalizada e, em alguns casos, provocando um “alongamento da transição”, denominado por Margulis e Urresti (1998, p. 5) de “moratória social”.

A moratoria social, entendida como postergação da entrada na vida ativa é experimentada de diferentes maneiras consoante os diferentes cenários protagonizados pelos jovens brasileiros. Os jovens das classes média e alta, possivelmente permaneçam por mais tempo na casa dos pais e sob seu sustento, ingressando tardiamente no mercado de trabalho, prolongando seus percursos escolares e constituição da própria família, a exemplo das estatísticas que indicam escolhas mais autônomas para a maternidade em jovens com mais escolarização, em via inversa nas jovens com menos escolarização que tendem a se tornarem mães precocemente, abandonando a escola sem, necessariamente, terem concluído a escolarização obrigatória. Assim, os conteúdos sociais, psicológicos e culturais dos jovens das classes menos favorecidas são muito diferenciados em relação aos jovens de outras classes, níveis de escolaridade, posição geográfica, situação em relação à família e ao trabalho. Pais (2003, p. 37) nos diz que “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Em virtude desta afirmação, segundo o autor, não podemos considerar um único modo de transição para a vida adulta, pois várias são as formas de ser jovem ou de ser adulto, segundo a origem social, o sexo, o *habitat*, etc.

Coadunando com os argumentos expressos anteriormente, Margulis e Urresti (1998) tecem o conceito de juventude nomeando esta categoria social no plural, referindo-se, portanto, a juventudes. Sublinham ainda que o interstício espaço-temporal situado entre a maturidade biológica e a maturidade social que constitui a “moratória social”, é um privilégio usufruído apenas pelos jovens pertencentes às classes mais abastadas e que teriam a postergação de sua entrada no mundo adulto, especialmente no que se refere à assunção de responsabilidades, casamento, procriação, ingresso no mundo do trabalho. No entanto, os sociólogos argentinos chamam atenção para

o que consideram ser um processo de “moratória social”, experimentado pelos jovens das classes populares, pois, nem todos os jovens participam dos processos de juvenilização. Segundo eles, a juventude-signo, introduzida pelos meios de comunicação e pela indústria cultural, estaria, portanto, mais próxima de um reduzido setor social. Ao mesmo tempo, chamam atenção que os jovens, nas mais variadas situações juvenis, possuem um capital vital, referendado pela biologia própria da geração, reforçando fatores de heterogeneidade e de homogeneidade que caracterizam as juventudes contemporâneas. Acrescentam que quando os jovens das classes populares partilham de uma moratória social, representada pelo tempo livre, muitas vezes, ela assume o significado de culpa, uma vez que o ócio seria dado pela exclusão dos meios de consumo/produção e/ou abandono precoce da escola.

Evocando as contribuições de José de Souza Martins (2003), sociólogo brasileiro, podemos olhar para o descrito acima como um fenômeno caracterizado por novas desigualdades sociais, mais comumente nomeadas como sendo “processos de exclusão social”, cuja argumentação de Martins desafia um deslocamento conceitual para processos de “inclusão precária”.

Através da inclusão precária, os jovens das camadas mais empobrecidas são incluídos nos processos de consumo (material e simbólico), na produção e na circulação de bens e serviços através de outras formas, a exemplo da imitação das marcas de grife, participação do apelo ao consumo através de formas ilícitas, ou mesmo, na suspensão do tempo pelo caminho das drogas.

A cifra de mais de 62% de jovens até os 18 anos participantes das matrículas da EJA em Caxias do Sul desafia pensarmos na impotência do sistema de direitos e de proteção às crianças e adolescentes brasileiros. Eles nasceram na era dos direitos, mas, mesmo assim, de alguma forma, os tiveram negligenciados ou desrespeitados. A reconfiguração das famílias, organizadas na sua grande maioria tendo as mães como as provedoras da casa, exige a participação dos filhos na economia doméstica, quase sempre através do trabalho precário, requerendo dificuldades de adaptação na escola ou, em casos mais críticos, provocando o seu abandono na idade correlata aos

anos/séries com retorno anos mais tarde em políticas de caráter compensatório como muitas vezes a EJA é referida. Coadjuvantes desse processo são as limitações nas formas de lazer e participação no mercado de consumo. Esse conjunto de fatores, aliado ao apelo da sociedade de consumo, desafia os jovens a constituírem-se como tais em contextos de intensa *pressão do cotidiano*. Como participar das ofertas que a sociedade lhes coloca diante dos olhos, todos os dias, senão através da refabricação dos seus modos de ser jovem? A inclusão precária poderia ser uma forma de possibilitar esse acesso.

Trabalho, autonomia e práticas culturais juvenis

A justificativa do abandono da escola regular para ingressar no mundo do trabalho está entre os motivos mais recorrentes para os jovens procurarem a EJA. Este é um elemento que convoca a comunidade educativa a entender a relação juventude, trabalho e escola, para além de uma estratégia de sobrevivência que garante as questões materiais mas, também, como forma de garantir os estilos de vida e os pertencimentos aos processos de juvenilização. Através das materialidades conquistadas pelo trabalho, por exemplo, muitos jovens retornam à escola para complementar sua escolarização obrigatória. Por meio do sustento que o trabalho oportuniza, muitos jovens conseguem manter seus processos de juvenilização através das culturas juvenis, pelo consumo dos signos que os credenciam à pertencer a determinados grupos. Além disso, as culturas juvenis conferem, em muitos casos, a identidade não apenas de consumidores culturais, mas de produtores culturais, abrindo possibilidades de se tornarem profissionais da cultura.

O trabalho, ou a falta dele, tem, portanto, presença marcante na compreensão da diversidade sociocultural que adentra a sala de aula da EJA em tempos de sua massiva juvenilização.

Considerada a centralidade do mundo do trabalho nas trajetórias juvenis e na organização das fases da vida, é preciso uma atenção ao caráter multidimensional da transição que não se vincula apenas aos aspectos econômicos, mas também aos culturais e aos modos de vida. Ao reduzir a transição à inserção profissional, corre-se o risco

de concebê-la como algo predeterminado, no qual não há interferência dos próprios sujeitos. O trabalho, portanto, é mediador da relação entre a origem social e os valores culturais.

A relação dos jovens brasileiros com o mundo do trabalho tem íntima relação com a escola e com a modalidade EJA, uma vez que ao abandonarem a escola regular para buscarem trabalho, o próprio mercado de trabalho regula e condiciona o seu retorno para conclusão da escolarização obrigatória. Assim, como segundo motivo para a procura da EJA está novamente o trabalho, em muitos casos, mais pela pressão externa do que propriamente pelo desejo e escolha autônoma.

A pesquisa que estamos empreendendo indica um aspecto ainda pouco analisado, representado pela emancipação do jovem na saída da escola regular e ingresso na EJA, ao mesmo tempo em que as culturas juvenis, sejam elas da resistência, do *look* juvenil ou do associativismo, conferem aos jovens uma pertença à categoria juventude.

As biografias de escolha e as identidades juvenis

Melucci (2004, p. 62-64) contextualiza que os jovens de todas as classes sociais encontram-se diante do que ele denomina de “paradoxo da escolha”. O leque de possibilidades a eleger à disposição dos jovens é cada vez mais variado, ao mesmo tempo em que são restritas as contribuições sobre o que selecionar. Assim, escolher parece ser um destino, mesmo quando aparentemente não há escolha, pois atitudes heterônomas cedem lugar ao exercício da autonomia. Uma espécie de jogo de experimentação se processa, ampliando a suscetibilidade ao risco, no qual tanto se pode ganhar como perder. É neste contexto que as identidades juvenis contemporâneas se constituem, envolvendo a consciência do tempo e do espaço, que fornecem as coordenadas dentro das quais pode crescer a capacidade efetiva de fazer experiência. Cada ação se desenvolve e se resolve em um tempo, acontecendo nos limites espaciais impostos por um ambiente, afirmam Fabbrini e Melucci (2002, p. 69-73).

Não podemos esquecer que esse tempo e esse espaço sofreram profundas transformações na contemporaneidade e de forma não simultânea. Experimentamos atualmente uma dessacralização do espaço marcada por uma produção social do espaço que substitui a localização física sublinhando uma crise das dimensões temporais e espaciais, gerada pela velocidade de deslocamento e de transmissão, no âmbito dos novos meios de transporte e de comunicação (ALMEIDA e TRACY, 2003, p. 25-34).

As práticas culturais cotidianas se desenvolveriam, portanto, numa relação espaço-temporal, através do entrelaçamento das espacialidades e das temporalidades, numa relação de interpenetração entre tempo e espaço. Por isso, interessa compreender os usos que os jovens fazem de seus tempos, os quais mesclam-se com os espaços nos quais eles transitam e praticam.

Os jovens demonstram viver tempos não lineares e, ao mesmo tempo, reversíveis. Seriam as gerações iô-iô mencionadas por Pais (1994) ou, ainda, a geração canguru. Na primeira é possível observar biografias caracterizadas por um tempo de abandono da juventude e ingresso na vida ativa. Na segunda, os percursos de depedência dos pais se prolonga para além da conclusão dos calendários escolares. Talvez sejam estes aspectos que conferem a fluidez nas relações e o desapego à fixidez das coisas, desafiando um permanente processo de reinvenção da própria juventude e dos modos de vida dela decorrentes.

Os jovens dilatam e encolhem seus tempos no âmbito de espaços diversos, no campo de suas experiências pessoais em relação à família, à escola, ao grupo de pares e ao trabalho. Os lugares físicos, especializados e descontínuos, convertem-se em espaços sociais praticados, em cenários para o exercício de suas práticas sociais e culturais cotidianas, constituindo seus processos identitários individuais (próprios de cada trajetória) e coletivos (do conjunto dos jovens da periferia e da EJA), constituindo suas aprendizagens experienciais. Nos trânsitos, de um lugar para outro, no passar do tempo, rolam suas experiências e, na caminhada, suas identidades se estruturam e voltam a se fragmentar. Isso tudo sinaliza uma capacidade interior de alterar a forma, de redefinir-se, de recolocar as decisões e escolhas.

Ao transitar pelas formulações sociológicas sobre a juventude contemporânea, especialmente sobre a juventude das classes populares, procuramos a contextualização do cenário em que a EJA de Caxias do Sul se desenvolve, ou seja, tendo em seus espaços-tempos um contingente juvenil que participa da vida cotidiana de forma intensa e que vive os paradoxos e contradições dos finais do século XX e início do século XXI: do direito à educação e da escolarização obrigatória; dos apelos ao consumo à uma inclusão precária; da negação do direito a viver plenamente a juventude à juventude possível reinventada pelas classes populares.

Em que medida conhecer sociologicamente os sujeitos com os quais a EJA trabalha, e para os quais a ação política e pedagógica é dirigida, qualifica o trabalho e possibilita fazer frente aos desafios atuais da educação de jovens e adultos? Sem a pretensão de verdades estáticas, talvez, a simples compreensão do jovem para além da condição de aluno e de problema social possa vir a ser um dos caminhos de superação.

Considerações finais

O título do texto que ora procuramos tecer algumas conclusões – “A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural” – teve a intenção de articular uma discussão sobre um fenômeno observado nas estatísticas da modalidade de ensino EJA, de modo especial àquelas evidenciadas em Caxias do Sul, mas, com indicativos de comportamento semelhante no âmbito do Rio Grande do Sul, da Região Sul e do Brasil.

A partir de uma inquietação narrada pelos professores desde o micro espaço da sala de aula da modalidade EJA, referindo o que aqui categorizamos como uma “convivência (im)possível entre o jovem, o adulto e a EJA”, procuramos articular pelo menos duas faces da problemática: (a) de um lado observando se o “queixume” sobre o incômodo da presença dos jovens na EJA, de fato, tinha fundamento; e, de outro, articulando uma fundamentação teórica sobre a juventude como categoria histórica e socialmente construída, com olhar voltado para a juventude específica da EJA.

Fazendo falar os números, confirma-se que estamos sim diante de uma modalidade de ensino com queda significativa das matrículas, não justificada apenas pelo atendimento de parte da demanda reprimida em relação à população não escolarizada do país, e com inversão no seu perfil, ou seja, mas com uma concentração majoritariamente dos jovens do sexo masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Portanto, os cenários protagonizados pela EJA já não são os mesmos de há uma década. Embora, em muitos casos, a organização curricular e as culturas escolares que a coloca em movimento podem continuar reproduzindo posturas adotadas para um perfil de EJA que já não coexiste.

E o que dizer das políticas educacionais ou dos programas de formação inicial e continuada dos professores? Será que estão levando em conta os elementos que aqui apresentamos? O diagnóstico publicitado no Portal do INEP é explícito e está à disposição para análise. Porém, as análises não são suficientes. Intervenções são necessárias, no sentido de garantir o direito à educação e de forma efetiva a todos os que procuram a modalidade EJA, sejam eles: jovens ou adultos, homens ou mulheres.

As implicações no âmbito destas intervenções podem ser de várias dimensões, requerendo articulação entre macro e micropolíticas, entre macro e micropáticas. Ante o exposto neste texto, alguns pontos ganham relevo e requisitam um diálogo mais estreito entre a comunidade acadêmica e as políticas públicas, entre as práticas cotidianas de sala de aula e os processos de formação inicial e continuada de professores, entre a atuação docente e a teoria que fundamenta sua prática, enfim, entre a realidade observada e fundamentada teoricamente e os percursos de vida plurais dos atores que protagonizam a vida cotidiana da cidade, de um modo geral, e da cena educativa na EJA, de modo especial.

Na mudança observada, se o perfil do aluno passa a ser predominantemente de jovens abaixo de 18 anos, e não mais de adultos, uma compreensão de quem é este jovem faz-se necessária para estabelecer novas formas de intervenção na realidade, colocando em movimento o conceito de ensino proposto por Freire (1997,

p. 52), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52). Ora, criar as condições para a construção do conhecimento de uma população juvenil, majoritariamente masculina, mas não só, e com histórico de abandono ou insucesso na e da escola regular, implica minimamente na atenção a múltiplos aspectos entre os quais elencamos os que seguem:

(a) Seria possível articular uma convivência possível entre os jovens, os adultos e a EJA, quer com planejamentos diferenciados, quer com reorganização dos tempos, de modo especial, fazendo dialogar as culturas escolares com as culturas juvenis e com as culturas do mundo adulto?

(b) Se a juventude se expressa através de múltiplas formas de linguagem, se constituindo numa categoria social com forte vínculo com os consumos culturais e com identificação como produtores culturais, quais as linguagens que a escola escuta e/ou silencia?

(c) Se o jovem vibra no tempo presente e seus projetos de futuro são mais encolhidos, como deve ser a organização dos tempos da aula e da escola? Quais conteúdos podem compor o planejamento das diversas áreas do conhecimento? De que forma o professor propõe a transformação dos conteúdos historicamente sistematizados em conhecimentos escolares e para os jovens e os adultos da EJA? Quais as metodologias utilizadas para articular os saberes de experiência feitos e os conhecimentos escolares (Freire, 1997)? Qual deveria ser o perfil do professor para atuar numa EJA que se juveniliza? O professor dialoga com as culturas juvenis e/ou está disposto a conhecer o jovem subsumido na condição de aluno?

(d) Se há uma tendência de migração dos alunos da EJA para a iniciativa privada, o que compete às políticas públicas (locais e

nacionais) para garantir o direito à educação, não apenas para a população em idade escolar, mas, e também, na EJA? Qual o olhar e a intervenção que o mundo adulto e as políticas públicas têm para esse jovem (de 15 a 18 anos e do sexo masculino) que procura e ocupa os espaços da EJA?

(e) Quais as relações que a escola estabelece com o mundo do trabalho, com as questões de gênero, com as formas de organização e de participação social, com os processos de experimentação e de risco próprios do mundo juvenil, com a necessidade de reconhecimento inerente aos processos identitários juvenis, entre outros?

(f) Se a experimentação faz parte da constituição da juventude por que, em muitos casos, a aula ainda continua sendo “professor fala e aluno escuta”? Há, todavia, os jovens apáticos, “que não querem nada com nada”, como narram alguns adultos e professores, mas, não seria a apatia uma forma de resistência, cuja indiferença negligencia o próprio direito à educação?

A compreensão da categoria jovem, no entanto, é complexa, conforme pudemos discorrer. Estes “jovens”, abaixo de 18 anos, consistem-se como “jovens não juvenis”, “adultos precoces” ou apenas jovens? Fato é que este é um grupo com características distintas, no que se refere à sua linguagem, aos seus objetivos, à forma como se relacionam entre si, com a tecnologia, e com o próprio conhecimento.

À medida que homogeneizamos as culturas juvenis que acompanham os jovens da EJA nos espaços sociais e da sala de aula estamos, também, negando as identidades juvenis. Este fato afeta a constituição da relação pedagógica, produzindo sentidos distanciados entre os interesses do mundo adulto e os interesses do mundo juvenil. A organização curricular da escola não passa impune a isso, pois presencia manifestações de resistência, de abandono, de transgressão, de não aprendizagem daquilo que a escola quer ensinar. Porém, nem sempre estes elementos são diagnosticados pela escola como sendo

parte das possíveis causas da crise que a EJA vem processando nos últimos anos. Uma mutação está sendo observada nos processos escolares da EJA, requisitando mudanças na estrutura desta modalidade de ensino.

Muitos elementos para superação dos problemas que aqui tensionamos são depositados na escola. Entretanto, convém esclarecer, que não se trata de uma culpabilização da escola, tampouco de uma responsabilização, antes pelo contrário. Procuramos tecer os argumentos do texto com base nos números da juvenilização, em articulação com os desenvolvimentos teóricos produzidos com e sobre a categoria juventude, de modo a considerar o jovem da EJA como um sujeito sociocultural. A escola e seus atores são evocados nesta conclusão, pois é na escola que os problemas sociais desembocam e é para a escola, como instituição clássica de socialização, que as demais instituições e políticas públicas são convidadas a escutar os ecos de suas ações ressoando, como é o caso dos programas de formação de professores, das políticas educacionais e do setor produtivo, para citar alguns.

A tessitura do texto sublinha, portanto, pontos de convergência entre os múltiplos atores envolvidos com os processos de juvenilização e de mutação da EJA, ao mesmo tempo em que problematiza pontos que podem estar em rotas de colisão com o público que procura a EJA, constituindo-se em pontos de divergência, como é o caso dos adultos não escolarizados que se mostram numa adesão distanciada da EJA. A juvenilização poderia ser considerada uma das causas deste distanciamento? O desafio não é o consenso, mas evoca o diálogo e a intervenção num cenário que requisita um olhar especial: das políticas públicas, da escola e professores, do meio acadêmico.

Os números combinados com as palavras presentes neste texto evidenciam o processo de juvenilização em curso, ao mesmo tempo em que há um contingente de adultos sem formação. Que políticas e práticas de EJA (e educacionais) dariam conta destes dois públicos e na mesma sala de aula? Esta convivência é (im)possível?

PROBLEMATIZAÇÃO

Dimensão	Jovens da EJA	Adultos da EJA	Indicativos p/ prática pedagógica
Projetos de Futuro			
Relação entre pares			
Relações intergeracionais			
Relação com as TICs			
Relação com a escola			
Relação com a família			
Relação com o Trabalho			
Formas de participação			
Formas de organização			
Experimentação e Risco			
Desejo de reconhecimento			
Outras dimensões			

Bom trabalho!

Referências

- ABRANTES, Pedro. Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta , 2003.
- ALMEIDA, MARIA Isabel de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. Noites Nômades: espaços e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Os Jovens e a Cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2002.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e Cidades Educadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. 2.ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- CORREIA, João Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto : Afrontamento, 2001, p. 91-117.
- DAYRELL, Juez. O jovem como sujeito social. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em 30/04/2013.
- DAYRELL, Juez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juez. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Uma visão da História da escolarização de jovens e adultos no Brasil. Versão atualizada e ampliada do artigo publicado originalmente como: HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000.

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

LEÃO, Geraldo Magela. *Pedagogia da cidadania tutelada: lapidar corpos e mentes: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres*. São Paulo: USP, 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/USP, São Paulo, 2004.

MARGULIS, Mario. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la condición de la juventud*. In: CUBIDES; TOSCANO; VALDERRAMA (Ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Fundación Universidad Central; Paidós, 1998.

MARTINS, José de Sousa. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2003.

MELUCCI, Alberto; FABRINI, Ana. *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milão: Feltrinelli, 2000.

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

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel do. *Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. v. 1. 96p.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. Apresentação. In: _____ (Org.) *Jovens europeus: mudança social, educação e modos de vida*. Cadernos do Instituto de Ciências Sociais. Lisboa, n. 8, p. 5-13, março, 1994. Estudos de juventude.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STECANELA, Nilda. A crise da escola e o esboroar de seus mitos fundadores. In: Carla Sotero dos Santos; Dóris Bittencourt Almeida. (Org.). *Educação: o uno e o múltiplo*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

STECANELA, Nilda. Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Porto Alegre : UFRGS, 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, 2008.

STECANELA, Nilda. Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

STECANELA, Nilda. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2010. p. 1-15.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. In: Estudos Feministas. Florianópolis, v. 1, n. 13, p. 107-126, an.abr. 2005.

2

Juventude, mídia e estudos culturais na EJA

Marcos da Rocha Oliveira*
Sônia Regina da Luz Matos**

Introdução

A matéria do texto que se segue implica uma paragem em três temas de concentração que, justamente, o nominam; são tais concentrações, pois, traçadas na composição juventude e mídia e Estudos Culturais. Nessa composição desenvolveremos nossa narrativa, atentos para as implicações e desatinos e para a relação e incidência de tais temas no espaço de ensino da educação de jovens e adultos. Algumas irredutibilidades mostrar-se-ão facilmente, de modo que de antemão já afirmamos a complexidade de cada um dos temas que aqui reunimos e nossa escolha em enfatizar apenas aqueles funcionamentos que julgamos, por hora, mais pertinentes. A composição, por certo, poderia ser outra. Mas escolhemos afirmar esta. Desta forma, para melhor nos deslocarmos, faremos uso de dois blocos de concentração temática, que por sua vez se fragmentarão

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor convidado da Universidade de Caxias do Sul.

** Mestre em Educação pela PUC/RS. Docente no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGE/UFRGS). Pesquisadora do Observatório de Educação da UCS; Observatório da Educação Projeto Escriteiras Capes/Inep/UFRGS e do *Laboratoire Santé, Individu, Société* EAM-SIS-HCL 4128, *Université de Lyon 2/França*.

de forma apropriada ao incurso geral do texto e, ao mesmo tempo, comporão a unidade de tratamento ou de entendimento que queremos dispor. Nomeadamente, tais blocos terão a seguinte marca distintiva: (1) *A juventude como identidade cultural, os Estudos Culturais e as variações da diferença* e (2) *A produção midiática como planejamento cultural*.

O primeiro dos blocos, *A juventude como identidade cultural, os Estudos Culturais e as variações da diferença*, então, enfatiza dois dos três temas de concentração que trabalharemos. São eles: juventude e Estudos Culturais, buscando estabelecer as bases comuns de nosso texto e o funcionamento geral no qual o inserimos. Sua composição perpassa os seguintes subitens: (1.1) *A delimitação do cenário narrativo: Estudos Culturais e identidade cultural*, onde buscaremos um efeito telegráfico de contextualização, abordando de forma breve e introdutória alguns pontos de argumentação que funcionam como instigadores de nosso texto – nomeadamente, uma abordagem acerca dos Estudos Culturais e da noção de identidade cultural; (1.2) *A produção de identidades e diferenças*, onde o caráter de invenção, construção, fabricação da diferença e da identidade são contrapostos a certo ideário pedagógico liberal que naturaliza suas consistências hegemônicas; (1.3) *Disciplinamento e controle da diferença e da identidade*, onde buscaremos pormenorizar funcionamentos contemporâneos de produção da identidade e da diferença, sobretudo no que atina a identidade cultural juvenil e suas variações no espaço da educação de jovens e adultos (EJA).

Já o segundo bloco, *A produção midiática como planejamento cultural*, enfatiza e retoma aspectos teóricos já apresentados sobre juventude e Estudos Culturais e implica-os na temática Mídia. Propondo deslocamentos para tal termo, provoca atravessamentos com noções de linguagem, comunicação, informação, e rebate-o contra proposições teóricas de matriz pós-estruturalistas para, no subitem (2.1) *Traçando algumas linhas: planejamento por temas culturais*, apresentar certa experiência de ensino e aprendizagem e uma proposição de investigação e planejamento via temas culturais – traçando linhas que envolvem as particularidades procedimentais, conceituais e didático-pedagógicas deste tipo de planejamento.

1 A juventude como identidade cultural, os Estudos Culturais e as variações da diferença

1.1 A delimitação do cenário narrativo: Estudos Culturais e identidade cultural

Cabe-nos começar por certa delimitação do cenário narrativo que construímos e que produz nossa tematização. Utilizaremos uma espécie de nota introdutória ou noções básicas de Estudos Culturais e identidade cultural, mas perpassando, por cada uma delas, o horizonte discursivo das possibilidades de enunciação da noção de juventude, a qual o leitor deverá desenhar.

Estamos certos da impossibilidade de delimitação precisa do campo dos Estudos Culturais; quanto mais se tal empreendimento vier estrangido sob a prerrogativa de constituir-se pela brevidade. Mesmo assim, não nos furtamos de fazer nossas escolhas, sobretudo ao apontarmos, desde já, que tal delimitação aqui escrita perfaz apenas uma escolha operatória no interior da argumentação maior que procuramos estabelecer. Dessa impossibilidade, porém, podemos passar de pronto a uma das principais características dos Estudos Culturais, “sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (JOHNSON, 2004, p.10). Estas características, por si só, mostram os perigos e precariedades, a assumida particularização, que acomete qualquer tentativa de sistematizar, codificar, aqueles que seriam os conhecimentos ou métodos próprios aos Estudos Culturais. Silva (2000), sabedor de tais limites, por tratar-se de um intelectual que operou neste campo e forjou-o, de certo modo, no contexto brasileiro, impôs-se a tentativa de escrever pequenos guias, verbetes, para um vocabulário crítico sobre teoria cultural e educação; nessa obra, podemos ler uma apropriação sintética admirável (diante de seus propósitos) dos Estudos Culturais, enquanto

campo de teorização e investigação que tem origem na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. A orientação do Centre desenvolveu-se, inicialmente, como reação às tendências elitistas de concepção da cultura, características da tradição de crítica literária tal como

representada pelo crítico F. R. Leavis. Em contraposição à concepção leavisiana da cultura como sendo constituída pelas obras artísticas e literárias consideradas de excelência, o Centre adotou uma concepção antropológica, fundamentada na definição de cultura como a totalidade da experiência vivida dos grupos sociais. A orientação teórica do Centre sofreu várias modificações ao longo dos anos. Na sua primeira década de existência, esta orientação era predominantemente marxista, influenciada, sobretudo, por Althusser e Gramsci. Posteriormente, a produção do Centre passou a ser influenciada pelo pós-estruturalismo, adotando elementos das contribuições teóricas de Michel Foucault e Jacques Derrida, entre outros. Ao longo destas transformações, continuou sendo fundamental uma concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política. A idéia de Estudos Culturais do CCCS expandiu-se consideravelmente nos últimos anos, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social. (2000, p.55-56)

E tal expansão da ideia de Estudos Culturais, que aponta-nos Tomaz Tadeu, por sua vez, acaba por transbordar, efetivamente, as fronteiras da Inglaterra, dos Estados Unidos – onde ganhou intensa difusão e diversos usos de intervenção teórico-social –, “espraindo-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios” (ESCOSTEGUY, 2004, p.136). Tal expansão territorial, assinalada por Ana Carolina Escosteguy, por sua vez, acompanha aquilo que Richard Johnson (2004) tratou, e que aqui já nos referimos, como características dos Estudos Culturais: a abertura e versatilidade teórica de tal campo. Abertura e versatilidade que perfazem este cenário de tal modo que não seja implicada, para tal desdobramento territorial, a existência de “um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos” (ESCOSTEGUY, 2004, p.136). Ou seja: os Estudos Culturais são, nomeadamente, a marca distintiva de um conjunto de modos de investigação e intervenção necessariamente diversos, e por isso encontraremos, em diferentes

contextos, pesquisas, abordagens, perspectivas tão desiguais alocadas sob esta mesma marca.

De outro modo, ainda retomando Richard Johnson, podemos afirmar e reforçar que tal variação de uso e o aparecimento de diferentes níveis de intervenção social de tal teorização dá-se, justamente, por outra característica (de matriz difusa) dos Estudos Culturais: a incorporação ativa da importância da crítica em suas formulações. Mas aqui, vejamos com acuidade, temos uma noção de crítica muito específica, que por si garante a variação de tal campo – uma montagem expressiva de um campo aberto e variável via definições igualmente abertas e variáveis, embora precisas. Mas a que se referia Johnson ao tratar desta característica crítica? Referia-se, pois:

não a crítica no sentido negativo, mas a crítica como o conjunto dos procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir. A crítica apropria-se dos elementos mais úteis, rejeitando o resto. Deste ponto de vista, os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações. (JOHNSON, 2004, p.10).

Reação, aqui, que tentamos não paralisar e sim, assumidamente, proliferar. Pois se os Estudos Culturais mostram-se passíveis de serem definidos “como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo” (JOHNSON, 2004, p.19-20); podemos utilizá-los, enquanto campo teórico e de investigação e intervenção, incorporando algumas de suas características em sua própria formulação: aqui, claramente, aquela que chamamos de “crítica”: apropriarmos-nos dos elementos que aumentam nossa capacidade de intervenção social, rejeitarmos aqueles elementos que inibem essa mesma capacidade. E é assim que seguimos com os Estudos Culturais, enfatizando suas características de abertura, versatilidade e criticidade ao presente.

E seguimos arriscando acrescer uma nova definição ao nosso texto; definição citada por Escosteguy (2004, p.137-138) e assinada por Graeme Turner, onde os Estudos Culturais “constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem”, e onde tal interdisciplinaridade é necessária pela “utilidade dessa convergência”, pois é ela, enfim, que nos permite investigar “fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes”. A alegria em exercer tal convergência variável, assinalada sob a rubrica espectral dos Estudos Culturais, é a de constatar que este “não é, contudo, um campo unificado”. Alegria, por fim, de uma investigação que implica a possibilidade de escrever-se de forma radicalmente crítica, mesmo na contemporaneidade – tão complexa quanto seus fenômenos de fragmentação, transformação contínua e instabilidade.

Alegria e riscos de uma contemporaneidade que é, a seu turno, um espaço privilegiado de modificação e expressão de práticas e concepções daquilo que poderíamos chamar de identidade. Pois, se de um lado abandonamos as premissas (e promessas) de um sujeito do Iluminismo, enquanto “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência, e de ação”, onde seu centro essencial, sua identidade, “emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2005, p.10-11); e se nos deslocamos na esteira de uma concepção de identidade do sujeito sociológico, onde a “identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade”, mantendo ainda certa ideia de interioridade que irá dialogar de modo “contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (Ibidem, p.11); podemos afirmar que estamos vislumbrando uma fragmentação da identidade que constitui o que Hall (2005) chama de sujeito pós-moderno, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias” (p.12), tornando o próprio “processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais” muito “mais provisório, variável e problemático” (p.12) – e que a própria narrativa de si que cria a sensação de termos uma identidade única desde o nascimento é “uma cômoda estória sobre nós mesmos” (p.13). E é nesse contexto

de uma crescente problematização da política de identidade e de multiplicação das representações e interpelações socioculturais, que podemos pensar a juventude enquanto identidade cultural tão plural, multifacetada, paradoxal e fragmentária quanto seu contexto. Identidade cultural, então, aqui entendida como

o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de ser “mexicano” etc. (SILVA, 2000, p.69)

E juventude, então, necessariamente implicada na produção da diferença, em suas minúcias modais de fabricação, e implicada, sobretudo, naquilo que podemos chamar de uma educação contemporânea e de um espaço de investigação e ensino como o da EJA.

1.2 A produção de identidades e diferenças

Quais os usos e os funcionamentos presentes (naquilo que podemos chamar de uma educação contemporânea) para termos como identidade e diferença? Como a produção da identidade e da diferença podem determinar-se mutuamente? Por que não podemos mais crer que as identidades e diferenças são apenas formas fixas e estabilizadas enquanto dados de uma realidade? Quais as implicações pedagógicas do entendimento de uma formação via discursividades ativamente produzidas? O que acontece se, tal qual a juventude tomada enquanto identidade cultural, os saberes e conhecimentos, a cultura, a sociedade e a linguagem forem admitidas como instáveis? Como planejar uma aula para jovens e adultos, por exemplo, se todas as demandas que atribuímos a uma juventude só adquirem sentido numa configuração social contemporânea na qual são socioculturalmente inseridas e na qual são, também, produzidas?

É na intenção de observar como podemos perspectivar alguns processos de produção social – como, por exemplo, aqueles aglutinados sob a rubrica da mídia ou como sendo artefatos midiáticos – que investiremos um tanto mais nos termos identidade e diferença e em sua mútua dinâmica de produção, principalmente naquilo que diz respeito a um âmbito que denominamos educacional.

É na cena contemporânea da educação (e da escola, que dentre as instituições que compõem certo sistema capitalístico e certa modernidade pedagógica é aquela que mais nos interessa) que observamos a assunção de um catálogo crescente das diferenças sociais, sendo estas marcadas via certo movimento chamado convenientemente aqui de multiculturalismo. É na esteira de tal movimento que constantemente somos interpelados por um fluído, benevolente e pretensamente inocente, bem intencionado, apelo à tolerância, ao respeito à diversidade e à diferença (reincorporadas, por certo, a certa unidade transcendental como, por exemplo, a humanidade – e de tal reincorporação, por tanto, surgem enunciados um tanto torpes como os que repetem o pretenso fato de que “todos somos diferentes”, mas “todos somos humanos”, e tal humanidade equipara-nos, “nos torna iguais” e acachapa nossas diferenças sociais...). Neste cenário, sem dúvidas, é a noção de diversidade que comumente concentra toda essa concepção liberal da diferença, de tal modo que em sua perspectiva, ou melhor, em seu nome, tudo aquilo que é disputa concreta em torno da significação social tende a ser fixada, tornada essência, naturalizada como puros fatos ou dados de certa realidade social “diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2009, p. 73). Mas, de nossa parte, tomamos as mesmas questões que Tomaz Tadeu da Silva elegantemente constrói para pensarmos e insistirmos, mais uma vez, na dinâmica de produção da identidade e da diferença, e não em sua reiteração “pedagogicamente recomendada” via “respeito e tolerância para com a diversidade” (Ibidem, p 73). Pois, sabemos, uma perspectiva multicultural da diversidade tal qual a desenhamos aqui, especificamente nessa posição liberal, não é “suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora” (Ibidem, p. 73-74), para uma educação que seja permeada pelo entendimento geral, ou pela incidência constante, de

um funcionamento que diz sempre da construção e implicação da identidade e da diferença.

Tal funcionamento, então, cria-nos a possibilidade de refutação de uma outra posição comum, aquele que busca em uma pretensa facilidade da língua a afirmação, frágil, por certo, mas convincente, sem dúvidas, de que a identidade é o que se é, o que somos, e diferença o que não se é, o que os outros são. Porém, tal facilidade é debelada pelo fato de que sua própria afirmação só é possível na medida em que a própria diferença e a identidade só podem ser estabelecidas de modo relacional, ou melhor, constituindo-se como diferença relativa. Por exemplo, se digo de minha identidade, do que sou, afirmando que sou jovem, estou necessariamente implicado na afirmação, aparentemente suspensa, de que há outros tantos que não são jovens – que são idosos, que são crianças, que são adultos e, dependendo da construção na qual tal afirmação da identidade se faz, outros tantos que são maduros, que são sensatos, que não são rebeldes, que são mais ponderados... Desta forma, quando dizemos “sou mulher”, “sou homem”, “sou ruivo”, “sou negra”, estamos necessariamente abrindo uma cadeia de significação baseada na negação de tudo aquilo que permite dizer de uma marca identitária qualquer (se sou isso, não sou aquilo, não sou aquilo outro, não sou...). Tal funcionamento, por exemplo, só é parcialmente paralisado se nos colocarmos na imagem de um mundo homogêneo, onde – aproveitando outro exemplo dado – vemos sem a necessidade de enunciar, por exemplo, “sou humano”. Mas mesmo aí, nessa premissa pretensamente universal, há, de fato, uma cadeia relacional e de modulação que nos vai precisar, moralmente, por intermédio de diversos regimes de verdade, o que é próprio, impróprio e intolerável a tal marca comum chamada aqui de: humanidade. Até mesmo aí, nenhum conforto, nenhum pacifismo angelical no processo de significação que implica identidade e diferença – estejamos certos disso!

Mas outras estratégias estão também presentes em nossa cotidianidade. Remeter à gramática uma concepção simplista da identidade – dizer: a identidade é aquilo que se é – mostra-se como uma busca ou desejo de entrada em certo jogo de esconder; jogo

este que, ao irmos em sua direção, mostra uma espécie de sintoma exemplar da interdependência da identidade e da diferença enquanto resultantes, justamente, de atos de criação linguística. Identidade e diferença não são elementos naturais naturalmente naturalizados; identidade e diferença são, pois, ativamente produzidas! E não sendo, por certo, essências, não sendo fatos da realidade natural, identidade e diferença não estão propriamente à espera de serem descobertas, reveladas – tão pouco, estão na posição de algo para ser tolerado, respeitado... Identidade e diferença são, portanto, exemplares criaturas do mundo sociocultural; e é preciso nomear, estabelecer certa cadeia de diferenciação linguística em torno de um nome para só assim instituir a identidade e a diferença. As identidades e as diferenças são ativamente produzidas, construídas (não cansaremos de repetir). É assim que a identidade e a diferença funcionam. Nada a tolerar, nada a respeitar, nada a descobrir. Saber-se, sempre, no processo de significação e produção das identidades e diferenças socioculturais. Sobretudo quando se assume uma posição liberal em nome de um multiculturalismo (de coexistência natural e pacífica de múltiplas culturas...) e de uma perspectiva da diversidade (a diferença enquanto fato sociocultural).

Assim posicionados, podemos dizer que todo catálogo da diferença nomeada em torno da identidade cultural juvenil recorrerá a certa presença (sabedores, claro, que a diferença nunca se reduz ou pára nesse instante catalogável). Mas que tipo de presença seria esta? A presença de uma possibilidade de reconhecimento daquilo que é nomeado. Presença que se faz na invocação a formas como o jovem trabalhador, o jovem em formação, a roqueira, o homossexual, a mãe solteira, o namorador, a mulata, o jovem em situação de vulnerabilidade social, a branca, o encenqueiro, a que cumpre medida socioeducativa...; formas que, por sua vez, são construídas em torno de complexas tramas de naturalização que nos fazem imaginar uma vida, um tipo de vida, um traço identitário plenamente conhecido a cada vez que o encontramos. Tal presença, tal traço ou rastro que reconhecemos nos toma como uma totalidade homogênea, de tal modo que configura um verdadeiro apaziguamento da diferença não relativa que uma vida pode comportar. Por isso, toda cautela com

quem nos apresentar a verdade sobre a juventude, por exemplo. Pois, certamente, um exercício apurado do catálogo singular que nos é apresentado, a cada nova descoberta da matriz identitária (da juventude, por exemplo), nos dirá o que as vidas por ela recobertas podem e não podem, o que produzem e são incapazes de produzir, seus limites e contornos possíveis, suas faltas relativas a uma outra matriz hegemônica, suas possibilidades performativas e de expressão. E, sejamos francos, como é comum – em educação, mas não só – tomarmos a prática obstinada de nomeação e composição identitária como pretexto natural e missão, para salvar, conscientizar, incluir o outro – neste exemplo rápido, o jovem. Mas, diríamos, toda modulação de reconhecimento da diferença, toda política de identidade ligada à aspreza da verdade (do outro, sobe o outro), é a conduta que naturalizamos para regular, normalizar, governar, disciplinar o outro – tornar a diferença sempre relativa a certa matriz essencial da identidade.

1.3 Disciplinamento e controle da diferença e da identidade

Por isso, não esquecemos – e reiteramos – que a instituição escolar é forjada no âmago de uma sociedade disciplinar, sendo que aquilo que tratamos por disciplina versa um modo de organização da sociedade que nem sempre existiu, cuja florescência dá-se a partir do século XVIII; e desta forma, não concentra o privilégio de uma organização da vida puramente natural, essencial, quase edênica – ou que tenda ao paraíso da perfeição, ao desaparecimento das diferenças. A sociedade disciplinar é apenas um modo “inédito na história humana, até então, de fabricar formas de vida”, via procedimentos como aqueles que comumente praticamos em âmbito escolar, avaliações, punições, recortes, listagens, demarcações, e tantos outros “procedimentos minuciosos voltados à racionalização e à normalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob a tutela das instituições sociais” (AQUINO, 2007, p.8). Produzir identidades, produzir diferenças específicas, é a isso que atende tal maquinaria sócio-histórica e o funcionamento de suas instituições, com suas diversas práticas específicas. Nesse sentido, poderíamos afirmar que tal maquinaria é criadora, pois ela efetivamente forja formas de vida até então inéditas. Porém, por exemplo, “na medida em que a

educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós” (VEIGA-NETO, 2003, p.108), e tais formas – outrora inéditas, que possibilitaram novos modos de vida – passam a ser replicadas e interpelativas, matrizes da identidade e da diferença.

E, sejamos sinceros, nada mais cômodo e naturalizado do que recompensar a adequação (seja ela travestida em mérito, distinção moral, talento ou dom); aos disciplinados, por certo “gente de bem”, para estes “família, escola, trabalho, religião, lazer, honradez e dignidade existencial”; para os indisciplinados, por certo “anômalos”, apenas ou o máximo de investimento disciplinar: “reformatório, manicômio, asilo, prisão, vergonha e culpa” (AQUINO, 2007, p.9). E a equação, ponderada, resulta sempre: falta em relação à normalidade que uma época configura e produz, marcas da negatividade da incompletude, “carência” e “cobiça de outro corpo, outra mente e outro espírito” (AQUINO, 2007, p.10). Porém, a simples negação da existência atual de tais maquinarias, a mera sublimação da capacidade de configurar a subjetividade exercida por instituições como a escola, por exemplo, embora seja um escape tentador, é apenas uma verdadeira entrega de fé, e que só pode conseguir alento – justamente – em uma ode à diversidade e suas diferenças apaziguadas. Mas à comodidade e à facilidade de uma pretensa coexistência pacífica e natural do diverso não equivalem novas configurações de vida, mais harmoniosas e naturais... A facilidade e a comodidade em equivaler, classificar, ponderar, marcar, determinar, disciplinar e normalizar a diferença diz, mesmo e ainda nesse registro específico da diversidade e de certo multiculturalismo, de um intenso e ininterrupto conflito, de uma luta no âmbito da produção e da significação social da identidade e da diferença.

Não por comodidade, não por soar bem, resolvemos insistir e apostar no entendimento de que identidade e diferença são sempre produzidas; isso para mostrar, ou criar condições para tal, que todo catálogo social da diferença (por mais bem intencionado que seja) deve ser sempre indagado do ponto de vista de seu funcionamento, dos modos pelos quais produz e é produzido. Por isso, se não acatamos simplesmente “aceitar” as diferenças – como preconizam os discursos de entendimento liberal entorno da diversidade – e

transformá-las em funções análogas e justapostas às identidades, também suspeitamos do funcionamento (talvez de espírito cientificista, também bem intencionado, por certo...) que simplesmente aposta ou investe numa maior especificação das diferenças (ou em uma mesma política de identidade, porém mais intensa, mais reguladora) – que fazem surgir, mais e mais, novas anomalias e subanomalias, de modo que, necessariamente, “sobram anomalias, faltam sujeitos – a não ser que alguns as acumulem” (AQUINO, 2007, p.11), como é comum naqueles que habitam os espaços da instituição escolar (onde nem mesmo os educadores ficam à salvo, vide qualquer expressão estatística de adoecimento físico e emocional daqueles que trabalham em instituições escolares). Pois, em geral, tal movimento também resulta de uma crença ou suposição de que a identidade e a diferença, de algum modo, “estão lá”, são dados da natureza ou puros fatos empírico-sociais aos quais bastaria conhecer mais e melhor, descobrir novos aspectos sempre existentes, porém negligenciados ou esquecidos, e avançar em direção à sua plena descoberta e desvendamento. Mas essa, com certeza, não é a nossa insistência – tão presente ao longo do texto. Não distrair-se da diferença, nem sobrecodificá-la ao infinito; não negá-la, mas também não conhecê-la ao ponto de suprimir seus mistérios (sinalizamos aqui que o sombrio e suas potências nunca se calam). E só por isso, outra vez, insistiremos em perguntar – inseridos, quem sabe, em uma imagem da curiosidade potencialmente infantil – como isso funciona?

Retomando: ingenuidade e facilidades ao narrar o outro não encontramos – mesmo aquelas armadas na pretensa neutralidade gramatical; sabemos, pois que narrar-se ou dizer do outro torna presente tensões entre modos de vida, entre posicionamentos socioculturais. Valendo-nos outra vez de Tomaz Tadeu, pontuamos que “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2009, p.81), sejam eles materiais ou simbólicos. E com Roland salientamos que a “linguagem é sempre potência”, de modo que “falar é exercer uma vontade de poder”, e que no espaço social de fala não é permitido “nenhuma inocência, nenhuma segurança” (BARTHES, 2004, p.338),

pois estamos de modo performativo no próprio processo de produção e significação social da identidade e da diferença. Por isso, se admitirmos que “a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas”, e que em todo e qualquer binarismo “um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”, poderemos, inclusive, questionar nosso próprio exercício aqui praticado: certamente estamos a falar da juventude em termos de uma diferenciação ou separação entre nós e eles, em uma perfeita “oposição binária” onde “não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado” (SILVA, 2009, p. 82-83), não é mesmo?

Sabedores que a fala, o dizer sobre, implica-se sempre enquanto exercício de uma vontade de poder, colocamo-nos em posição de uma certa prudência diante dos discursos correntes, dos entendimentos prontamente aceitos enquanto politicamente corretos (e daqueles claramente avessos aos primeiros). A cada época (categoria por si incerta) podemos ver o deslizar do nevoeiro que a produz e por ela é produzido. Um mesmo enunciado pode surgir da irrupção de novas possibilidades de dizer a vida, de fugir a narrativas que já se configuram como impossibilidades ou vias sem saída. Desta forma, uma mesma perspectiva multicultural, composta por diferenças relativas e por uma diversidade cultural enquanto pura materialidade do real, ou mesmo enquanto mero dado natural, pode vir a configurar tanto uma postura crítica de enunciação (dando a ver e reconhecendo estilísticas contemporâneas, modos de vida e práticas socioculturais que até então eram negadas e silenciadas), quanto pode vir a configurar a mais eficaz forma de negação dos conflitos sociais que perfazem o constante processo de significação – por vezes expressos via culturas marginalizadas e outros modos de vida não majoritários, e outras vezes pela efetuação de modos de vida normalizados e culturas hegemônicas. Mas tal ambiguidade de expressão, a sofisticação dos modos de significação social da identidade e da diferença são, justamente, não uma prerrogativa de certa perspectiva, mas um potencial expresso pela linguagem, espaço exemplar de tal luta; e desta forma, toda perspectiva implica e é implicada pelo exato ponto (móvel, por certo) daquele que fala, exercendo em certa configuração

das relações de poder as possibilidades e atravancamentos de sua identidade e do modo como tal identidade se relaciona com a diferença em um determinado contexto – como ela é valorada, significada, expressa social e culturalmente. E é com essa espécie de recuo que gostaríamos de seguir; pois não encontramos, assim, nenhum recanto – perspectiva, postura configurada, teoria, jargão ou nomenclatura – que nos permita um estado harmonioso no qual se relacionam identidades distintas e irretocáveis (mesmo se elas configurarem uma perfeita acoplação simbólica: o professor e o aluno, o educando e o educador, o homem e a mulher, o patrão e o empregado, a mulher e o marido...). Toda identidade e toda diferença já codificada (numa relação ou política identitária) é a expressão de relações sociais e enquanto constructos, fabricações, estão em constante mutação; diante disso, por tanto, identidade e diferença são necessariamente disputadas. É nesse exato recuo, então, que instalamos novamente nossa questão; perguntamos pelo funcionamento de certas perspectivas que habitam o espaço discursivo que compõem a educação de jovens e adultos e não indicamos, embora interpelados, qual a nova perspectiva que devemos seguir – ou seja, de alguma forma, ao menos a esse gesto de conclamar a tolice e os seguidores, de querer fazer ou constituir uma escola do pensamento pedagógico, abdicamos (mesmo se aí engendrarmos nossas próprias limitações...).

Não abdicamos, contudo, da incidência em uma prática escolar cotidiana que se estabelece nos espaços de educação de jovens e adultos para nela e com ela identificarmos certo funcionamento ou certa política da identidade e da diferença que a perpassa. Nesse sentido, mantemo-nos atentos às valorações que alguns traços expressivos da vida de um educando jovem, por exemplo, recebem ao serem incorporadas nos processos de subjetivação contemporâneos – como nas novas mídias, por exemplo. Pois é tal atenção que nos permite criar perguntas, de algum modo, se não críticas ao menos não românticas, perguntas tão diversas, simples, diretas que podem nos mostrar uma infinidade de mecanismos de controle, disciplinamento e autogoverno. Perguntas do tipo: (a) Como funciona a produção de indexadores de uma biografia social na escola? (b) Porque alguns modos de narrativa de si são positivamente valoradas na escola quando

se trata de conhecer uma suposta realidade do educando jovem? (c) Como ocorre a coincidência entre as pressuposições da diferença exercidas por um educador – em seus planos de aula, em suas atividades planejadas, em suas avaliações – e aquelas variações da diferença passíveis de existirem no espaço escolar? (d) Quais indexadores iniciais, clichês teóricos e científicos, que balizam as definições que estabelecemos como pressupostos de uma prática docente na educação de jovens e adultos? (e) Sobremodo, como e porque encontramos em distintas instituições sociais, em diferentes cenários enunciativos, a mesma possibilidade de gestão exterior do sujeito jovem – seja ela exercida pela avaliação escolar, pela fala docente, pelos discursos midiáticos ou das redes sociais digitais, pelas políticas de Estado para educação, saúde e trabalho, pelas opiniões de um conjunto amorfo de especialistas (tão diversos quanto repetitivos), pela interpelação por criatividade e empreendedorismo – ao passo que tal gestão exterior é tanto mais eficaz quanto menor a distância desta a um exercício de autogestão, de autocontrole do corpo, do espírito, dos desejos de um sujeito jovem? E, ainda, (f) como esse mesmo sujeito jovem é produzido na certeza de que seu corpo, seu espírito e seus desejos (e, obviamente, a falta e o fracasso destes) são provenientes de uma interioridade psíquica e ontológica, provenientes de uma essência individual qualquer? Questões, para nós, que marcam um modo de estar no espaço da educação e do ensino de jovens e adultos não de modo a construí-lo enquanto uma espécie de realidade natural ou representação de certa essencialidade ideal. Mas, questões que apontam o local, também, de uma maquinaria que não aniquila a resistência, que é composta com vazamentos e vacilos diante de sua ávida vontade de contenção, local da diferença, sim, mesmo se toda incerteza tenda a ser capturada pelo intento das verdades, lugar do vago e do mistério, e mesmo, ainda, se vagar seja tomado por erro e a errância incerta por fracasso. Ou seja, mesmo com todas as novas estratégias de controle, de autogoverno que produzem jovens que desejam motivação, formação permanente, mais e mais redundância nos processos de subjetivação, mesmo assim, a educação e ensino de jovens e adultos pode funcionar enquanto lugar de decifração e criação de funcionamentos anômalos ou como anomalias estruturantes na contemporaneidade. A todos

aqueles que habitam tal lugar de intersecção e disputa cabe “descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas”; e a nós, portanto, cabe saber que os “anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira” (DELEUZE, 1992, p. 226).

A simetria, portanto, produzida na juventude – seus modos de vida que coadunam com uma política de identidade que funciona de modo híbrido via disciplinamento e controle – são verdadeiros ecos de uma transição que se manifesta no espaço escolar. A suposta crise ou estado permanente de reforma pelo qual passam (aparentemente de modo singular) as instituições de formação na contemporaneidade são os sintomas de novas possibilidades e de novos constrangimentos à vida; cada vez mais valores divergentes são conclamados à uma produção social da identidade e da diferença. Na escola, por exemplo, um jovem indisciplinado pode portar os mesmos atributos que são valorados positivamente em um ambiente social mais amplo: a criatividade, a capacidade de dispor de uma concentração difusa e dispersa, a inadequação a horários rígidos, uma produtividade incessante e intermitente... Certamente a disciplina rivaliza com o controle, interpela a produção de modos de vida divergentes. Não nos cabe, porém, julgar qual o menos perverso (ou aquele de maior potência ou eficácia produtiva), pois ambos de alguma forma se encontram em certo ponto: aquele em que faz com que um sujeito incorpore as estratégias de controle e disciplinamento como suas, como expressões autênticas de sua singularidade (de modo, mesmo assim, distinto: punição e vigilância repressiva, regulação difusa e controle auto-operado...). As figuras deleuzianas (1992), incitadas por Foucault, para dizer das sociedades disciplinares e de controle mostram bem os distintos funcionamentos que vemos habitar a contemporaneidade; se a toupeira se desloca por galerias compartimentares e túneis específicos, se ela vai de uma instituição à outra – da família à escola, da escola ao exército, do exército à fábrica, da fábrica à família – a serpente se desloca de modo incerto, vago, sem um traçado pré-existente: correspondendo, enfim, não a um modelo disciplinar clássico (figurado pela imagem da toupeira),

mas, como afirma Julio Groppa Aquino, por uma organização das relações sociais “sinuosa e mutante”, que vem se estabelecendo nas últimas décadas “em substituição ao modelo disciplinar clássico ou em seu aprimoramento” (2007, p.12).

E então, nossa insistência em uma investigação e interrogação pelos modos contemporâneos da produção da identidade e da diferença, seja nos modos de produção das subjetividades na educação e ensino de jovens e adultos, seja nas novas possibilidades midiáticas de expressão e controle, encontra o complexo problemático da juventude enquanto identidade cultural. Pois se é verdade que novas possibilidades de vida não cessam de surgir, também o é que elas não mais, ou não mais somente, são produzidas na relação física de contenção dos corpos, na narrativa crono-biológica da vida e sua redundância nos discursos “psi” e médico, como nos modelos disciplinares exemplares, mas são produzidas, também, em sua relação intrínseca com interpelações e uma espécie de “incitamento rumo a ideais intangíveis”, onde não mais se proclama ou se deseja a “exclusão dos diferentes”, mas pelo contrário, a “adesão voluntária de todos” (AQUINO, 2007, p.14). Novas configurações que demandam, justamente, a busca e instalação de pontos de investigação e produção teórica – sobre “juventude”, por exemplo – necessariamente variáveis e abertas, plurais em suas possibilidades, ou seja, aquela dimensão crítica que anteriormente atribuímos, na demarcação de nosso cenário teórico, como sendo característica dos Estudos Culturais (mesmo que tal nomenclatura seja, em alguns contextos, esmaecida ou recusada). É neste cenário, enfim, que instalamos nosso interesse; tomando nossos focos de concentração temática – juventude, mídia, estudos culturais – como locais abertos e propícios para a criação, modulação e disputa que perfaz, ativamente, toda produção social da identidade e da diferença. E a estes processos de significação, de fato, não somos alheios.

2 A produção midiática como planejamento cultural

Ao iniciarmos o incurso na concentração temática deste bloco, julgamos necessária uma aproximação com certo vagar. Em constantes intervenções, em diversas situações de ensino, encontramos a recorrência de certo modo de tratamento dado ao termo mídia. Um

primeiro levantamento sobre o entendimento de tal termo comumente aponta uma série de julgamentos e definições mais ou menos consensuais. Em primeiro lugar, mas de modo não sequencial, associa-se tal termo à dimensão publicitária; logo em seguida, encontramos uma associação aos veículos de informação, como jornais e telejornais; e em outro momento, mídia acaba por ser relacionada à diversidade crescente de aparelhos digitais e eletrônicos – ou seja, ligada a certa dimensão também comum de entendimento do que seja tecnologia (de ponta...).

Assim, a definição comum de mídia acaba por apontar a certa dimensão comunicativa e informativa, além de designar um conjunto de invenções contemporâneas identificadas enquanto tecnológicas. Já no campo moral, de julgamento de tais definições, o diagnóstico é igualmente recorrente: por um lado, à mídia, entendida em sua dimensão publicitária, é atribuída o intento de ludibriar o consumidor, deformar a subjetividade, comunicar certos padrões e interpelar o desejo; já quando tomada em sua função informativa, de comunicar fatos, a mídia pode ser julgada por ser mais ou menos fiel à realidade, com menor ou maior qualidade – sem que, muitas vezes, ao menos se pergunte sobre sua inerente tarefa de criação de efeitos de verdade; e, por fim, o julgamento que recai sobre a mídia, enquanto parafernália tecnológica, é comumente a de atrapalhar o andamento das aulas, promover a dispersão, de ser índice de uma subjetividade consumista e com valores morais em crise. Mídia, mídia, mídia... se possível, sempre afastada do espaço pretensamente imaculado do planejamento e da prática pedagógica: a aula como espaço da pura comunicação e informação.

Por certo tais definições e julgamentos comuns são aqui, de algum modo, apresentados em um estado de caricatura. Nossa mesma experiência que os desenha em traços exagerados é, também, o campo de desconstrução de tais argumentos iniciais. Se, por exemplo, nos instalarmos já na reverberação de certa teorização própria ao campo da linguagem comunicativa, podemos identificar a alocação da dimensão tecnológica do termo mídia recobrando diversos instrumentos criados ao longo da história da humanidade visando à comunicação. Uma folha de papel, os cadernos, o quadro negro,

telefones celulares, telégrafos, e toda a infinidade de tecnologias mais ou menos sofisticadas e implicadas em mediar as relações interpessoais podem ser alocadas aqui. E em tal direção, poderíamos ainda apontar o termo mídia perfazendo uma dimensão de suporte à informação e à comunicação, e então a listagem de exemplos seria inscrita sob termos como vídeos, fotografias, jornais, animações, livros.

Sob a forma de apontamentos, que servirão para criar possibilidades iniciais de um planejamento cultural que tome a produção midiática como matéria de expressão, seguimos um pouco mais. Se adentrarmos na temática via certa historicização breve do estatuto da ciência da comunicação, perceberemos suas forças de visibilidade atuando no século XIX, da modernidade, onde a problematização focava-se na explicação dos processos de comunicação entre os seres humanos e o suporte de diferentes máquinas e possibilidades tecnológicas que mediavam tais processos. Já no século XX, com um perfil de sociedade cada vez mais urbana, populosa, dispersa em territórios em expansão, vivendo a emergência de certa globalização econômica e cultural (que não poderemos tratar em minúcias aqui, mas à qual convém perguntar sobre o que é, em nível econômico, globalizado e qual cultura, qual dinâmica cultural é igualmente compartilhada) tem-se a necessidade de focar a investigação nas relações de saber-poder¹ e em seus efeitos na comunicação de massa, sobretudo no que diz respeito à dinâmica de invenção daquilo que podemos nomear como sociedade comunicativa.

Este estatuto da ciência da comunicação se compõe com a ideia de que a linguagem é estruturante no processo de comunicação, apossando-se da linguagem como algo que é natural na produção da informação. Essa linguagem natural se apresenta como uma representação das coisas no mundo, como um conjunto de códigos a serem decodificados, e sendo a comunicação, nesse sentido, uma cadeia objetiva e linear de expressão da realidade. E toda vez que

¹ Expressão usada por Foucault, no livro *Vigiar e Punir* (2004) para enfatizar sua compreensão de que o saber e o poder não constituem elementos opostos, como, por exemplo, em certas perspectivas marxistas, mas se implicam mutuamente: “Não existe relação de poder sem a constituição de um campo correlato de saber, assim como não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder.” (SILVA, 2000, p. 90).

acontece um “ruído” na transmissão da comunicação, este movimento ruidoso passa a ser considerado como uma linguagem improdutiva e descartável. Esta composição e entendimento de linguagem, produziu e produz muitas reverberações conceituais nas denominadas teorias da comunicação,² sendo que algumas delas ainda corroboram com a perspectiva de que a linguagem é um fenômeno natural, e, sobretudo, instalam-se em uma vertente estruturalista de entendimento e teorização da linguagem.

Outras perspectivas, como a dos estudos pós-estruturalistas³ da linguagem, vão de encontro a esse clássico estatuto da ciência da comunicação e sua composição e entendimento de linguagem. Junto à perspectiva pós-estruturalista, se afirma a linguagem como efeito da produção discursiva, porque ela produz e é produzida, ela inventa e é inventada; a linguagem, como produção dos discursos, se materializa em discursos que, por sua vez, são constituídos por enunciados.⁴ Essa perspectiva de linguagem pós-estruturalista, tomado no sentido foucaultiano dos Estudos Culturais, afirma o discurso

² Como exemplos rápidos, temos: Modelo unidirecional: Teoria da informação produzida por Shannon, nos anos 40; Teoria empírico-funcionalista produzida por Lazarsfeld e Katz, nos anos 30; Teoria crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt. Modelo dialógico: Teoria dos sistemas desenvolvida por Bertalanffy, na década de 50. Modelo contextual: Teoria da percepção preocupação de Benjamin; Teoria dos meios desenvolvida na década de 60 por McLuhan; Teoria das mediações, presente nos anos 80, com Martín-Barbero; Teoria da análise da audiência criada por McQuail, nos anos 80. Modelo hipertextual: Análise das redes de comunicação. (POUGY, 2006). As décadas aqui citadas pertencem ao século XX.

³ O termo pós-estruturalismo ganha força nos estudos de linguagem dos Estudos Culturais, sobretudo no contexto estadunidense, sendo que estes estudos movimentam uma ruptura com o estruturalismo de Saussure e Jakobson; e também com os estudos de teóricos franceses sobre a noção de linguagem na obra do filósofo Nietzsche, onde se instauram outras formas de se compreender o sujeito e suas estruturas e a própria linguagem. Nos anos 60 temos os escritos de Michel Foucault e Jacques Derrida, entre outros, que passam a questionar a linguagem como representação do pensamento (PETERS, 2000).

⁴ “É uma função enunciativa do discurso [...]. É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles, ‘fazem sentido’ ou não, que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por uma formulação. Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar

como “um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (FOUCAULT, 1987, p. 124). O discurso focaliza-se, em conjuntos de expressões verbais e não verbais, identificados com certas instituições ou situações sociais – como, por exemplo, o discurso da ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso pedagógico, o discurso da mídia, entre outros. Neste movimento pós-estruturalista, incorporado em grande medida pelos Estudos Culturais, o discurso agencia o processo de construção do mundo social e, sendo assim, “Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso fabrica” (SILVA, 2000, p.43). Então, o discurso midiático, constrói e anuncia o que podemos ouvir, produzindo – constantemente – vontades de verdade que entram na rede de saber-poder. Tais vontades de verdade, por sua vez, proliferam-se e implicam-se nos processos de subjetivação, que se realizam no espaço e no tempo de uma realidade caracterizada enquanto cambiante e volátil – na qual vivemos e que nomeamos contemporaneidade. Desta forma, o próprio discurso midiático (e suas propriedades) se agencia nas subjetividades visíveis e audíveis que expressam o presente.

Com este conceito de discurso é possível afirmar que as mídias maquinam, fabricam os modos de existir e estar no mundo (tal como são por estes maquinados e fabricados), interpelando-nos a vivermos as marcas subjetivadas e produzidas nas culturas contemporâneas. Sabemos bem, de acordo com o que trabalhamos anteriormente no texto, que a identidade e a subjetividade são produções, e que enquanto produções são, também, definições conceituais – e desta maneira, implicadas enquanto produto e na própria produção da sociedade moderna. Ressaltamos, então, que a subjetividade é tomada nesta altura como um caráter ou a qualidade de subjetivo; e que subjetivo, aqui, é atinente ao existente na relação

no enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço.” (FOUCAULT, 2004, p. 99).

do sujeito. Assim, o autor Félix Guattari propõe o descentramento da questão do sujeito à da subjetividade, e afirma que

a subjetividade é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade subjetiva (GUATTARI, 1992, p.19).

A subjetividade, desta forma, não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas e dos elementos psicológicos (como costumamos aceitar, diante das narrativas psicológicas hegemônicas no campo da educação), mas também, nas grandes máquinas sociais, como as diferentes instâncias e instituições midiáticas.

Diante de tal construção argumentativa, a linguagem midiática não pode ser reduzida (de forma ingênua ou não) a uma natural transmissão, comunicativa e informativa. A produção midiática é um processo cultural e como tal não se isenta das qualidades operatórias que perfazem toda luta em torno da significação social; a produção midiática operacionaliza o complexo sociocultural em territórios que são próprios à convergência e proliferação de subjetividades (e de modo mais comum, de subjetividades reconhecidas e instaladas em uma dinâmica do “desejável”). Assim, a produção midiática cria, implica e interpela, linguagens e significações na invenção de artefatos culturais; ela forma redes de comunicação e intervenção social que são atravessadas pelas forças contemporâneas da digitalidade e virtualidade. A mídia, sua produção, evidentemente tensiona os diversos modos de existência, articula e joga com subjetividades precisas – mesmo em suas possíveis aberturas; e este tensionamento marca, assinala, afirma quem temos que ser e como podemos ser, e, deste modo, quem – atualmente – somos (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

Sendo assim, a mídia está sendo tratada aqui, como uma espécie de instituição específica e especializada, que constrói artefatos culturais e altera as relações humanas, produzindo e atribuindo de modo ativo diversos significados à modos de existência particulares. A força midiática e suas produções discursivas podem, nessa dinâmica, ser arrastadas para um movimento de

desterritorialização⁵ dos códigos, de desfazimento de significados já naturalizados e de modos de atribuição de sentido já instituídos; assim, não só o engenho de repetição de modos tradicionais de existência e pensamento é articulado em sua efetuação. O prontamente identificado enquanto já dito, já visto, já traçado por uma marca identitária reconhecida ou por uma subjetividade com ares de plena formação e formatação, não é o produto ou efeito último dos artefatos culturais. É próprio a este complexo empreendimento – algumas vezes de ilegível assinatura – tanto a reiteração de lugares comuns (no que tange a narrativas existenciais e certo repertório de modos de existência) quanto a implicação de lugares incertos: desterritorializar e reterritorializar são operações constantes e paradoxalmente simultâneas nos processos de produção midiática. E este movimento característico é o ponto estratégico no que diz respeito ao estabelecimento de uma posição micropolítica⁶ na atuação pedagógica e na apropriação (crítica, naquele sentido atribuído por Johnson e aqui já referido) dos artefatos culturais.

De certo modo, buscamos alargar o conceito inicial e mais comum (em sua apropriação pedagógica) que apresentamos de mídia. Ao arrastá-lo para a questão das produções discursivas, que constituem o horizonte midiático e por ele são igualmente constituídas, buscamos rasurar a naturalização operada em e por alguns artefatos culturais –

⁵ Este conceito é introduzido e operacionalizado pelos autores Deleuze e Guattari (1996); Silva, sobre tal movimento conceitual e sua operacionalização, afirma que “territorializar significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Na análise desses autores, o capitalismo caracteriza-se por um processo generalizado de desterritorialização, isto é, de descodificação ou afrouxamento de regras e controles tradicionais, seguindo por um processo de reterritorialização, isto é, de instituição de novos e renovados controles e regras”. (SILVA, 2000, p. 39).

⁶ Termo igualmente cunhado por Deleuze e Guattari (1996). Os sufixos *micro* e *macro*, para eles, não resumem a questão do tamanho grande ou pequeno das realidades política, social e de Estado. Esses autores deslocam tais significados dos termos em questão e os colocam em outra dimensão argumentativa. Aqui, de modo alusivo, a questão micropolítica é por Deleuze e Guattari conectada à cartografia, à multiplicidade de movimentos produzidos nas práticas discursivas. A micropolítica é parte das forças rizomáticas, as forças descentralizadoras, as forças rasteiras e infinitas, as forças de proliferação. A intensidade micropolítica se encontra na desterritorialização das subjetividades.

aceitos comumente enquanto meros elementos de comunicação e informação (e veiculação de uma realidade; de fatos sociais; de verdades científicas; de ordens morais...) e quase nunca enquanto produtos e produtores de uma imbatível vontade de verdade e de sua equivalente maquinaria de produção de efeitos de real, efeitos de verdade, efeitos de naturalização. Tal alargamento foi ensejado por nos possibilitar cruzarmos o campo pedagógico sem a estratégia da simples refutação ou da ingênua adesão a certos artefatos culturais; desta forma, apontamos para a experimentação de um planejamento, no campo pedagógico, via temas culturais, voltados estrategicamente para a potência de desterritorialização da comunicação, da opinião e da informação (atividades ou estratégias que, por sua vez, coadunam com os mais diversos procedimentos contemporâneos de disciplinamento e controle, de regulação dos modos de existência e pensamento).

Portanto, sem pretendermos abolir a presença, e muito menos sem pretendermos exaltar as possíveis promessas redentoras de salvação pedagógica via artefatos culturais, tentaremos visitar os efeitos de tal temática na própria operacionalização que efetuamos em uma situação de ensino específica. Trata-se, neste caso, de uma experiência de docência compartilhada⁷ – experiência que foi, a seu turno, a possibilidade de engenho deste texto que apresentamos, bem como atravessada pela problematização que agora sistematizamos. E trata-se, em sentido absoluto, às produções dos docentes que, nesta disciplina, estavam experimentando a condição de discentes

⁷ Trata-se da disciplina que dá título ao presente texto, vinculada ao Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, desenvolvido pelo Centro de Filosofia e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul e apresentado ao Ministério da Educação em resposta ao Edital 02/2009 – MEC/Secad/Dpeja, nos termos da Resolução FNDE 48/2008. Ministrada pelo Professor Marcos da Rocha Oliveira, em um primeiro movimento com ênfase na incorporação de um cenário teórico e de investigação, e pela professora Sônia Regina da Luz Matos, em um segundo movimento com ênfase no planejamento, experimentação e apropriação didática de tal cenário, a disciplina contou com um total de 45h e se desenvolveu no ano de 2012.

(professores que atuam na EJA e que estavam em um contexto de formação), e aos efeitos que elas produziram na escrita deste texto.

2.1 Traçando algumas linhas: planejamento por temas culturais

Pensar a noção de mídia como produção midiática e sua equivalente possibilidade de inserção em um planejamento cultural implica o cenário teórico e de investigação dos Estudos Culturais. Tal cenário tem produzido forte impacto em diferentes instâncias político-sociais, sobretudo no que atina às temáticas de gênero, sexualidade, nacionalidade, colonialismo, pós-colonialismo, etnia, ciência, ecologia, políticas de identidade, políticas da diferença, política da estética, tecnologias de disciplinamentos, ética, culturas das infâncias, culturas juvenis, era global em uma era virtual (CORAZZA, 1995).

É a partir dos Estudos Culturais que propomos o planejamento pedagógico por tema cultural. Este tipo de tema oferece o elemento cultural como enfrentamento das subjetividades. Este planejamento funciona na captura de sintoma das práticas culturais e carrega este para atuação pedagógica, relacionando o educar com o ato de desterritorialização. Com essa posição pedagógica, e diante dos cenários da sociedade contemporânea, o planejamento por temas culturais se torna desafiador para a instituição escolar. A aliança dos Estudos Culturais com o planejamento por temas culturais cria condições de possibilidade para questionar a representação da identidade e dos poderes.⁸ Questionamento que prioriza uma sintomatologia das significações e subjetivações presentes nas produções midiáticas; e que atravessa o funcionamento da sociedade disciplinar e de controle; que produz artefatos e efeitos culturais, como: senha, CPF, códigos de barra, droga sintética, zona do euro, filmes de *Hollywood*, balada, casamento *gay*, 11 de setembro, *barbycultura*, carnaval, *tablet* ... Estamos na dinâmica cultural que produz um efeito de incerteza, tendo sob foco provisório os saberes e os poderes que acontecem em velocidades infinitas. Nesse contexto,

⁸ Análise do poder, diagnóstico das estruturas de saber-poder e a denúncia das tecnologias de dominação. Para Foucault (2004), o poder é produtivo e não somente repressivo, pois também cria novos saberes.

as produções midiáticas que atravessam a juventude enquanto identidade cultural são constituídas e constituidoras de uma pluralidade de territórios que lutam por significações, que lutam por territorializar, codificar as subjetividades contemporâneas.

Diante deste aparato conceitual, ao planejar por temas culturais, experimentamos afirmar que se articulam as forças didáticas que: (1) desconfiam da comunicação, da opinião, da informação; (2) trabalham sem compromisso de perpetuar certezas; (3) fazem da metodologia a função-rizoma; (4) atentam às produções culturais; (5) tomam cultura(s) como território(s) de luta por significação; (6) lembram que cultura é parte dos jogos de saber-poder; (7) desapegam de todos ideais: de aluno, de professor, de escola, de planejamento; (8) experimentam a didática na fronteira com a arte, porque “necessitamos de toda arte exuberante, dançante, zombateira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas” (NIETZSCHE, §107, 2001), e porque temos a arte para que a identidade não nos aprisione; (9) retiram a matéria curricular do campo cultural – por uma produção midiática juvenil; (10) postulam que cultura(s) não se ensina(m), mas se desterritorializa(m).

Ao deslocar estas forças didático-conceituais para o território do planejamento na educação de jovens e adultos, estabelece-se uma dinâmica de trabalho em sala de aula que prioriza: (a) a recitação ativa, experimental e exploratória das temáticas a serem sintomatologizadas; (b) que aborda de maneira crítico-experimental as diversas mídias e seus produtos midiáticos, atentando para as estratégias, modos e dispositivos de subjetivação ali presentes; (c) que atua via problematização acerca dos usos contemporâneos das mídias na escola e produção de diferentes campos midiáticos para o planejamento da educação de jovens e adultos; (d) que investiga a relação saber-poder entre produções midiáticas e seus usos e a própria construção de culturas juvenis. Com tais posicionamentos didático-pedagógicos, a maquinaria escolar – que tanto produz planejamentos – pode, de algum modo, atentar para os ruídos constantes de seu funcionamento; e pensar tais ruídos, seus rangidos e intervalos de tempo, como a verdadeira possibilidade de subversão de certa ordem do discurso escolar. Pois, ou

[...] aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem efetivamente em nossos currículos e práticas pedagógicas ou acabaremos cedendo nosso lugar de educadores críticos para os acríticos do funk, futebol, ruas, gangues, drogas, internet, prostituição infantil, filmes da Disney, tele-turma, tele-namoro, tele-sexo, show do milhão. Ou a diferença pura torna-se de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular ou seremos educadores fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um por vir plural [...] (CORAZZA, 2005, p. 22).

O planejamento em sala de aula, ao adentrar o espaço da desterritorialização cultural, investe em um processo cultural plural. O “por vir plural” funciona via efeito-rizoma no planejamento cultural. Pois rizoma, termo deslocado da Botânica por Deleuze e Guattari (1996), é justamente uma forma de nomear um funcionamento específico, de descrever “uma forma não-hierárquica, não-estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita”, em contraponto “com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore” (SILVA, 2000, p.98) – ilustrativa do projeto moderno e tão comumente empregada enquanto metáfora no campo pedagógico. Sob este efeito rizomático plural o conhecimento curricular é extraído dos artefatos culturais, das produções midiáticas. E o procedimento metodológico, também tomado pelas forças rizomáticas, espalha-se na pluralidade de formas de expressão do vivido em sala de aula. A variação das expressões da aprendizagem passa a se apresentar por meios experimentais, que dizem de uma abertura ao aprender, de uma recusa ao código pronto tomado enquanto lei, ordem irrefutável e irrecusável. É no porvir plural, então, que se apresenta a variação do pensamento e da expressão.

Estes procedimentos conceituais e didático-pedagógicos são alguns traços das linhas do planejamento por temas culturais que operacionalizamos junto aos participantes da referida disciplina “Juventude, Mídia e Estudos Culturais”. As linhas do planejamento por temas culturais, com estes participantes, nomeadamente foram

traçadas na direção das temáticas: (a) celular na sala de aula; (b) escritas marginais em espaços proibidos; (c) a invenção da beleza; (d) a cultura das torcidas organizadas nos campos de futebol; (e) as “gostosas” da cerveja; (f) celebridades e consumo; (g) o que pode o funk?; (h) caixinha de som multimídia na sala de aula; (i) pensamento All Star (referindo-se a marca e estilo de tênis de lona e borracha). Tais temáticas culturais se constituíram enquanto parte das estratégias micropolíticas que movimentam as forças dos discursos midiáticos e seus dispositivos identitários na contemporaneidade.

As estratégias micropolíticas, nesta experimentação didático-pedagógica, são as próprias relações rizomáticas que aludimos, ou ainda, o encontro da temática juventude com as forças desterritorializantes que se aliam com a diferença. Aliança que não faz exigências relacionais com a semelhança e nem com a comparação; que não cria condições de fixação do saber via verdade, via certeza, e muito menos zela pela moralidade subjetivada – que tanto interpela a identidade cultural juvenil em sua variação: roupas, práticas, corpos... Esta política rizomática ou política da diferença no planejamento cultural, desafia-nos a planejar, viver uma situação de ensino e aprendizagem na esteira do próprio processo de diferenciação da diferença. E assim, podemos afirmar que a diferença não cessa nunca de retornar às suas diferenciações, a um certo por vir plural, pois “na diferenciação a repetição não se confunde com a reprodução do Mesmo” (DELEUZE, 1997, p. 271). A diferenciação da diferença é o movimento da repetição que diverge, sem deixar reproduzir-se nas subjetividades codificadas.

Considerações finais

Por certo fomos arrastados pela matéria do presente texto durante sua produção. Os três temas de concentração que propomos – e que são aqueles que nominam esse texto e a disciplina que aqui já referimos – “Juventude, Mídia e Estudos Culturais”, foram implicados no espaço de um cenário contemporâneo de ensino e educação de jovens e adultos. No primeiro bloco, que de alguma forma enfatizava os temas “juventude” e “Estudos Culturais”, denominado *A juventude como identidade cultural, os Estudos Culturais e as variações da diferença*, julgamos termos criado um amplo espaço de crítica. Espaço que

acabou potencializando as possibilidades de ocupação da temática “mídia”, e que ganhou expressão nítida no segundo bloco, *A produção midiática como planejamento cultural*, onde propusemos, relatamos e indicamos possibilidades procedimentais, conceituais e didático-pedagógicas deste tipo de planejamento.

O texto, com o território – campo em variação – dos Estudos Culturais buscou funcionar como um disparador, um indutor de questionamentos que envolvam certa política da diferença. Arriscou tomar a diferença no interior das políticas de identidade e arrastá-la até o momento de sua produção, de seu maior grau de criticidade às formas de vida contemporâneas. Funcionou, acreditamos, na insistência de um movimento de desterritorialização dos efeitos culturais midiáticos e na potência de invenção de modos de vida ainda incertos, porém cheios de possibilidades de existência.

PROBLEMATIZAÇÃO

De pronto, para seguirmos, ficamos com alguma insistência procedimental e outras tantas interrogações; tais interrogações visam a somente prolongar o texto, convidar um possível leitor a desdobrá-lo de infinitas formas e, assim, também, escrevê-lo. Parece-nos que uma questão mantém-se pertinente aqui: como a proposição em torno das concentrações temáticas deste texto: Juventude, mídia e Estudos Culturais, suas noções e variações, articulam-se e se chocam com as tuas práticas habituais de planejamento?

De outra forma, o que pode ter sido deslocado, o que podes deslocar em aliança à força deste texto? O que pode tais temas e qual é sua implicação em um planejamento cultural? Na micropolítica da atuação didático-pedagógica, questiona-te com qual conceito de diferença, mídia e cultura operacionalizas teu planejamento? Nossa insistência, enfim, é uma interrogação pelos modos contemporâneos de produção de identidade e de diferença, pelos modos de produção das subjetividades na educação e ensino de jovens e adultos, nas novas possibilidades midiáticas de expressão e controle. Nossa insistência é, então, uma afirmação da abertura, da variação, da importância da crítica (no sentido estrito de “colocar em crise”).

“Insistimos, por que não?, na vida.”

“E tu, o que interrogas?”

“Em que insistes?”

“Sigamos!”

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. Apresentação: Uma escola pós-disciplinar? In: AQUINO, J. G. *Instantâneos da escola contemporânea*. São Paulo: Papirus, 2007. p. 7-18.
- CORAZZA, Sandra Mara. Temas culturais: apontamentos. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n. 5, p. 41-46, 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação. In: CORAZZA, S. M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005. p. 11-22.
- DELEUZE, Gilles. *Difference et répétition*. 9. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-166.
- FISCHER, Rosa M. B. Mídia, juventude e educação: modos de construir o outro na cultura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas [Education Policy Analysis Archives]*, v. 16, p. 1-20, 2008. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v16n2>>.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: M. Fontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-131.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. de Raquel Ramallete. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha; MATOS, Sônia Regina da Luz. *Disciplina: Juventude, mídia e Estudos Culturais*. Projeto: “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Educação e comunicação: pelas vias de uma didática da obra de arte*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2006.

ROLNIK, Sueli; GUATTARI, Felix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <www.autenticaeditora.com.br/autentica/teoria_cultural_e_educacao_-_um_vocabulario_critico/311>.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

3

Seminário de observação na EJA: para uma possível pedagogia das cidades

Máximo Daniel Lamela Adó*
Rochele Rita Andreazza Maciel**
Rosane Kohl Brustolin***

Introdução

O texto que aqui se apresenta visa tratar de certos traços desenvolvidos na disciplina denominada “Seminário de Observação”, ministrada no âmbito do projeto em que este caderno está contido. Podemos afirmar com certa segurança que tais traços atuam, mais ou menos, como predicados que seriam ativados em um movimento

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Teoria Literária e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor substituto da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor convidado da Universidade de Caxias do Sul.

** Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente na UCS, no Centro de Ciências da Saúde; Centro de Filosofia e Educação – Curso de Pedagogia – EAD e da equipe de apoio ao Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”. Coordenadora de projetos da Educação Básica no Colégio São José Caxias do Sul. Responsável pelo desenvolvimento do Tópico 2.

*** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Especialista em Formação Holística de Base pela Universidade Holística da Paz (Unipaz-Sul). Graduada em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora convidada no projeto EJA-MEC: Ler e Compreender o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea.

testemunhal daquilo que foi ofertado no “Seminário de Observação”. Lembremos, como observa Flusser (2011), de modo bastante simplificado, que é o predicado que faz valer certo significado de uma frase; é o predicado que unindo sujeito e objeto projeta a frase a um horizonte de significado, ou seja, com ele poderíamos analisar uma frase como ordenamento racionalizado de algo que chamamos de realidade. Então, seguindo essa simplificação, poderíamos tomar como eixo de nossa questão a seguinte frase: “O educador observa a cidade”; nessa frase temos *o educador* como sujeito, *a cidade* como objeto, e “observa” como predicado.

O educador, atuando como sujeito da frase, lança o predicado em direção ao objeto *a cidade* e, nesse lançar, temos a ação de observar como *modus operandi*, ou seja, como aquilo que atribui um fazer ao sujeito, e esse fazer foi destinado ao objeto: *cidade*. Dito isso, assumimos que tudo o que aqui se escreve nos serve de perspectiva, trampolim, palco, matéria (e que aqui reaparece como um relato de testemunha) de um modo de operar com a cidade, e o uso cotidiano de sua urbanidade, com valores pedagógicos. Isso quer dizer ter a cidade, também, como currículo. O conteúdo especial desse currículo não estaria em um modo de apreender o objeto, ou seja, um modo de apreender a cidade, mas em estabelecer, justamente, uma conjunção entre sujeito e objeto via predicado. O ponto de articulação de certa pedagogia da cidade, como nos propomos, é o de ter a observação como seu currículo. Se, com Dewey (1965), podemos afirmar que não há nenhuma separação entre método e matéria, uma vez que é via um método o modo pelo qual a experiência se processa, entende-se com isso que não se pode distinguir essa experiência de sua matéria ou, se preferirem, de seu objeto. Desse modo, não poderemos separar isso que chamamos de observação do objeto observado, assim como do sujeito que observa, em nosso caso, não podemos separar o educador da cidade e vice-versa. Dizer que temos a observação como currículo é afirmar, também, que há nesse conjunto: sujeito-predicado-objeto, isto é, educador-observação-cidade um movimento inextricável. Aprender esse movimento inextricável passa a ser uma assertividade para a EJA, uma vez que recoloca a esses educandos um mundo que insiste em ser de todos aqueles que fazem dele matéria e que, ainda, se percebem como matéria do mesmo.

Quando afirmamos que este texto reaparece como um relato de testemunha, estamos concebendo a ideia de testemunha como *tertius*, um olhar terceiro sobre o ocorrido. Um olhar terceiro, ou seja, que nos chega depois de nossa proposição em ato: o próprio seminário e seu exercício; tal movimento testemunhal nos devolve certa proposição de nossa prática por meio de um relato subsidiado teoricamente. É claro que toda essa cronologia é uma invenção que nos serve para ordenar o caos de nossas experiências. Concebemos um plano, traçamos recortes teóricos e teórico-metodológicos, preparamos as inserções para apresentar esses cortes, recortes, planos; elaboramos exercícios, desenvolvemos uma prática, relações se estabelecem, mas, no entanto, nada disso está sob nosso absoluto controle. Há um mistério que jamais será desvelado; uma relação do informe com a forma. Se há alguma verdade, essa não se separa de suas reformulações, ou seja, não haveria como propor a ordem de uma verdade acabada. Se há verdade a ser desvelada é ela o puro inacabado, um modo sempre provisório de olhar. Então, esse se admite como um relato de testemunha, pois, como afirma Borges (1992), no conto “Guayaquil”, ser testemunha é deixar de ser ator do vivido e passar a ser aquele que o olha e o narra, já não se é mais quem o executou, mas aquele que perspectiva um mundo (mesmo que seja o seu) em perpétua escritura e reescritura.

Contudo, neste texto não narramos fatos, mas tratamos do tema *observação na interface*, inseparável, dos sujeitos e seus meios, a fim de mostrar aos educandos jovens e adultos da EJA um modo de se perspectivar em seu meio. Ou melhor, mais que mostrar, agimos para despertar e fazer ver o meio do qual eles, e todos nós, estamos inseridos. Meio esse que, vertiginosamente, nos encontramos ao mesmo tempo que o constituímos.

A observação, desse modo, se dá como um relato sempre mediado. Nessa feita, as cidades e seus modos de uso passam a ser nossa dinâmica de atuação. Atuação escrita e que visa perspectivar uma pedagogia das cidades na educação de jovens e adultos. Nesse intuito, valemo-nos de três tópicos de concentração temática: *A cidade como locus de inscrição e aprendizagem; Corporeidade na cidade; e A cidade e sua relação com a educação sustentável*. Os três tópicos

compõem certa unidade para a perspectivação do tema tratado, qual seja: a observação como um modo de subsidiar e constituir uma pedagogia *das e nas* cidades. No entanto, não pode ser diferente, tal unidade é dotada de pluralismos irredutíveis. Escrita a seis mãos, assim como o desenvolvimento do seminário, procura se destituir de uma voz unívoca e se constitui por atravessamentos conceituais, transversalidades, conjunção de divergências e uma multiplicidade de vozes. Dessa forma, apresentamos o conjunto geral de cada um dos tópicos que seguirão, assinalando o caráter sempre provisório e recortado que escolhemos para abordar o tema.

O Tópico 1, intitula-se “A cidade como *locus* de inscrição e aprendizagem”, desenvolve-se: (a) apresentando um breve panorama da palavra-conceito *observação* inserida como princípio metodológico para as ciências humanas e sociais, destacadamente, na antropologia de Malinowski; (b) nota que observar é traduzir, pois é um modo de escrever e reescrever nossa relação com aquilo que constituímos e nos constituí, ou seja, que a observação resulta de um processo de reciprocidades; (c) destaca que a cidade se erige como currículo, constituindo e descentrando identidades. Esses pontos são apresentados por meio dos subtópicos: (1) *A observação como tradução*; (2) *A cidade currículo*.

O Tópico 2, intitulado “Corporeidade na cidade” procura: a) discutir alguns aspectos relevantes da corporeidade como linguagem na EJA; b) indicar uma educação que perspetive o olhar na percepção de si, do *outro na e pela* cidade; c) eleger componentes como demarcadores que operem de modo a evidenciar que linguagem e corporeidade são constitutivas do humano; d) motivar a composição de interlocuções de novas ações no cotidiano urbano, além das já apreendidas. Nesse sentido, destaca-se a corporeidade na cidade como parte que integra tudo o que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento e relações com o nosso próprio *eu* e com o mundo à nossa volta. Ante o exposto, discutem-se questões atinentes à corporeidade na cidade, a partir dos fundamentos conceituais de Bakhtin (1981, 1992), Merleau-Ponty (1990, 1999), Gonçalves (2007) e Moreira (1995), entre outros que são desenvolvidos nos subtópicos: (1) *A dimensão da linguagem na constituição do humano*; (2) *O trilhar da corporeidade*; (3) *A corporeidade e suas interlocuções*.

Logo o Tópico 3, intitulado “A cidade e sua relação com a educação sustentável”, propõe: a) refletir sobre a urbanidade do ponto de vista da inserção dos sujeitos como observadores de sua própria observação, na visão do não visto, mas do sentido e do intuído; b) contextualizar a educação para além do ambiental; c) reforçar que a ideia de sustentabilidade se erige a partir dos sujeitos por meio da linguagem como construtora de convivências e de opções de viver. Articulando a temática nos subtópicos: (1) *Os contextos da urbanidade nos paradigmas de convivência*; (2) *O observador reticente de sua objetividade*; (3) *A cidade e sua relação com a educação sustentável: linguagem e responsabilidade*; (4) *Sustentabilidade e educação ambiental nos caminhos da educação de jovens e adultos*; (5) *A observação e o observador incluso na educação ambiental sustentável*.

São esses os deslocamentos do texto; nenhum dos tópicos deseja mais do que apresentar um rico tema, o da constituição dos sujeitos e de seus espaços e dos espaços e seus sujeitos como diálogos persistentes. Tais diálogos podem ser concebidos como constituições de dinamismos espaço-temporais cotidianos. Esses dinamismos, como as cidades e os sujeitos que lhes dão sentido, são atravessados, constantemente, por fragmentos, rachaduras, perspectivas advindas de recantos do imaginário e de linhas poéticas que constituem seus fluxos. A cidade não para de mostrar a nós, humanos, que é pelo arranjo de nossas faltas e excessos que ela se constitui; que a cada fulgor poético se vislumbra um gesto dessa trajetória.

Aliás, é de gestos que uma cidade é feita, e aqueles que a erigem se subjetivam. Um som, uma frase ouvida, um risco, uma fachada, uma árvore, um sorriso, uma praça, um tapume, caminhos recortados, telhados ao longe, gritos, valetas, pernas apressadas, lixo acumulado, cobertores nas calçadas, pessoas: nas esquinas, debaixo de frontarias, de árvores e mais; todo um residual cotidiano conforma algo como uma poesia vivencial. Nosso objetivo não é mais do que provocar questões, alçar o dedo em algumas direções e dizer: observe e perceba que mesmo que o que veja não esteja lá, mesmo assim, tudo isso ainda nos pertence. Agora, olhe novamente e nos conte: quem te vê?

1 Educação, cidade e currículo como lócus de inscrição e aprendizagem

1.1 A observação como tradução

Quando se utiliza o termo *observação* no campo das ciências humanas e sociais evoca-se, de chofre, o nome de Malinowski (1884-1942), pois se, de alguma maneira, podemos dizer que foi Boas (1858-1942) o responsável pela invenção da etnografia por ser o primeiro antropólogo a fazer da observação direta e prolongada, *in situ*, um modo de participar de atividades que o ajudassem a pensar as diferenças humanas via análise das diferenças de suas culturas, podemos dizer, também, que foi Malinowski quem inseriu o termo *observação* como um princípio metodológico para o campo da etnografia.

Em *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*, publicado originalmente em 1922, Malinowski discorre a respeito das condições mais adequadas à pesquisa etnográfica, pesquisa essa desenvolvida por ele entre 1914 e 1918. Uma dessas condições explicitadas por ele seria a observação direta, prolongada e sistematizada, que veio a ser conhecida por “observação participante”. Como salienta Denyz Cuche (1999, p. 73), o grande mérito de Malinowski foi o de “demonstrar que não se pode estudar uma cultura analisando-a do exterior, e ainda menos a distância”. Uma *observação participante* seria a única maneira de conhecer em profundidade outra cultura procurando não incorrer no etnocentrismo. Tal princípio metodológico se vale da observação como um modo de imersão vigilante, ou seja, observar o *outro* por meio de uma partilha que lança mão de um mergulho em sua língua vernácula e em detalhes da sua vida cotidiana. Somente por meio dessa partilha se pode tomar o ponto de vista do autóctone.

Esse processo com relação ao modo de observação do *outro* com o intuito de transformar a observação em relato descritivo ou, melhor dito, em etnografia, equivale, de certo modo, à atividade de um tradutor. Em “A tarefa do tradutor”, Benjamin (2008) faz a seguinte pergunta: “Será que uma tradução seja válida em termos dos leitores que não entendem a obra original?”, e afirma:

Aquelas traduções que escolhem para si o papel de intermediário, que em nome doutro transmite ou comunica, não conseguem transmitir senão a comunicação, ou seja, o inessencial. E esta é uma das características por que se reconhece uma má tradução. Não será então aquilo que para além da comunicação existe numa poesia – e até o mal tradutor concede que aqui se situa o essencial – o que geralmente se cognomina de inapreensível, misterioso e “poético”? Ou seja, aquilo que o tradutor só consegue transmitir na medida em que também ele escreva poesia? Chegamos com isto à segunda característica das más traduções e que pode ser definida como transmissão deficiente e inexata dum conteúdo não-essencial. E assim continuará enquanto a tradução estiver comprometida a servir o leitor. A tradução só deve ir ao encontro do leitor no caso de também assim acontecer com o original. Mas se não for essa a finalidade do original como se poderá compreender que a tradução assuma tal prerrogativa? (p. 25-26).

Dito isso, podemos alimentar a ideia de que o trabalho do etnógrafo equivale, de algum modo, ao do tradutor, pois ambos se valem de imersão vigilante no universo do outro. Imersão que se estabelece para fazer dessa observação matéria que consista em certa comunicabilidade a respeito daquilo que foi observado ou, se preferirem, daquilo que foi lido. No entanto, ambos se colocam um problema: ter-se como centro com relação ao foco ou campo observado. Algo que podemos identificar, no caso da antropologia, como etnocentrismo. Pode-se dizer que Malinowski aponta como má-etnografia uma descrição que esteja, de certo modo, demasiadamente distanciada daquela cultura observada, ou seja, longe de suas prerrogativas constitutivas; Benjamin aponta como má-tradução, exatamente, um distanciamento de certo modo original pelo qual foi constituído o texto a ser traduzido. Parece que o que temos em ambas as tarefas, a do antropólogo e a do tradutor, não é mais do que uma relação com a forma de constituir um acontecimento que tem, ele mesmo, inadvertidamente, uma íntima relação com outro com o qual se associa. Uma tradução e uma etnografia sempre chegam depois, são posteriores à cultura e ao texto original.

Posteriores, no entanto, simultâneas, uma vez que o produto, tanto da tradução como de uma etnografia, reanimam, prolongam e dão continuidade à vida do qual “falamos”. Se há, nessas tarefas, uma responsabilidade ligada a certa restituição, a saber: a de permitir que por meio dela possa ser possível uma traduzibilidade, ou uma comunicabilidade sobre o *outro*, com o *outro* e do *outro*, tal responsabilidade está imbuída da ideia de que o que se traduz é, por efeito, certa conexão íntima, certa relação vital que, além de permitir a sobrevivência daquilo que se observa e serve como mote à tradução, permite, também, um prolongamento para ambos os acontecimentos, quais sejam: o do objeto-mundo-sujeito-observado e o do objeto-mundo-sujeito-observante. O termo *sobrevivência* age no sentido de dar, de alguma maneira, uma razão de continuidade ao modo de uma herança àquilo que a ação do observador se associa. No entanto, essa continuidade não se dá por meio de uma submissão literal com relação ao campo observado. Uma vez que uma literalidade não se transmutaria como traduzibilidade, mas, por tentar levar essa passagem, de um código a outro, tomada ao pé da letra, faria surgir um novo acontecimento, no entanto, desprovido de qualquer conexão íntima com a coisa observada, ou seja, surgiria como má-tradução ou má-etnografia.

Já ao falar em prolongamento, estamos recorrendo à ideia de que há uma história que se traça por meio desses processos. Uma história que se arma, de algum modo, pela reciprocidade de um importante jogo de erotismo que se estabelece nas relações que os observadores mantêm com os observados. De outro modo, podemos dizer que o que se traduz, e no sentido que nos propomos dar àquilo que se observa não é uma verdade vista ou lida, uma relação retiniana diáfana e linear, no sentido de achar que o visto ou o lido comporta uma transposição literal, ou seja, que caberia ser tomada ao pé da letra e descrita sem temores por meio de palavras com vontade de verdade. O que se traduz, o que comporta traduzibilidade, está em uma relação íntima e vital, carregada de intensidade e experiência emotiva, que sobrevive no patrimônio hereditário da memória das coisas;¹ o que comporta traduzibilidade são os gestos; gestos recortados

¹ Sobre o tema pesquisar a respeito da *pathosformeln* [fórmulas do patético] warburguiana.

de nossas existências: composições, arranjos, combinações que sobrevivem *nos* e *dos* gestos que compõem os movimentos de nossa história.

Um gesto, assim como uma narrativa, não relata algo para além dele mesmo, não relata um acontecimento, mas é o próprio acontecimento. Como nos diz Blanchot,

a narrativa é movimento em direção a um ponto, não apenas desconhecido, ignorado, estranho, mas tal que parece não haver, de antemão e fora desse movimento, nenhuma espécie de realidade, e tão imperioso que é só dele que a narrativa extrai sua atração, de modo que ela não pode nem mesmo “começar” antes de o haver alcançado; e, no entanto, é somente a narrativa e seu movimento imprevisível que fornecem o espaço onde o ponto se torna real, poderoso e atraente. (2005, p. 8).

A observação, nos parece, funciona do mesmo modo que a narrativa como explicitado por Blanchot; é, ela mesma, o próprio acontecimento.

Ao pensar uma disciplina denominada “Seminário de Observação” com o intuito de estimular o desenvolvimento de uma prática na EJA, que seja, *sine qua non*, a da observação da cidade para traduzir da mesma uma pedagogia das tarefas cotidianas, estamos pressupondo que observação, como ponderou Malinowski, seja uma imersão partilhada nas práticas do *outro*. No entanto, quando nosso observado, nosso autóctone, nosso *outro* somos nós mesmos no âmbito de nossas moradas, o exercício se torna um pouco vertiginoso. Nessa vertigem conjecturamos que observar a cidade no intuito de captar da mesma uma aprendizagem, ou seja, ter a cidade como uma experiência pedagógica, reverte-se na ideia de que temos a cidade como o *outro* a ser observado e traduzido. Nessa reversão, transformamos a cidade/objeto em sujeito e, novamente, o que nos interessa é perceber essa cidade como um outro que somos nós. Um outro constituído por nós que, por extensão, perspectiva a cotidianidade desses estudantes jovens e adultos como um espaço de produção de suas próprias tarefas como tarefas pedagógicas. Nesse

espaço de vida cotidiana são, eles mesmos, que se autorrefletem como constituidores dessas cidades que habitam; suas cidades, seus espaços, suas vidas.

Como nota Certeau (1996), a ideia de cidade funciona como um conceito operatório, um “*sujeito universal* e anônimo” (p. 173), que, ao modo de um nome próprio, se oferece como propriedade estável e que baliza estratégias socioeconômicas e políticas. Essa cidade, como um sujeito universal e anônimo, somos nós na medida em que tal sujeito toma as formas pelas quais as práticas desse espaço tecem certos efeitos e, também, condições determinantes da vida social. Se a cidade é um conceito operatório ao modo de um nome próprio, nossa identidade também o é. Uma identidade se produz como um tecido de tramas instáveis, que se estabilizam de modo operatório, para dar lugar a práticas singulares. Uma cidade se produz na agitação dessas singularidades que moldam seu espaço.

No entanto, no próprio conceito de cidade e sob os discursos que a fazem emergir de modo ideologizado, proliferam certas inteligências e combinações de poderes sem uma identidade legível, sem que haja tomadas apreensíveis, ou uma transparência racional. Acontece algo impossível de gerir. (CERTEAU, 1996, p. 174). Desse modo, parece-nos desnecessário afirmar que as próprias cidades, assim como seu conceito, são constitutivas de uma axiomática de multiplicidades, assim como as singularidades que as constituem. De algum modo, tudo isso parece insistir em uma fórmula que é especular. Aquilo que observamos é o que nos observa; o que vemos é o que nos olha. Ao dizer que o *outro*, a cidade, quando observada ou vista, nos observa ou nos olha e, antes disso, que esse *outro* observado somos nós, estamos dizendo, com Merleau-Ponty, que “qualquer coisa visual, por mais individuada que seja, funciona também como dimensão, porque se dá como resultado de uma deiscência do ser. Isso quer dizer, finalmente, que o próprio do visível é ter um forro de invisível em sentido estrito, que ele torna presente como uma certa ausência”. (2004, p. 43).

Ter a cidade como dimensão de nós mesmos e resultado de uma deiscência, ou seja, de uma abertura do ser é o mesmo que dizer que esse movimento do olhar para com a cidade é o movimento que situa todos no mundo, e esse mundo não é, de modo algum, uma

determinação oposta a nós todos envolvidos na EJA. Se, para Paz (2010), aprender a falar é aprender a traduzir, podemos afirmar que observar é traduzir, pois é um modo de estabelecer um procedimento de testemunha consigo mesmo. Um modo de perceber as relações que se estabelecem entre observador e observado à maneira de uma leitura. E ler é escrever, fazer de nosso repertório inscrição, ou seja, composição e experimento.

1.2 A cidade currículo

Cidade e currículo são modos de conhecimento; tomam e dão forma àquilo que nos tornamos. Ao falar em cidade, nosso foco está em sua constituição por meio de urbanidades, ou seja, pelo modo que esses conjuntos edificados que constituem nosso habitar se estabelecem via organizações socioespaciais. A palavra *urbano* deriva, etimologicamente, da palavra latina *urbanus*, adjetivo que significa pertencente à cidade e que, por sua vez, deriva de *urbs*, e essa provém de *urvum* que designa a parte curva do arado. Diz-se que, antigamente, quando se queria fundar uma cidade, traçava-se seu espaço com o arado (MONLAU, 1856). Com essa abordagem, podemos perspectivar nossa atenção à ideia de que essa *urbs* [cidade] surge de um risco no chão; de um traçado que, de algum modo, se torna narrativa e lhe dá destino.

Sabemos, então, que, ao falar em cidade, não estamos falando de uma paisagem imóvel, de um construto idealizado como valor de verdade estanque. Estamos falando de espaço-tempos de narrativas, memórias e transfigurações identitárias. De inscrições que agem como marcas que nos dizem que as cidades são os seus usos e o modo como esse espaço se edifica pelos seus agentes produtores; são resíduos de atos formadores, resíduos de traçados que se constituem na medida em que se expressam.

Dessas expressões podemos constatar a sobreposição de outras, ou seja, se uma cidade pode ser vista como um conjunto de resíduos constituídos e constituintes de narrativas, essas são constituintes e constitutivas de outras formando um caótico todo-organizacional que podemos visualizar por meio de suas classificações. Nossa vida em sociedade é constitutiva dos modos como nós, humanos,

organizamos e relatamos nosso espaço-tempo e é a isso que estamos chamando de narrativa, pois é na medida em que narramos para nós mesmos, pelo seu uso e atributos, as variadas instituições sociais (educação, família, economia, política, etc.) que compomos aquilo que nos tornamos.

Desse modo, o uso que damos a uma cidade é, também, a constituição e o uso da mesma como currículo. Nesse sentido, a cidade pode ser concebida como matéria de conhecimento, ou seja, um currículo que concebe as culturas como multiplicidades que se expressam na esfera pública. “O conhecimento que constitui o currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (SILVA, 2011, p. 15).

Se a cidade pode nos servir de currículo, pois no seu uso e sua materialidade lidamos com alguma forma de conhecimento, seria porque, de alguma ou de todas as maneiras, somos afetados por ela. A ideia de conhecimento que nos interessa aqui ressaltar não é a de conhecer por conhecer, mas se coaduna com uma concepção spinozista: “Trata-se de conhecer para ser afetado, e ser afetado de tal forma que possamos ser felizes.” (SÉVÉRAC, 2009). Spinoza concebe que o conhecimento é o mais potente dos afetos e traça, no livro intitulado *Ética*, a ideia de que o que deve ser foco de conhecimento para o homem é, principalmente, sua maneira de afetar e ser afetado, pois, por meio de seus afetos, os homens autoexplicitam seus comportamentos, tormentos e felicidades. Para Spinoza

nada se produz na natureza que se possa atribuir a um defeito próprio dela, pois a natureza é sempre a mesma, e uma só e a mesma, em toda parte, sua virtude e potência de agir. Isto é, as leis e as regras da natureza, de acordo com as quais todas as coisas se produzem e mudam de forma, são sempre as mesmas em toda parte. Consequentemente, não deve, igualmente, haver mais do que uma só e mesma maneira de compreender a natureza das coisas, quaisquer que sejam elas: por meio das leis e regras universais da natureza. É por isso que os afetos do ódio, da ira, da inveja, etc., considerados em si mesmos, seguem-se da mesma

necessidade e da mesma virtude da natureza das quais se seguem as outras coisas singulares. Eles admitem, pois, causas precisas, tão dignas de nosso conhecimento quanto as propriedades de todas as outras coisas cuja mera contemplação nos causa prazer. (2007, p. 161-163).

Considerar uma cidade currículo é considerar seus modos de afetar e ser afetada por nós que a constituímos e, assim, formamos parte de seu todo, inextricavelmente, confuso, no entanto, compositivo com nossas identidades. A cidade currículo oferece suas marcas como materialidade de afecção, questões de linhas e de superfície. Uma cidade currículo é uma cidade que se observa no intuito de ser percebida como modo de nos afetar em todas as suas constituições espaço-temporais: o traçado de suas ruas com relação à mobilidade cotidiana, o uso que damos a elas, quem, quando e como se institui seus valores de uso e, também, seus valores de troca. Desse modo, ter a cidade como currículo se torna matéria indispensável para lidar com jovens e adultos inseridos no âmbito da EJA, pois a mesma corrobora uma compreensão identitária inseparável de suas práticas cotidianas, sejam elas na escola, no trabalho, nos trajetos, com os amigos e familiares, etc. O caminhar pelas cidades, por seus espaços e os próprios caminhantes, especularmente inseridos, ativa e conscientemente em seus usos, se torna matéria pedagógica; matéria de escrita de vida.

Mas que cidade é essa que nos atravessa e nos afeta? Qual é a cidade que perspectivamos no uso cotidiano? Como percebemos a cidade? As perguntas não são inocentes e tampouco comportam que se possa dar uma resposta fácil. No entanto, são potentes no sentido de que, com elas, possamos, a cada vez, fazer-nos novas perguntas; constituir nossa vida cotidiana com esse espaço que habitamos e nos habita, de modo que com ele não banalizemos nossas práticas com respostas moralizantes e de tirocínio parco.

Poderíamos, desse modo, de maneira aligeirada, afirmar que uma pichação em um muro ou, ainda, na escultura de um prócer que confirma uma história hegemônica e que esteja erguido em praça pública, seja um ato de vandalismo para com a cidade; o mesmo ao ver um monte de árvores marcadas para serem arrancadas em função

da ampliação de uma avenida. Nesses casos, a resposta não pode ser elaborada sem que se faça uma pesquisa que nos coloque em relação mais íntima com o contexto; uma imersão vigilante a respeito das afecções dessas coisas: muro, estátua, praça, bairro, árvores, avenida, carros, pessoas. As questões geram uma série de novas perguntas: quem quer esse muro? Quando foi edificado? Quem não o quer? Quem o quer vestido de suas marcas? Quem precisa de uma avenida maior? Quais das nossas decisões cotidianas se inserem ou insidiam que essas medidas se expressem desse modo ou de outro e assim por diante?

Quando o escritor uruguaio Juan Carlos Onetti se põe a escrever a respeito de um povo, um conjunto de personagens que compõem o que a crítica literária veio a chamar de “Ciclo de Santa Maria”, ou seja, um conjunto de habitantes de uma cidade por ele imaginada, uma cidade de província rio-platense, seu primeiro traço para formar os tipos psicossociais e as idiosincrasias que constituem a gente dessa “terra” foi o da circunscrição de uma cidade e suas cercanias. Para que essas personagens fossem tão ricas quanto vivas, foi necessário que antes fosse traçado certo espaço da cidade que as constitui. As quadras, a posição geográfica com relação ao rio, o estilo das edificações, a praça, a igreja, o bar, o hotel, o cemitério. Tudo isso foi imaginado a partir de um esboço que, mesmo que tosco, soube fazer ver um risco no espaço, fez surgir, dessa vez do lápis e não da curvatura do arado, uma *urbs*.

Quando lemos os romances que compõem esse ciclo, ou seja, todo um conjunto de narrativas que se passam nessa cidade imaginária e imaginada, pode-se ler neles, também, uma cidade currículo, uma cidade que marca suas personagens como anti-heróis que parecem lutar por guerras desde sempre perdidas, que evidenciam em suas práticas certa pequenez do mundo. Toda a idiosincrasia dessas personagens só é possível pelo uso que o narrador faz do espaço que permite que sejam vivas: a cidade de Santa Maria.

A cidade pode ser entendida como currículo, também, pois nela pessoas vivem sua vida cotidiana. Podemos dizer, com Featherstone (1995), que o conceito sociológico de *vida cotidiana* se revela de difícil definição. Quiçá tal dificuldade esteja, justamente, pelo fato de ser na vida cotidiana que se produzem nossas narrativas, as mesmas

que dão base para que nasça tal conceituação e definição. É difícil de aprender, pois é ela mesma, fim e meio de algo que se pretende alcançar. De qualquer modo, o que nos interessa demarcar é que “aventurar-se nesse campo é explorar um aspecto da vida cujas características fundamentais são aparentemente desprovidas de método e se mostram particularmente resistentes a uma categorização racional”. (1995, p. 83).

No entanto, podem-se delinear características que são frequentemente associadas à vida cotidiana. A rotina, os automatismos de repetição de crenças entre outras práticas, etc. Desse traçado da vida cotidiana em interface com os espaços onde elas ocorrem (espaços da cidade) pode-se delinear um currículo constitutivo de um universo mundano, ordinário, de manutenção ou ressignificação de espaços não individuais e de socialização (ou não) das pluralidades constitutivas de nossas faltas e excessos.

Uma cidade e seus usos explicitam suas ideologias de forma direta ou indireta. Se um currículo é um plano que nos diz o que deve ser ensinado, a cidade, com sua matriz espaço-temporais e dinamismo que distribui as mobilidades nesse espaço, nos diz como quer que seja erigida sua utilização. O modo como a cidade é organizada reflete interesses particulares de grupos dominantes, pois sua história insiste em ser narrada de um ponto de vista sedentário e que age a favor de um aparato de Estado unitário.

Mas uma cidade é composta e ligada por tantos observadores que sua multiplicidade faz correr uma variação contínua e descentrada de usos. O que nos interessa chamar a atenção é que ela também funciona como um currículo. Diz-nos o que apreender quando nos interdita ou nos dá livre passo ou, ainda, quando nem percebemos que ali está. Nos afeta em seus túneis, paradas e esquinas. Cabe-nos, talvez, olhá-la de frente como ao nos olhar no espelho e perguntar: O que pode uma cidade em nós? O que podemos nós na cidade?

2 Corporeidade na cidade

2.1 A dimensão da linguagem na constituição do humano

A linguagem é essencial para aprender. Ela permite construir e reconstruir significados, ampliando e tornando mais complexos

nossos conhecimentos. Mais do que apenas nos ajudar a comunicar conhecimentos acabados, a linguagem nos desafia a relacionar e a construir pontes entre o conhecido e o desconhecido, como também a ressignificar o experimentado.

A partir dessa afirmação, objetiva-se compreender que a linguagem pode propiciar experiências na vida cotidiana para ações diversas e principalmente desenvolver tessituras e entrelaçamentos com a corporeidade na cidade. Quer dizer, ações que formam e são formadas pela linguagem e constituem, por intermédio dela, um recurso para o sujeito se expressar social, cultural e subjetivamente, percebendo o ser e o agir de si e de outras pessoas. Essa capacidade humana possibilita a expressão pelo pensamento, expresso tanto pela palavra (oral ou escrita) quanto pelos gestos corporais, ou seja, via meios que nos permitem enunciar percepções individuais e coletivas.

A presença de estudos da linguagem na EJA volta-se para à ampliação do conhecimento dos sujeitos por meio da experiência vivida, ou seja, não se enfatiza a prioridade somente de ensinar questões linguísticas, mas de ter a linguagem nessa modalidade de ensino como o conhecimento de mundo nas diversas culturas.

Tais relações constituem a linguagem que Bakhtin (1992, p. 123) define não como um sistema abstrato de formas linguísticas nem como um enunciado monológico isolado, mas como a superação dialética dessas posições dicotômicas pelo “fenômeno social da interação verbal”. A linguagem, entendida como uma capacidade humana, possibilita a comunicação por meio da expressão do pensamento pela palavra, pela escrita, por meio de sinais, pelos gestos corporais, recursos para enunciar o que as coisas significam; enfim, estende-se a corporeidade.

Bakhtin (1981) entende a linguagem como um aspecto construtivo do ser humano, e a língua como um fenômeno social. A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Nesse sentido, Bakhtin vê a linguagem numa perspectiva de totalidade e que se efetiva continuamente através da comunicação verbal. A linguagem dá-se por meio da interação verbal, que forma uma realidade fundamental da língua. Na concepção bakhtiana, a linguagem pressupõe o interacionismo, isto é, trata das

relações do *eu* com o *outro*, não o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais expressas numa situação de enunciação.

Se a linguagem se dá nas relações sociais, a palavra de um sujeito responde à voz de outros enunciadores anteriores. Há várias formas de expressão, pois comunicar envolve a ideia de partilhar e de transmitir a informação entre dois ou mais sistemas. Esse processo acontece, pois, de modos distintos. Nesse sentido, procura-se discutir elementos significativos de ações da vida cotidiana que podem ser expressas pela linguagem verbal e pela não verbal. Essas atuam concomitantemente nas interações entre os sujeitos, complementando-se ou se contrapondo. Quer dizer, a linguagem verbal pode ser usada para ampliar ou precisar a não verbal e vice-versa.

A linguagem verbal está entrelaçada às demais formas de comunicação e, com elas, evoluem as relações de sentido para cada indivíduo, isto é, as relações dialógicas são individuais e sociais. Contudo, busca-se, por meio da linguagem poética, a possibilidade de dizer o não dito, o oculto, o negado pela racionalidade. É uma linguagem simbólica, capaz de trazer à tona as necessidades expressivas e comunicativas, tanto conscientes como inconscientes.

A poesia tece relações com a linguagem e, a partir dela, apresenta palavras sensíveis aos leitores. Oberg (2005, p. 58) defende que ela toca, emociona, mobiliza o ser humano, tanto em nível racional como emocional, possibilitando uma vinculação diferenciada consigo mesmo, com o *outro* e com o mundo. A poesia manifesta-se como uma consciência que conhece certa natureza e a admira, manipula-a, transforma-a pela significação, porque é a arte da palavra, e sua essência é a linguagem esteticamente organizada, de modo a efetivar a expressão e a comunicação. Dessa forma, pelo seu caráter inaugural no emprego da linguagem verbal, a poesia tem características que permitem não apenas o encontro das pessoas com sua própria subjetividade, mas também a construção de uma espécie de rede invisível, ligando aqueles que compartilham a experiência da fruição poética.

Já a linguagem não verbal, por meio de movimentos corporais, é parte dos canais de comunicação que o ser humano utiliza para propagar suas emoções, personalidade, gestos e, principalmente, expressar-se com seu corpo. Dessa forma, ao mesmo tempo que o

sujeito se abre ao mundo, impregna-se da interioridade do *outro*. O corpo, por sua vez, é feito das coisas do mundo, mas, ao mesmo tempo, distingue-se pelo que se desvela de cada ser. O corpo possui uma intencionalidade individual que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual os sentidos se intercomunicam. Segundo Gonçalves (2007, p. 66), essa integração dos sentidos só pode ser explicada por ser um único organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual ele coexiste.

Desse modo, é necessário ter essa perspectiva de que a experiência² é originária do corpo consigo mesmo e da relação homem-mundo, porque é por meio dela que o corpo é explorado, tocado, percebido, significado. Ao ser tocado, o corpo se percebe e, ao mesmo tempo, reflete sobre si mesmo. Esse conceito é inovador e aberto para novas significações, pois supera a cisão entre sujeito e objeto. Nesse sentido, a linguagem não verbal é compreendida, representada, significada a partir da expressão corporal. O termo *expressão* significa, nesse contexto, manifestar comunicação com o outro, conhecimentos, sentimentos ou emoções. Expressar-se equivale a agir criativamente, é fazer-se fazendo, é movimento, processo de onde emerge, simultaneamente, o conhecimento de si e do mundo do próprio sujeito, enquanto ele se afirma como sujeito criativo, sendo que sua expressão é seu trabalho criativo. (SILVA, 1987, p. 35). Nesse sentido, a expressão é ação, e essa também é conhecimento.

² Retoma-se o significado proposto por Larrosa (2001, p. 21) para compreender o significado da palavra. O estudioso argumenta que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Isso significa que a relação entre a vida do ser humano e o conhecimento adquirido no contexto deve ser cada vez mais mobilizada, pois a experiência é rara, assim como aquilo que faz sentido para cada um. A palavra *experiência* sugere caminho, passagem, risco, perigo, necessidade de abertura e predisposição para vivê-la intensamente. Esses elementos podem explicar por que os sujeitos resistem a viver experiências e indicam que só estando abertos para experienciar, os indivíduos poderão se transformar. O autor destaca também que a experiência é uma paixão (2001, p. 26) e que não se pode captá-la a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto é sujeito agente, ou mesmo a partir de uma teoria das condições de possibilidades da ação, mas somente a partir de uma lógica da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional.

Enfim, sinaliza-se que as percepções voltadas ao conhecimento da dimensão da linguagem na EJA como uma ferramenta para a compreensão do mundo e de si mesmo, como também para o conhecimento do contexto de valores pessoais, sociais e culturais representados, podem constituir tessituras da linguagem na cidade.

2.2 O trilhar da corporeidade

Discutir sobre corporeidade, atualmente, ainda gera dúvida em virtude da complexidade que é falar de corpo e, principalmente, de acolhê-la com a linguagem. No entanto, esse estudo busca esclarecer algumas discussões panorâmicas sobre essa temática acerca do significado que ela pode ter na constituição do humano.

Nesse sentido, o interesse pela compreensão do humano provoca questões que permeiam o próprio sentido existencial, e, se o nosso interesse é olhar nessa direção, buscam-se quaisquer que sejam os dados que nos forneçam explicações, conceitos e definições. Entretanto, a complexidade humana gera cada vez mais incertezas, impossibilitando definições fechadas e objetivas. A dimensão desse conceito navega para muito além de perceber o corpo na cidade como matéria, cadáver, mas trafega na dimensão de *ser um corpo* que pode ter um sentido mais amplo do que aquele que estamos habituados a observar e a conhecer. Por isso, procura-se na filosofia de Merleau-Ponty entender que *somos um corpo* e que estabelecemos relações com o mundo.

Desse modo, entende-se aqui o termo *corporeidade* como aquilo que integra tudo o que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento e relações com o nosso próprio *eu* e com o mundo à nossa volta. Também abrange a ideia de que o nosso corpo é constituído não somente pelo que nos é próprio (nossos genes, células, órgãos vitais, etc.), mas também pelos contextos social, econômico, cultural e natural em que vivemos. (FIORENTIN; LUSTOSA; ROCHA, 2004, p. 336). É que a corporeidade dialoga com a cidade porque nela vivemos, passamos por ruas, avenidas, praças e campos, encontrando outros corpos ao longo desse caminhar e esbarramos nas diferenças, nas igualdades, nas necessidades, nos desejos que se encerram em cada sujeito.

Essa relação entre corporeidade e cidade ocorre por encontros estabelecidos no decorrer do tempo e no espaço permitido por nós, podendo tornar-se significantes ou indiferentes ao nosso olhar. Sob essa perspectiva, as palavras de Moreira (1995, p. 17) advogam que esse fenômeno chamado corporeidade desvenda os olhos para olhar atentamente sobre esse fenômeno e que é necessário adentrar no domínio do impreciso, do complexo, das imperfeições e da desordem do mundo real, excitar o invisível, ou melhor, revelar a possibilidade do sensível, que normalmente está no outro lado do corpo.

A corporeidade procura integrar não só dimensões da materialidade (ossos, músculos, articulações), mas também de imaterialidade (emoções, criatividade, ludicidade, etc.). Historicamente, a cultura e a educação desprezaram essa unicidade corporal. Tratar predominantemente o corpo como um abrigo da nobre mente, ou como uma máquina, um objeto a ser educado, treinado para ser mais forte, mais alto, mais veloz, mais belo, mais jovem ou mais saudável, reforça esse dualismo. Gonçalves (2007, p. 99) corrobora esse pensamento, ao afirmar que o homem é uma unidade, e que isso significa não negar a existência de sentimentos, pensamentos e ações. Nesse sentido, importa pensar o corpo como possibilidade de vivenciar em unidade o sentir, o pensar e o agir.³ Dessa forma, opondo-se às correntes de pensamento dualistas, o corpo nos revela sobre si por meio de sensações, mas essas não são suficientes. Às vezes, emprega-se a palavra *sensação* com outros sentidos, tais como impressão, intuição, percepção, pressentimento, imaginação, emoção. O corpo, para os sujeitos, pode ser fonte de descoberta e de afirmação, via experiências prazerosas que venham a lhe dar segurança. Por isso, pode oferecer ao sujeito possibilidades de explorar, conhecer e afirmar-se como único, para vencer inibições, medos e também para ousar, fazendo algo de novo para si e muitas vezes para os demais.

³ Os termos *sentir*, *pensar* e *agir* são trazidos do título do livro de Gonçalves (2007), que busca respostas para compreender questões como: O que são o homem e a realidade social? Qual o sentido da corporalidade e do movimento na vida humana?

A corporeidade vai além do simples ato mecânico e físico de fazer, traz a tentativa de mostrar o corpo como linguagem e, dessa forma, revelar um olhar voltado à superação da cisão entre corpo e mente, ampliando uma direção para exercer ações corporais de natureza diversa, por meio de habilidades ligadas ao perceber, sentir, expressar, imaginar, criar, experimentar e dialogar e trocar com o *outro*.

A maneira como a corporeidade pode ser vivida enriquece as trocas, sejam elas entre o *eu* e o mundo, com o mundo e com os outros pelas relações pessoais. Procura-se aqui fazer valer a essência dos conceitos básicos de Merleau-Ponty,⁴ a partir da qual se constrói uma possível reconciliação entre mente-corpo, visto que o autor percorre à via do meio, da experiência, escapando do pensamento dualista. O filósofo reconhece que estamos em um mundo que, ao mesmo tempo que parece nos anteceder e ter existência independente, é inseparável de nós e, nesse espaço, nessa abertura entre o *eu* e o mundo, entre o interno e o externo, inaugura um pensamento que se situa entre os dois: corpo e mente. Nessa concepção, o corpo será fonte de toda experiência possível, tendo um papel fundamental na constituição de si e do mundo. Um mundo que, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 14), “é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. O filósofo volta-se às coisas mesmas, para um mundo anterior ao conhecimento e à análise que podemos ter dele.

Para Merleau-Ponty, o corpo é abertura ao mundo e um centro de ação. “O homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece.” (1999, p. 6). Não há, assim, uma categorização de erro na ação ou na percepção, para classificar uma ação como desviante ou desadaptada. É a partir dessa inserção no mundo que Merleau-Ponty disseminou amplamente a proposta de corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo. Isso significou um reconhecimento do fluxo de informação entre o interior e exterior, entre informações biológicas

⁴ Merleau-Ponty, filósofo, nasceu em 14 de março de 1908, na França. Suas obras mais importantes de filosofia foram de cunho psicológico: *La structure du comportement*, em 1942, e *Phénoménologie de la perception*, em 1945. Faleceu em 4 de maio de 1961, em Paris.

e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam de aspectos opostos, mas de uma perspectiva cognitiva e da experiência vivida. Ao mesmo tempo que o sujeito se abre ao mundo, impregna-se da interioridade própria de cada sujeito.

Assim, é um desafio perceber, sentir, criar, expressar, descobrir, explorar, conhecer e pensar sobre a corporeidade. Trata-se de um contexto histórico, biológico, educativo e cultural. Tal aspecto abre a possibilidade de compreender o ser humano na sua complexidade. Portanto, o breve panorama apresentado sobre o trilhar da corporeidade deve constantemente ser modificado, a fim de obter elementos que auxiliem a compreender de forma mais profunda a relação entre o ser humano e o mundo.

2.3 A corporeidade e suas interlocuções

É um desafio perceber, sentir, criar, expressar, descobrir, explorar, conhecer e pensar a corporeidade no meio de tantos acontecimentos que ocorrem em nosso cotidiano. Tal aspecto abre a possibilidade de compreender o ser humano como uma obra de arte. Além disso, aponta para que se vá exercendo ações por meio da experiência vivida, a fim de obter elementos que auxiliem a compreender de forma mais profunda a relação entre o ser humano e o mundo.

Dessa forma, importa perceber que a corporeidade pode estabelecer contato com o mundo, e que o sujeito se engaja no mundo e que compreende os outros. Por isso, considera-se a maneira de ser de cada sujeito. Pode-se dizer que podemos construí-la a partir de interlocuções com ações voltadas à sensação, à percepção, aos sentimentos, à expressividade, à criação e ao diálogo com os outros. Nesse sentido, não é uma tarefa fácil de constituir essa composição, pois implica entender que, por meio dessas ações, há diferentes concepções, passíveis de se reconhecer, em cada ser humano, um sujeito que cria utopias, que sonha, que inventa, que constrói mundos e que não se limita à educação técnica voltada ao mecanicismo para o simples ato de fazer.

A corporeidade e suas interlocuções abrangem aspectos ligados à linguagem, pois o processo de relação entre o homem e o mundo ocorre pela linguagem que possui o objetivo de comunicação. O texto dedica-se a esclarecer que a linguagem e a corporeidade na EJA

se constituem conforme argumentos destacados acima, mas que há necessidade de incluir, na temática *Corporeidade na cidade*, a compreensão sobre percepção, porque, segundo Merleau-Ponty (1990, p. 92), ela é constitutiva do ser humano. A primazia do homem é perceber. Perceber, para ele, é tornar algo presente a si, com a ajuda do corpo.

A percepção faz parte habitual da nossa vida, porque, além de constituir o ser humano, ela organiza e interpreta as suas impressões sensoriais, para atribuir significado ao seu meio e auxiliar o sujeito a viver na cidade. Consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos. A percepção pode ser explorada por vários elementos, dentre eles o biológico, o fisiológico, o psicológico e o cognitivo. Esses são específicos de cada sujeito, que capta de maneira diferente o mundo que o cerca por meio das experiências vividas. As coisas não se dão efetivamente na percepção, que é recolhida interiormente por nós, reconstruída e vivida como vinculada a um mundo cujas estruturas fundamentais temos conosco e do qual ela é apenas uma das concreções possíveis. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 240).

Na percepção, dá-se um acoplamento entre nós e as coisas, uma comunhão, um acasalamento. Ela nos fala pela organização dos seus aspectos sensíveis, e suas aparências se comunicam entre si, passam umas às outras. O sentido de uma coisa habita essa coisa como a alma habita o corpo: não está atrás das aparências, por isso, dizemos que, na percepção, a coisa se nos dá em pessoa ou em carne e osso. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 333). Para esclarecimentos técnicos, faz-se um diferencial entre sensação e percepção. A sensação é a capacidade de codificar certos aspectos da energia física e química que nos circunda, representando-os como impulsos nervosos capazes de ser compreendidos pelos neurônios, ou seja, é a recepção de estímulos que vêm do meio externo, captados por algum dos nossos cinco sentidos: visual, auditivo, tátil, olfativo e gustativo. A sensação permite a existência desses sentidos. Já a percepção é a capacidade de interpretar essa sensação, associando informações sensoriais à nossa memória e cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento. Por exemplo, quando observo um indivíduo realizando movimentos repetidos, ele

é captado pela minha sensação visual, que vai interpretar e associar aquela imagem a um conceito, que eu posso estar vendo uma imagem que se associa a alguma coisa, a alguém, a uma obra de ficção, a alguém que já fez isso, etc. A percepção está ligada aos nossos sentidos. Acredita-se que sensação e percepção são diferentes, mas complementares entre si.

Piccollo (1995, p. 60) explica que, para Kant, tudo o que eu percebo acontece em duas categorias: tempo e espaço, coordenados, dentro dos quais qualquer impressão sensível chega por meio dessas categorias. A percepção tem como base o tempo e o espaço e se transforma numa via de acesso ao objeto, ou seja, nas palavras de Merleau-Ponty, é toda experiência que nos dá a própria coisa.

A definição de espaço pode ser uma lógica que exprime a organização sequencial e linear na linguagem verbal. O espaço nasce das relações de si mesmo com o objeto, das relações dos objetos entre eles. (VAYER, 1984, p. 118). Da mesma forma, a representação mental de um espaço orientado, onde o corpo está situado como objeto, implica desempenho de outras funções cognitivas. Pode-se dizer que o espaço é elaborado por meio da ação, e que seu conceito deve ser elaborado, construído interiormente, pois é fundamental para o convívio em sociedade.

As noções de corpo e espaço estão ligadas ao tempo. Essa relação próxima com o espaço acontece porque as relações espaciais são elaboradas por meio da ação e da noção de tempo, daí a necessidade de vivenciar com seu corpo. Por isso, Le Boulch (1988, p. 332) define o tempo como percepção temporal e afirma que isso é a passagem do tratamento automático da informação temporal, traduzida por um ajustamento motor rítmico, à análise consciente (operação cortical), realizada graças à atuação de uma forma de atenção seletiva. Esse processo vai sendo elaborado/construído ao longo do tempo, por meio de um trabalho mental que se vai fazendo/construindo.

A percepção do tempo abrange a capacidade de captar, em uma unidade perceptiva, uma série de mudanças que duram apenas alguns segundos e que correspondem ao presente psicológico, ou seja, o tempo é organizado em função da percepção. Alguns conceitos são importantes para organizar e coordenar as relações temporais pela

representação mental dos momentos do tempo, como o ritmo. O ritmo não envolve somente as noções de tempo, mas também as noções de espaço. Esse pode estar em diversas coisas da nossa vida, como na respiração, no sono, na atividade muscular, na locomoção, na palavra, etc. e podem ser mais lentos, mais rápidos, dependendo do comportamento de cada sujeito. Le Boulch (1986, p. 111) traz o conceito de movimento rítmico que significa um movimento global bem-coordenado. Esse movimento tem um caráter harmonioso e traduz a unidade de uma personalidade expressiva. Podemos dizer que esses movimentos se aperfeiçoam na medida em que eles se reproduzem.

Enfim, as palavras de Picollo (1995, p. 60) complementam que, se a via de acesso da percepção são o tempo e o espaço, é vivendo, experimentando a espacialidade por meio do meu corpo que percebo o mundo. Num estado de alerta para o mundo, situo-me no espaço e no tempo; é sendo que posso perceber. Não percebo a percepção do *outro*, mas a revelação da sua percepção. Portanto, só posso perceber se demonstro manifestações corporais. Assim, a corporeidade e suas interlocuções constituem-se em possibilidades de ampliar os horizontes dos participantes da EJA, em observar a si e aos outros.

3 A cidade e sua relação com a educação sustentável

3.1 Os contextos da urbanidade nos paradigmas de convivência

Pensar a constituição de uma educação de adultos passa pela reflexão sobre uma educação de adultos na cidade, vinculada, portanto, a uma urbanidade que constitui o espaço de convivência humana em boa parte da territorialidade mundial. Urbanidade que se dilui numa infinidade de índices que, do ponto de vista estatístico, tentam fazer leituras e interpretações das vidas na cidade. Esses índices permitem vislumbrar o paradigma de vida predominante nas cidades. Cada vez mais, marcadores sociais, como violência, criminalidade, depredação ambiental e doenças de toda espécie, se impõem delineando os domínios de ação que predominam nos ambientes urbanos. No entendimento de Maturana (1998), esse conceito da Biologia do Conhecer – domínio de ação – funda uma relação de coerência entre as ações dos seres vivos na construção de seu viver na linguagem, na

dinâmica das conversações, isto é, no domínio de ação de um ser é onde ele vive e interage pela linguagem, transformando-se.

Na medida em que vivemos *na e pela* linguagem, somos observadores e observados *na e pela* linguagem, refletimos sobre o que nos acontece, explicamos e ouvimos explicações. No entanto, o que explicamos e ouvimos se dá, de acordo com Maturana (1998), em determinado domínio de ação, e é a convivência na coletividade que funda tais domínios. Esses domínios, na rede urbana, configuram certos paradigmas sociais.

Segundo Kuhn (2003), quando o conjunto de teorias disponíveis num determinado tempo histórico não mais conseguem abarcar os objetos da ciência, emergem teorias que configurarão um novo paradigma científico. Paradigmas são, portanto, modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica. Pellanda (2009) considera que, nesse contexto, “há sempre um grupo de pressupostos básicos e conceitos fundamentais que vai fazer o papel de urdidura de uma rede orgânica e coerente que é o paradigma”. (p. 13). Seguindo essa trilha explicativa, Capra e Steindl-Rast (1990) entendem paradigma social a partir de fatores subjetivos que constituem a trama de relações; portanto, vigente num determinado contexto social: um paradigma social é uma constelação de conceitos, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, formando uma visão particular da realidade que constitui a base da maneira segundo a qual a comunidade organiza a si mesma. (p. 43).

Pode-se afirmar, então, que paradigma é uma forma de percepção epistemológica do mundo. Porém, como ressalta Morin (2002), seu papel, ao mesmo tempo que subterrâneo, é soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. Essa ideologia pode se constituir no caminho da simplificação, dificultando perceber a trama sistêmica das relações, ou no caminho da complexificação, possibilitando apreender a realidade na intrincada rede onde todos os elementos funcionam em conjunto e se relacionam em interdependência. Esses paradigmas – simplificação e complexificação – estão intrincados numa rede de relações que se disseminam na convivência social e em certo contexto histórico.

A partir do pensamento ocidental (preponderantemente europeu do século XVII), instalou-se a hegemonia da visão atomista da realidade e da separação entre sujeito e objeto: “Cada qual na sua esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro.” (MORIN, 2002, p. 26). Foi especialmente a visão do filósofo francês Descartes (1596-1650) que distinguiu o domínio do sujeito, reservado à filosofia, e o domínio do objeto, reservado à ciência. A partir daí, surge a dicotomia entre o conhecimento científico do homem como ser biológico e o conhecimento do homem como ser social. Funda-se a divisão entre as ciências sociais e naturais, com profundas implicações epistemológicas na compreensão dos fenômenos ambientais da contemporaneidade. (VASCONCELLOS, 2002).

Na esteira dessa divisão, a ciência clássica sempre praticou uma ciência sem sujeito, sem considerar o papel desse na constituição da realidade, de si mesmo e do conhecimento. (PELLANDA, 2009). Acostumamo-nos a ver o mundo como representação, essa dimensionada sobre uma realidade fragmentada, fundamentada na lógica linear de causa e efeito. Essa forma de ver se estende para a maneira de sentir, de conviver e, conseqüentemente, construímos a realidade que vivemos desde as representações que, acreditamos, sejam a própria realidade.

Nesse contexto explicativo, a visão sobre a cidade também é representacional, na medida em que pensamos, sentimos e julgamos aspectos, estatísticas e índices relacionados à urbanidade como se fossem entes fora de nós. Não nos sentindo fazendo parte, pertencendo à vida da cidade como espaço real de convivência, nos alijamos da responsabilidade sobre sua construção a partir de nossos desejos. Referir-se às cidades como se fossem entes com vida própria objetiva, de tal forma, o olhar sobre o fenômeno urbano que os sujeitos que a constituem deixam de existir como agentes construtores dessa trama de relações que fundamentam o viver na cidade: funda-se uma cidade sem sujeitos que, paradoxalmente, têm o homem como centro do mundo, na visão antropocentrista. O antropocentrismo configura a expansão do poderio humano sobre o mundo inteiro e sobre outras formas de vida (UNGER, 2001) num

projeto de dominação e controle fundamentado na visão cartesiana de mundo. O homem é excluído da cidade como construtor da realidade, mas é para ele que a cidade existe.

A razão cartesiana propõe a divisibilidade infinita do objeto. Para dominar a natureza, é preciso afastar-se dela, senão, como se pode dominar algo do qual fazemos parte? O homem passa a ocupar uma posição cada vez mais central no universo, e o mundo torna-se seu objeto (GRÜN, 1996); a realidade do mundo é redutível à análise das partes. Parte-se do pressuposto de que é possível compreender o todo a partir da dissecação conceitual de qualquer uma das partes que o constituem. A distinção entre sujeito e objeto legitimará todo o procedimento metodológico das ciências a partir da Idade Moderna. No entender de Vasconcellos (2002), são estes os domínios conceituais que constituem o paradigma da ciência tradicional: análise, atomização, classificação, racionalidade, múltiplas especialidades e compartimentação do saber.

O paradigma cartesiano, como cultura fragmentadora própria da modernidade, remete a uma visão objetiva da vida. O avanço das comunicações, a interdependência das nações, a conformação de novos mapas econômicos, os movimentos migratórios entre países, a constituição de redes de comunicação e a crise ambiental são contextos de uma sociedade constituída sobre a urbanidade e que emergem a partir do domínio criado pelos sujeitos no mundo – conscientes, ou não, que fazem isso – ao tomarem decisões sobre seu fazer. Configuram, portanto, o viver humano no início do século XXI. (DELORS, 2000). Olhando, porém, para o ser humano, percebe-se que, mesmo estando o mundo ao seu alcance, nunca ele esteve tão só em seus relacionamentos, em sua cidadania. O individualismo isolou-o de seus semelhantes; a competitividade do mercado global tornou os homens adversários em potencial; o consumismo, como bandeira da sobrevivência do sistema capitalista, baliza a exploração desenfreada dos recursos naturais e, no contexto da formação humana, há muito mais do que uma sobreposição do *ter* ao *ser*, pois também se é, tendo. Questiona-se: Como ter? Para quê ter? As pessoas não desejam só ter, desejam ser tendo, e esse ter está relacionado a necessidades e conforto, também, e não apenas à ganância capitalista.

Então, as ações do sujeito configuram-se no contexto paradigmático do cartesianismo: o sujeito se aliena de si ao não ver sentido para sua existência e por estar, justamente, separado do todo.

É nesse paradigma que os sujeitos vivem e convivem no contexto urbano. Objetivando o real, a cidade torna-se, também, objeto de consumo. O homem, entretanto, na medida em que se coloca como observador da urbanidade, é também por ela consumido.

3.2 O observador reticente de sua objetividade

Maturana (1998) chama a atenção para a ideia de que um possível observador tende a explicar uma suposta realidade como se fosse objetiva, como se pudesse falar de uma objetividade sem parênteses. O observador parece agir como se desejasse explicar a realidade não levando em conta suas capacidades constitutivas como observador, enquanto afirma algo a respeito de um fenômeno ou objeto. Na opinião do autor, essa forma de explicar a realidade traz uma objetividade que ele denomina “sem parênteses”, entendendo com isso que a objetividade determina a forma de explicar o fenômeno ou o objeto: o observador age como se o que afirma a respeito de um fenômeno ou objeto fosse válido em função de sua referência, independentemente desse objeto ou fenômeno. Suas afirmações sobre a realidade baseiam-se em dados, medições, observações. O observador atua como se o que o distingue existisse antes de sua distinção, validando, assim, sua explicação. Sendo independente do agir do observador, nessa perspectiva, toda verdade objetiva é universal e válida para qualquer observador.

Quando, entretanto, as propriedades biológicas constitutivas do observador são levadas em conta, o caminho explicativo é, de acordo com Maturana (1998), o de uma objetividade entre parênteses, isto é, ao fazer a pergunta pelo observador, a explicação sobre o fenômeno leva consigo a corporeidade do observador e, portanto, a explicação dada é realizada a partir do sentido dado pelo observador. Nossa corporeidade é aceita como o lugar onde o viver humano acontece no fluir do entrelaçamento das dimensões corporal e relacional. (SCHLICHTING, 2007). Nesse domínio do explicar, os sujeitos assumem sua corresponsabilidade na construção do mundo, pois, na sua biologia, sabem-se fazendo parte de um fluir de viver:

A noção de estar entre parênteses se refere exclusivamente ao percebermos que não temos acesso a uma realidade independente e que, portanto, não podemos pretender que as coisas que dizemos sejam válidas só porque temos acesso privilegiado à realidade ou à verdade. (MATURANA, 1998, p. 84).

No intuito de falar a respeito de uma observação, ou melhor, de uma prática educacional que se pauta no uso da cidade e sua urbanidade como campo pedagógico, interessa-nos a abordagem teórica da Biologia do Conhecer, pois essa, ao focar o conceito de autopoiese (MATURANA; VARELA, 1997), rompe com uma lógica linear de entendimento dos processos de geração da vida e fundamenta uma lógica circular: os organismos vivem numa circularidade onde se produzem a si mesmos sendo produzidos pelo meio. O termo provém dos vocábulos gregos *auto* (por si) e *poiesis* (produção).

Pensado, a princípio, no contexto da biologia para a dinâmica celular, esse conceito postula que os organismos vivos estão organizados de tal forma que o resultado de suas relações com o meio no qual vivem produzem novamente os mesmos componentes, o que leva ao fechamento do sistema: o meio não é instrutivo ou determinante, mas desencadeador de auto-organização. A ampliação do conceito para os processos de viver constrói a noção de que não existe um mundo externo objetivo, que independa da ação do sujeito, que, por sua vez, vive e conhece ao mesmo tempo. Este mundo emerge simultaneamente à ação e à cognição do sujeito. (PELLANDA, 2009).

Ou seja, criamos o mundo na nossa cognição, sendo esta tomada no sentido biológico, pois, para Maturana e Varela (1997), a vida é um processo cognitivo: “a conduta observada em qualquer organismo, qualquer que seja seu grau de complexidade, é sempre expressão de sua *autopoiese*”. (MATURANA; VARELA, 1997, p. 122, grifo dos autores).

Sob o ponto de vista da autopoiese, são as relações entre os constituintes do ser vivo que o constituem e não sua forma ou substância. Soares e Rech consideram que

é a organização autopoietica que define o ser vivo como unidade sistêmica a partir das interações que estabelece. É o processo autopoietico que permite ao sistema produzir-se continuamente e determinar os seus limites. Assim, as transformações dinâmicas da unidade sistêmica, resultantes das interações que estabelece, produzem os próprios componentes da unidade que, por sua vez, conservam a organização, o que indica que as mudanças que surgem estão subordinadas à conservação da sua organização. Dito de outra forma, a autopoiese, a essência da dinâmica constitutiva dos seres vivos, é composta por uma rede de processos de produção onde cada componente participa da produção e da transformação de outros elementos da rede. (2009, p. 148).

O que fundamenta esse conceito é a ideia de que o sistema nervoso não opera com informações do meio, mas como um sistema fechado, determinado por sua estrutura e no qual as mudanças de estado de atividade dos neurônios acontecem sem especificação externa do meio. (BARCELOS; SCHLICHTING, 2007). Determinados em nossa estrutura, tudo o que acontece conosco como seres vivos, depende de nós e não de algo externo (MATURANA, 1998). Assim, as mudanças de estado do sistema nervoso só existem para o observador.

A aplicação dessas ideias para a educação relaciona-se com a epistemologia do conhecer como processo de viver: os relacionamentos humanos são de tal complexidade que a vida emerge pelo conhecer, e o conhecer emerge do viver. O foco não mais reside nos objetos, mas nos processos e nas relações, o que inclui o observador na realidade observada, pois, com a concepção de sistema fechado, o que observamos é sempre a partir de nós mesmos, no entender de Pellanda. Sob esse ponto de vista, a autora define cognição como

o conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar[em] face dos ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferença do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos. Com esse trabalho do sistema emergem

processos de complexificação sempre crescentes e sempre em devir. (2009, p. 35).

Portanto, a cognição se relaciona a processos de perturbação do organismo. Nesse contexto explicativo, Maturana (1998) afirma que “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (p. 29, grifo do autor). Essa é a consideração que constrói todo o entendimento sobre educar a partir do lugar epistemológico que é o paradigma sistêmico, uma vez que desloca o foco dos objetos para as relações e amplia a visão de um mundo *a priori* para um mundo construído pelos sujeitos na convivência.

Do ponto de vista da Biologia do Conhecer, esse autor considera que, desde sua origem, a célula que funda um organismo vivo vai se transformando a partir de processos internos em acoplamento com as interações com o meio. Esses processos têm como resultado um devir de mudanças estruturais determinadas na estrutura do ser de tal modo que o presente do organismo surge a cada instante como uma transformação advinda desse acoplamento, dessa relação com o meio.

Pensada sob essa perspectiva, a educação se funda nas relações, nos processos e no conviver. Em lugar da ordem estabelecida nas premissas educativas do cartesianismo, preconizadora do aforismo: o que conhecemos; educar na complexidade pressupõe refletir sobre como conhecemos. Pellanda (2009) afirma que, para Maturana, conhecer não se trata de descrever um mundo objetivo, antes que “para conhecer, o sujeito cognoscente precisa agir em um domínio específico, e o conhecimento que emerge é inseparável da construção de uma realidade e do próprio sujeito”. (p. 34).

Esse processo – sujeito que se modifica com o meio, meio que se modifica pela influência do sujeito – instala uma recursividade de mudanças estruturais mútuas, denominada por Maturana e Varela (2001), de “acoplamento estrutural”; desencadeadas a partir de interações constitutivas de perturbações recíprocas, ou seja, apenas quando meio e sujeito se perturbam mutuamente é que as interações ocorrem. Então, sob o ponto de vista da autopoiese dos sujeitos, a educação poderá ter um sentido referenciado na construção de seu

devir como seres autônomos; se viver é conhecer (MATURANA, 1998, p. 37), é no fluxo do viver que o conhecer se constrói: o mundo emerge no sujeito que, ao viver, conhece: “O sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com a realidade.” (PELLANDA, 2009, p. 25).

A perspectiva teórica proposta por Maturana permite entender o conhecimento como uma dimensão fundamental do viver humano, considerando que

sem a compreensão da natureza biológica do conhecimento não poderemos entender essa nova maneira de explicar os fenômenos do conhecimento, do aprendizado, da educação, enfim, das múltiplas dimensões do nosso viver como seres humanos. Sem acompanhar a explicação sobre a natureza biológica do conhecimento, não poderemos refletir a prática dessa nova epistemologia. (SCHLICHTING, 2007, p. 54).

A nova epistemologia a que o autor se refere considera a pergunta sobre como conhecemos; Maturana, em seu conjunto de ideias conhecido como *Biologia do Conhecer*, ou *Teoria da Autopoiésis*, a responde considerando que conhecemos, justamente, a partir de nossa biologia, o que nos constitui como seres vivos e, daí, seres vivos humanos imersos numa cultura e nos afazeres que nos constituem humanos: “O fenômeno do conhecer é um fenômeno biológico.” (MATURANA, 1998, p. 37). E diz mais: “Os seres humanos somos o que somos ao sermos seres humanos. Quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem.” (p. 37).

Esse itinerário teórico aponta a um imprescindível educar revestido de vida, que negue os processos mecânicos de conhecer pela reprodução e pela repetição da informação, que reconheça o uso de estratégias pedagógicas mobilizadoras de processos de autoconstrução. (PELLANDA, 2009). Nesse contexto, práticas formalistas e mecânicas passam a não ter mais o menor sentido para os educandos, pois não se referenciam na construção de seu ser como agente construtor do meio onde vive, ao mesmo tempo que é autor de si mesmo.

O contexto da contemporaneidade encontra-se, portanto, imerso no paradigma da modernidade. Âmbitos da convivência humana que se disseminam na questão ambiental permitem considerar que a humanidade e a sobrevivência das espécies se encontram nos limites do possível em todos os territórios do Planeta, incluindo o urbano. A categoria da insustentabilidade da vida, sob todos os âmbitos, emerge desde a incongruência das relações entre os seres humanos e desses com as outras espécies.

Se, no entender de Maturana (1998), um ser está vivo somente enquanto conserva sua congruência com o meio, e o viver se dá enquanto organismo e meio se transformam de maneira congruente, é a linguagem que coordena as relações nos domínios de ação dos seres humanos. Do ponto de vista do paradigma cartesiano, isso não tem sido levado em conta, pois que a responsabilidade pelas ações, palavras, querer e sentimentos dos seres humanos é inócua nas relações – de humanos para humanos e para com outras espécies ou para com o Planeta – na medida em que eles operam na objetividade sem parênteses: a realidade existe de forma independente das influências do observador sobre ela.

Operamos na objetividade entre parênteses (MATURANA, 1998), na medida em que nos damos conta de que nos constituímos a partir da responsabilidade sobre palavras, ações e emoções que a ela subjazem. Fazemos parte de uma totalidade que, ao ser possuída por nós, nos possui. Categorias, tais como: complexidade, transdisciplinaridade e auto-organização, emergem dessa postura de vida, delimitando o paradigma da complexidade.

Esse desponta como crítica de um grupo de cientistas ligados ao Movimento da Auto-Organização (MAO) – ao modelo cartesiano de entendimento da vida e do mundo. Advindos de diversas áreas, esses estudiosos estruturaram as ciências complexas a partir do holismo epistemológico, tratando questões referentes ao funcionamento interno dos sistemas complexos dos princípios de auto-organização e de recursividade, evidenciando uma lógica circular de entendimento da realidade em contrapartida à lógica linear de causa-efeito, característica do paradigma cartesiano. (PELLANDA, 2009).

Na esteira da complexidade, surge a Segunda Cibernética, na qual as contribuições de Foerster (apud PELLANDA, 2009), agregam novos elementos à discussão com a inclusão do observador no sistema observado. Em decorrência, Maturana e Varela (2001) fundam a teoria denominada Biologia do Conhecer, ou Biologia da Cognição, que, aprofundando e complexificando os estudos de Foerster, ampliam o olhar sobre a ontogenia dos seres cognoscentes. Focada sobre processos e fluxos, ao invés de estados e coisas, a abordagem a partir do caos prioriza o devir, o conhecer, a partir do viver e da auto-organização dos seres.

3.3 A cidade e sua relação com a educação sustentável: linguagem e responsabilidade

A pergunta pelo conhecer nos inclui como observadores. (MATURANA, 1998). Saber como conhecemos, reconhecendo nossa participação na construção do devir, nos filia à responsabilidade sobre a vida como um todo.

A linguagem – entendida aí num contexto amplo, ou seja, para além da palavra, também ao pensar e ao agir – nos remete à responsabilidade da construção, pois que nada do que somos é inócuo, tem ressonâncias no meio em que vivemos. Isso para a educação e o meio ambiente é fundamental, pois instiga problematizações: Que cidade vemos? Que mundos esses mundos ocultam o que observamos do que vemos? Como observamos o que observamos? Que cidades desejamos sustentar?

São perguntas que não têm respostas *a priori*, mas são possíveis de serem construídas na convivência, que só se faz no habitar humano sobre um Planeta viável para a sobrevivência.

O habitar humano configura-se no construir cotidiano e envolve uma dinâmica relacional-emocional (MATURANA; DÁVILA, 2004): “O que guia o viver humano são os desejos, eles surgem como os sustentáveis na realidade que se vive e que se deseja conservar nesse habitar.” (p. 107). Portanto, a sustentabilidade emerge, como paradigma, para as questões ambientais urgentes, como um conceito a partir do ser humano e das conversações que se constroem nos espaços de convivência. E se entretete com a ética ambiental apenas na medida em que os humanos, de plena consciência de sua

responsabilidade, se habilitem à autonomia individual na corresponsabilidade coletiva.

O conceito de sustentabilidade – “um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender às gerações futuras” (LEFF apud CMMAD, 2001, p. 19) – origina-se da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas que, no documento intitulado “Nosso futuro comum”, busca um terreno comum para propor uma política de consenso nas diferentes visões e nos interesses de países, povos e classes sociais no campo do desenvolvimento.

Essas categorias preconizam a premência de uma educação que se contraponha ao antropocentrismo, paradigma vigente nas relações do homem com a natureza: os interesses humanos de exploração para o progresso econômico e o avanço tecnológico se sobrepõem ao respeito e à conservação do meio ambiente. (GRÜN, 1996).

Educar para a sustentabilidade é, antes de tudo, comprometer-se com uma educação para um devir possível, viabilizada numa pedagogia do desenvolvimento sustentável: a ecopedagogia (GADOTTI, 2000), que se encontra na fronteira dos princípios entre ecologia e pedagogia. Ela pretende lançar um olhar amplo e global sobre a educação, fundando uma nova maneira de ser e estar no mundo, buscando pertencimento a cada espaço e comprometimento em cada ação. A vertente ecopedagógica da educação constrói o significado da vida do ser humano sobre a Terra, vinculando-o ao sentido maior de pertencer ao universo.

Diante dessas considerações desenvolvidas, cabe esclarecer que o sentido pelo qual defendemos a educação sustentável está norteado pelo conceito de sustentabilidade na pertença e responsabilidade, que vislumbra uma ética ambiental vivenciada e praticada pelos sujeitos no lugar onde vivem. Essa é fundante de um saber que, contrário à lógica da exploração da natureza para fins vinculados apenas à visão antropocentrista, direciona os fazeres humanos a uma ética de pertencimento. As relações entre os homens e desses com outras espécies são passíveis de serem sustentadas por um processo educativo. Esse processo se sustentará caso esteja alicerçado em propostas vivenciais de educar no fazer, no viver, na construção do

pertencer dos sujeitos ao seu espaço vivencial, propondo, assim, a conectividade de tudo com tudo. Sentir-se pertencendo, conectado à vida como um todo, fundamenta uma nova ética de solidariedade, exigência da sobrevivência do Planeta e dos seres que nele vivem. As questões que norteiam o princípio da sustentabilidade na educação são focadas em questionamentos, como: Qual é o sentido do que fazemos? De que forma as ações educativas contribuem para a qualidade de vida das populações? Como a educação constrói o vínculo, o pertencimento? Como construir, no educando, a partir do encontro de cada um com seu objetivo de viver sobre o Planeta, a consciência de que o homem faz parte de uma grande teia de vida, e que suas ações repercutem na totalidade? Como viver na cidade sustentando os desejos de uma convivência ética e responsável?

Adentrando nesse ponto de vista, emergem possibilidades de interação dos sujeitos adultos com a cidade. Olhar, sentir, interagir, conviver com a urbanidade para além da perspectiva utilitária cotidiana permite que sujeitos jovens e adultos sintam a cidade e construam nela, juntamente com educadores, um espaço de aprender. A cidade tem muito a nos ensinar: andar, conversar, observar na perspectiva da inclusão do observador como agente interventor do espaço urbano são ações que, integrando educandos adultos ao meio urbano, podem constituir uma pedagogia da cidade.

A educação para o desenvolvimento sustentável é simplesmente uma boa educação e que esta requer que as crianças e os jovens estejam conscientes da crescente interdependência das formas de vida da Terra – interdependência entre os povos e entre os sistemas naturais – para preparar-se para o futuro. (UNESCO, 1999, p. 54).

Ao preconizar a educação sustentável, no contexto epistemológico de educar no viver, o fazemos na perspectiva de uma educação para o pertencimento; definimos o termo *sustentável* na sua função adjetiva, característica da educação, ou seja, um atributo de educar.

Em si, à educação não se atribui o sustentável; porém, na perspectiva de construir o sentido de pertencer, a adjetivação proposta se reveste de cotidianidade que remete a educar *para e no* presente, potencializada no sujeito pela emoção de fazer parte de seu tempo.

Uma das funções usualmente atribuídas à educação requer que ela prepare para o futuro. Entretanto, é no agora que crianças, jovens e adultos vivem e convivem, onde se constroem como agentes de transformação. Maturana e Rezepka (2000), ao proporem a formação humana para o presente, afirmam que preparar nossos filhos e educandos para o futuro significa negá-los em sua legitimidade, obrigando-os a buscar sua identidade fora deles, alienando-os de algo que não lhes pertence – o futuro, pois se constituem no presente.

Assim, o termo *sustentabilidade*, seja como substantivo, seja na sua função adjetiva, se reveste de interpretações originárias da lógica contextual em que surgiu, marcando um limite reorientador do processo em que a humanidade caminha, como civilização. (LEFF, 2001). Na medida em que, segundo o autor, “a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição e degradação ambiental” (p. 15), o conceito de sustentabilidade emerge do reconhecimento da função da natureza como suporte e potencial do processo produtivo. Portanto, um saber constitutivo acerca de uma possível saída para a iminente insustentabilidade da vida, que foi gerada por processos próprios da visão mecanicista da razão cartesiana e, por meio dos quais, o homem banuiu a natureza da esfera da produção, causando destruição ecológica.

3.4 Sustentabilidade e educação ambiental nos caminhos da EJA

Cidadãos urbanos, os educandos da EJA, cotidianamente, se revestem do caráter de cidadania para conviver, trabalhar, consumir, enfim, fazer escolhas. Nesse sentido, o espaço educativo pode constituir local fértil de discussão e elucidação do apreender a sustentabilidade para além da educação ambiental e com direcionamentos propositivos à educação sustentável.

Historicamente, o meio ambiente tem sido constituído como *área do silêncio* do currículo, consoante o fato de ele ser povoado de

descrições objetivas da natureza e representações que colocam os sujeitos como observadores de fenômenos que ocorrem sem sua intervenção. Apesar de viverem e conviverem num lugar, o olhar sobre o lugar, do ponto de vista da responsabilidade em construir e participar da vida na comunidade, não se faz pertinente às propostas curriculares. A esse respeito, Carvalho considera que

a relação da EA com o ensino formal dá em boa medida o estado das dificuldades do seu diálogo com o campo educativo como um todo. A EA vê o ensino formal a partir da crítica radical aos seus fundamentos epistemológicos e às formas de organização da instituição escolar. (2002, p. 165).

Conforme Reigota (2009), a educação ambiental se reveste da dimensão política ao visar à superação de mecanismos de controle e de dominação que impedem a livre e democrática participação de todos. Enfocando a análise dessas relações, supera-se, no seu domínio, a simples decodificação de conceitos da biologia e da ecologia; vinculando-a ao viver humano e à sua rede de relacionamentos, ela se dimensiona em aspectos que extrapolam a relação de o homem com a natureza pelos processos pedagógicos, na perspectiva do homem viver dignamente numa rede de relações que projete, também, a ampliação da cidadania.

Sob esse ponto de vista, cabe refletir sobre a educação ambiental na EJA. A aprendizagem ao longo da vida (Confintea VI) se afirma como resposta à possibilidade de, pela EJA, abranger áreas privilegiadas do amplo leque de finalidades da educação de jovens e adultos, a saber: o alcance da equidade e da inclusão social, a ampliação da cidadania, a construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

A sustentabilidade emerge como prerrogativa da educação de jovens e adultos a partir da Confintea V, ao firmar, como agenda para o futuro, o compromisso de aumentar, por meio de ações na EJA, a capacidade dos cidadãos de tomarem iniciativas inovadoras e executarem programas que visem ao desenvolvimento sustentável dos pontos de vista ecológico e social.

No âmbito das reflexões que este texto propõe, cabe questionar: Que sentido de sustentabilidade subjaz no domínio de ação dos educadores dessa modalidade de ensino? e De que forma esse sentido perpassa as ações de educação ambiental? Qual é a educação ambiental viável, pertinente e responsável para jovens e adultos que ancoram em espaços da educação formal suas possibilidades de aprender o ambiente? Como a linguagem dos educadores constrói os domínios de ação para essa educação ambiental?

Em face dessas considerações desenvolvidas, cabe esclarecer que o sentido pelo qual defendemos a educação sustentável se mescla ao conceito de sustentabilidade na pertença e responsabilidade que vislumbra uma ética ambiental vivenciada e praticada pelos sujeitos no lugar onde vivem. Essa é fundante de um saber que, contrário à lógica da exploração da natureza para fins vinculados apenas à visão antropocentrista, direcione os fazeres humanos a uma ética de pertencimento. As relações entre os homens e desses com outras espécies são passíveis de serem sustentadas por um processo educativo. Esse processo se sustentará se estiver alicerçado em propostas vivenciais de educar no fazer, no viver, na construção do pertencer dos sujeitos ao seu espaço vivencial.

3.5 A observação e o observador incluso na educação ambiental sustentável

Jovens e adultos têm diversas formas de interação com a urbanidade: na pressa dos deslocamentos diários, na imparcialidade produtiva do trabalho, na transitoriedade da convivência cotidiana. Caminhando na cidade, vivem a cidade. Mas, nem sempre, dela fazem parte. Prédios, árvores, equipamentos urbanos e elementos naturais são apenas imagens que passam, sem significado, por aqueles que, distraídos, passam por eles e seguem seu caminho.

Se não olhamos a cidade, não a vivemos; se não a vivemos, não a sentimos e, portanto, dela não fazemos parte, a ela não pertencemos. A responsabilidade sobre o meio inicia desde o olhar que se lança sobre ele. A esse respeito, Guimarães e Preve (2012) asseguram que os modos como lemos a paisagem trazem o que pensamos ser. Assim,

um deslocamento de si, nessa leitura, permite pensá-la para além de uma “ecologia maior”.

Posicionamo-nos como observadores na linguagem não inclusos e, portanto, não responsáveis pelo que ocorre na cidade. Os autores citados sugerem que mudemos o foco do olhar da pergunta: “O que é isto?” para: “O que está acontecendo ali?” A pedagogia paradoxal desse deslocamento promove a inclusão da pertença na convivência urbana. De entes representacionais deslocamos nosso foco para fatos vividos.

Sob esse ponto de vista, instala-se uma ecologia do invisível, que busca abarcar determinada porção de mundo submetida ao efeito dos clichês. Por detrás de cada um desses clichês e informações – que abundam em excesso – existem forças que, segundo os autores, são de difícil captura, diante do modelo autoritário no qual nos encontramos.

Para rompê-lo, a observação é a ferramenta básica no aprendizado da construção do olhar sensível e pensante: olhar que envolve atenção e presença, sintonia consigo mesmo e com o grupo. A concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação.

O ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que o *outro* fala, mas o que gostaríamos de ouvir.

Considerações finais

Precisamos afirmar que nossas considerações não são finais e, tampouco, finalistas. Se há considerações a fazer, elas se estabelecem na noção de que desse ponto, com poucas demarcações anunciadas pelo texto, podemos continuar. De certo modo, compomos um tema que sugere algumas aberturas e, a partir delas, outros caminhos devem ser traçados; assim o desejamos. Não nos coube circunscrever a delimitação de um ponto de vista estanque, por isso nossa abordagem funciona mais como índice para novas pesquisas do que referência sistematizada sobre a questão da cidade como campo de conhecimento. No entanto, não deixa de evocar certa constituição teórica a respeito da observação da cidade e da educação de jovens e adultos com possíveis relações que podemos conceber.

O Tópico 1, “A cidade como lócus de inscrição e aprendizagem”, primeiramente, chamou a atenção para traços pelos quais observamos o mundo e a nós mesmos e, desse modo, coloca esse mundo em perspectiva para uma educação de jovens e adultos. Salienta que observar é, também, aprender a falar sobre nós e, quando falamos em nós, estamos incluindo todos, sem nenhuma hierarquia ou separação, que constituem a prática de uma EJA. Observar se torna o mesmo que narrar o que achamos ter visto e vivido, aliás, nos clama para aprender a viver novamente, dessa vez pela escrita ou por outro modo de expressão. Perspectiva a ideia de que é preciso estar atento para ver, ler e conceber o mundo, o nosso e o do *outro* sem preconceitos. Acentua que é preciso estar atento, pois trapacear os preconceitos é tarefa das mais difíceis. Sugere que aprender a nos ver como o *outro* seria nosso exercício de iniciação permanente.

Constata, de certo modo, que poderíamos começar procurando captar alguma traduzibilidade de nós e em nós mesmos, ou seja, do estudante da EJA como aquele que procura captar o seu próprio estilo naquilo em que está inserido; seu próprio estilo com relação ao conhecimento. Pois, o que fica de uma observação é, de algum modo, um estilo como uma maneira de ser afetado e de afetar. Em seguida, tratou de delinear a ideia de que a cidade nos serve de currículo. Um currículo descentrado, mas dinâmico e cheio de contradições, ou melhor, que incita questões paradoxais e, por isso mesmo, tão rico quanto vivo. Enfim: a cidade como um currículo vivo.

O Tópico 2, “Corporeidade na cidade”, procurou destacar a evidente relevância da corporeidade como linguagem e como elemento, de algum modo, norteador para se pensar uma educação de si, do *outro na e da* cidade. Uma EJA que se perspectiva a partir daquilo que é o mais próprio daqueles que se põem a estudar, ou seja, seus corpos e os corpos que os afetam e são por eles afetados.

Estimula que se exercite uma atenção à corporeidade constitutiva das práticas humanas e suas interlocuções com o urbano, pois a composição desses exercícios, a primeira vista, pode nos parecer evidente, mas se a tomarmos com atenção, tal evidência nos pode “pregar uma peça”, trapacear nossos saberes, pois: Conhecemos, de

fato, a relação entre os corpos no espaço?, nossos gestos nos são conhecidos? O que pode um corpo? Nos pergunta Spinoza (2007), não o sabemos. Instigar essa relação, a da corporeidade com a cidade, por meio de práticas dialógicas que ativem certas interlocuções foi uma das tarefas do Seminário de Observação.

Por último, o Tópico 3: “A cidade e sua relação com a educação sustentável” propôs circunscrever a urbanidade sem a exclusão daqueles que intuem sua prática e, desse modo, sua realidade. Tal relação não pode ser contextualizada longe do campo educacional, seja ele formal ou não. Pois, a sustentabilidade se constitui como uma ética dos sujeitos; seus modos de conviver e suas opções de vida.

A questão está na ideia de que aquilo que constitui uma cidade não se separa daquilo que constitui todos que dela fazem morada, ou seja, uma educação de jovens e adultos, assim que instituída, passa a ser matéria constitutiva e constituidora de um espaço cidadão.

Falar da cidade é enveredar com destino a uma autobiografia; é narrar fluxos. Maneiras de ir e vir, produzir e amar. Constituir gostos e desgostos. Acordar feliz e persistir para ir dormir com a mesma felicidade ingênua com a qual se entrou no trem, às seis da manhã.

Se existe a observação é porque existe a escrita. Escrever é viajar; é a arte de ir para o lugar que se quer estar. Então vamos, precisamos logo escrever-nos. Escrever a nossa cidade; escrever uma EJA que seja, também, uma educação das multiplicidades. Uma educação que possibilite uma escrita singular e que seja, ao mesmo tempo, a escrita de um espaço para todos.

PROBLEMATIZAÇÃO

Sugerimos algumas questões e exercícios que podem ser desenvolvidas a partir do texto anterior. Modos de apreender o que foi dito no texto e fazê-lo reverberar por meio de práticas que não sabemos onde podem nos levar. No entanto, nos colocam em relação com os temas abordados.

A) Depois da leitura do texto o que pode ser dito a respeito do termo observação? Escreva uma síntese de até 10 (dez) linhas e procure exemplificar com algum exemplo do cotidiano.

B) Tome um dia para estar atento à observação, ou seja, faça do seu dia um exercício que ajude a sistematizar algum tema a respeito da cidade como currículo. Não se esqueça de carregar, sempre, um caderninho de notas ou um gravador: (a) escolha uma esquina que lhe seja conhecida, que faça parte de seu dia a dia. (b) Permaneça nela por, no mínimo, dez (10) minutos. (c) Observe os gestos dos transeuntes e procure anotá-los por meio de uma classificação pessoal.

C) Descreva um local da cidade, passeio público, que lhe seja cativo. Uma praça, uma rua, um parque etc. Tente observar, por meio da construção narrativa, o que é que o afeta nesse espaço. Qual seria a conjunção, entre você e as coisas desse espaço, que a/o fazem sorrir.

D) Veja um filme de seu apreço e procure fazer um inventário de coisas vistas, somente coisas.

E) Lembre-se de uma fotografia de algum ritual ou reunião entre amigo ou família que lhe seja cara. Suponha que essa fotografia não existe mais como objeto contemplável, em linguagem fotográfica, digamos que ela foi velada. Então você só tem a sua imaginação sobre a imagem. Faça um esboço no papel, um desenho de sua composição, depois crie uma legenda para cada uma das “coisas” desenhadas. Reúna as palavras dessa lista, formada pela legenda, e escreva uma pequena narrativa a respeito da imagem fotográfica e sua circunstância.

F) Reúna-se com um grupo de amigos ou colegas e vá a algum ponto da cidade. Observem diferentes espaços que a compõem, assim como seu trajeto. Voltem para o ponto de partida: escola, casa, clube, associação etc. e reúnam-se em duplas. Cada dupla irá anotar, por meio de um diálogo, o que foi visto e o que pode ser colocado no papel disso que foi visto. Neste momento irão discutir até que ponto aquilo que um diz ter visto equivale ao que o outro viu. Depois desse primeiro debate em duplas a discussão será levada ao grupo maior e este irá formar um inventário classificando as coisas que podem ser, facilmente, colocadas como coisas vistas e que compõem os espaços observados de um lado e, do outro, coisas que compõem o espaço da cidade, e que, de algum modo, contribuem para a composição desses espaços, mas não são vistas, no entanto, carregam alguma materialidade.

Referências

- BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARCELOS, Valdo; SCHLICHTING, Homero A. *Educação ambiental, conflitos e responsabilidades: uma contribuição da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana*. Ambiente & Educação, vol. 12, 2007.
- BENJAMIN, Walter. “A tarefa do tradutor”. Trad. Fernando Camacho. In: BRANCO, Lucia Castelo (org.). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BORGES, Jorge Luis. *Cuentos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.
- CAPRA, Fritjof; STEINDL-Rast, David; MATUS, Thomas. *Pertencendo ao Universo: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Trad. Epharim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.
- DELORS, Jacques, et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. (Trad. Anísio S. Teixeira) São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernidade e identidade*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1995.
- FIorentin, S.; LUSTOSA, N. P. e ROCHA, D. L. S. *Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial*. In: Congresso Internacional de Educação, 5, 2004, São Luiz do Maranhão. Anais do V Congresso Internacional de Educação. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 336.
- FLUSSER, Vilém. *A dúvida*. São Paulo: Annablume, 2011.

- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: a corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 2007.
- GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso; PREVE, Ana Maria Hoepers. *Fotografias de deslocamento no ambiente: fugas em uma prática educativa*. In: Anais da IX ANPED Sul. Caxias do Sul, 2012.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*. Textos subsidiários ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.
- LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Trad. Ana Guardiola Brizolará. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MARÍAS, Javier. *Literatura y fantasmas*. Alfaguara: Madrid, 2001.
- MATURANA Humberto Romesín; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, Humberto Romesín. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yáñez. *Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável – caminhos para a construção de uma nova sociedade*. Psicologia & sociedade, vol. 16, nº 3, 2004. p.102-110. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 12 out. 2011.
- MATURANA, Humberto Romesín; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco J. Garcia. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- MONLAU, Pedro Felipe. *Diccionario Etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Salud del Prado, 1856.
- MOREIRA, Wagner Wey. “Corpo presente num olhar panorâmico”. In: PICOLLO, Vilma Lení Nista. *Ritmo do movimento na criança: ver e perceber*. Campinas: Papirus, 1995.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- OBERG, Silvia. *A palavra reinventada: seus usos na educação*. Salto para o futuro. TV Escola. Ministério da Educação. Boletim 18, set. 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/apr/text5.htm>>. <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215731Apalavra.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2010.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SCHLICHTING, Homero Alves. *A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana: contribuições à formação de professores e à educação ambiental*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- SÉVÉRAC, Pascal. “Conhecimento e afetividade em Spinoza”. Trad. Homero Santiago. In: MARTINS, André (Org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 17-36.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu (Edição Bilingüe). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Walburga Arns da. *Cala boca não morreu: a linguagem na pré-escola*. Ijuí, RS: Vozes, 1987.
- SOARES, Eliana Maria do Sacramento; RECH, Jane. *Refletindo Sobre Processos Educativos em Ambientes Virtuais à Luz da Biologia do Conhecer*.

Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 147-155, jul./dez, 2009.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESCO Declaração de Belém. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Belém, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.

UNESCO Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: IBAMA, 1999.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo, Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VAYER, Pierre. *O diálogo corporal: a ação educativa para criança de 2 a 5 anos*. Trad. M. Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1984.

Realização



Ministério da
Educação



Apoio



“ A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque homens e mulheres se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. ”

Paulo Freire

ISBN 978-85-7061-719-4



9 788570 617194